

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**DEPARTAMENTO DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS Y LAS ARTES**

**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS  
SOCIALES**

**PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y ACCIONES DE GOBIERNO: RELACIONES  
TENSIONALES EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA BENJAMIN HERRERA**

**ESTUDIANTE INVESTIGADOR**

**MARÍA SOFÍA GONZÁLEZ PELÁEZ**

**ASESOR**

**BERNARDO BARRAGÁN CASTRILLÓN**

**GRUPO DE INVESTIGACIÓN**

**HISTORIA DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA**

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN**

**PRÁCTICAS DE SUBJETIVACIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE**

## TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	1
JUSTIFICACIÓN	5
OBJETIVO GENERAL	7
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	7
MARCO TEÓRICO	8
Marco Referencial	8
La práctica pedagógica	9
Acciones de gobierno	11
MARCO CONCEPTUAL	17
Formas de la práctica pedagógica	19
La didáctica	20
Campo aplicado	22
La enseñanza	23
El método	25
Las Ciencias Sociales en la escuela	27
El aprendizaje	28
El cuerpo	29
El comportamiento	30
Prácticas de subjetivación (maestro estudiante)	32
La experiencia	34

Técnicas de sí	35
Relaciones de poder (gubernamentalidad)	37
Formas de la conducción	38
Formas de la Biopolítica	40
Formas de la Regulación	42
MARCO METODOLÓGICO	44
Instrumentos conceptuales	45
Documentos del análisis	48
Los momentos del análisis	50
ANÁLISIS Y RESULTADOS	51
REGULACIÓN DE LA ENSEÑANZA	54
La verdad de Maestro	57
Una tensión: los aprendizajes “hacia dentro” y la formación del afuera	66
Un manual	67
La teoría de la acción	70
Lectura de aprendizaje	77
MODELADORES EN EL AULA	78
Acciones de seguimiento sobre la mente y el cuerpo	81
El dispositivo cuerpo – razonamiento – aprendizaje	84
CONCLUSIONES	87
REFERENCIAS	90

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

### PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y ACCIONES DE GOBIERNO: RELACIONES TENSIONALES EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA BENJAMIN HERRERA

La realidad educativa de la escuela asumida desde el ejercicio de la práctica pedagógica a través del funcionamiento de sus discursos y experiencias, genera relaciones cambiantes que obedecen al momento histórico, social y cultural por el que transita la educación hoy. Bajo esta óptica, me remito a formas de acción inscritas en la dinámica de enseñanza y aprendizaje de la Institución Educativa Benjamín Herrera, con estudiantes de los grados 8A y 8B en el área de Ciencias Sociales, las cuales posibilitan hacer una lectura de acciones que revelan que las relaciones de poder están direccionadas desde múltiples vías, permitiendo configurar acciones de gobierno<sup>1</sup> que conllevan a reflexionar acerca del poder como una estructura práctica que no está solamente en el docente sino que

---

<sup>1</sup>Por acciones de gobierno, retomo la definición de Foucault (1999) en *Estética, ética y hermenéutica*, Obras esenciales Vol. III, parte de *La Gubernamentalidad*. P. 176-195, cuando afirma:..."por gubernamentalidad (acciones de gobierno) entiendo el conjunto construido por las instituciones, procedimientos, análisis y reflexiones, cálculos y tácticas que permiten ejercer esta forma de poder que tiene como meta principal la población como forma primordial del saber".

simultáneamente se ubica desde diversos puntos de la organización educativa, vale decir, toda la comunidad escolar, implicando formas de enseñanza y de aprendizaje que han ido estructurando una manera de apropiar el saber de las ciencias sociales enseñado en la escuela.

En la escuela mediante la práctica pedagógica<sup>2</sup>, el maestro provisto de un método, transforma el discurso en conocimiento y en contenidos para la enseñanza<sup>3</sup>, a su vez esta se rige por el currículo, el saber disciplinar, los programas, la evaluación y todos los mecanismos que agrupan el funcionamiento educativo institucional en el sentido de la escolarización, por cuanto ella implica obligatoriedad y universalidad escolar (Cuesta, abril 2004); ello ha significado un diseño de relaciones en el aula, soportadas sobre una dinámica organizacional que a veces pareciera invisible y que se fortalece desde los distintos lugares desde donde se ejerce el poder entre profesores y estudiantes.

Así, en la Institución Educativa Benjamín Herrera se hace visible un referente curricular que orienta la enseñanza y el aprendizaje hacia fines concretos y objetivos, generando una relación entre maestros, estudiantes y saberes motivada por las

---

<sup>2</sup>Para esta Investigación, entiendo la práctica pedagógica como la define Olga Lucía Zuluaga (2005) en Foucault, la Pedagogía y la educación, *Pensar de otro modo*, parte de *Una lectura desde la práctica Pedagógica*, P. 6-11... "la práctica pedagógica entendida como la relación y metodología entre docente y estudiante o dicho de otra forma como una noción que designa los modelos pedagógicos, los conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento, las formas de funcionamiento del discurso, las funciones de maestro y de alumnos y las prácticas de enseñanza dadas en diferentes espacios sociales".

<sup>3</sup>Ver a Zuluaga, O. Lucía. (1979). *Vigilar, repetir y aprender*. Colombia dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX, 2-7.

necesidades y demandas inmediatas de estos y de situaciones coyunturales del contexto socultural de los estudiantes que han ido produciendo el diseño de su forma de pensar y de relacionarse con el mundo escolar y formativo preocupado en mayor medida por las demandas de la evaluación, tales como la eficiencia y la eficacia.

Los maestros por su parte, construyen permanentemente una experiencia con la enseñanza motivada por la orientación curricular y por la actitud que asume el estudiante, en este sentido, la enseñanza de las Ciencias Sociales es filtrada por elementos naturalizadores como la disposición para aprender, fragmentando la amplitud del radio de acción del conocimiento social, de sus conceptos, dinámicas y posibilidades. En la evaluación se evidencian aspectos que dimensionan resultados muy parciales del proceso formativo y académico, haciendo tan visibles y legítimos mecanismos como la “ficha disciplinar” al punto de significarse como un elemento necesario para la enseñanza y el aprendizaje.

Bajo esta perspectiva y a través de la relación con los estudiantes de grado octavo de la Institución Educativa Benjamín Herrera, la situación problema que plantea este trabajo es la forma como la práctica pedagógica transita en dinámicas donde no solamente la direccionalidad de las acciones y actos reguladores que objetivan el propósito formativo de la comunidad educativa las emite, no sólo el maestro sino también los estudiantes, que en sus prácticas habituales producen acciones de gobierno<sup>4</sup> y de poder.

---

<sup>4</sup> Pretendo denotar las prácticas cotidianas en el aula en cuanto a las relaciones con el otro, las relaciones con el maestro, el sentido que guarda el estudiante respecto de los saberes que se le enseña, la forma como es

El maestro de Ciencias Sociales objetiva el conocimiento<sup>5</sup> a través de los contenidos abordados, haciendo visible la ubicación de poder que le confiere su posición, no obstante, su subjetividad se transforma permanentemente en razón de la amplia red de significados y significantes que demandan los estudiantes y los contenidos mismos, es decir, los maestros regulan el conocimiento que poseen y los estudiantes su aprendizaje a través de sus prácticas, discursos y construcciones grupales.

El problema, visibilizado en las dinámicas de la práctica pedagógica en la Institución Educativa Benjamin Herrera, son las acciones de gobierno configuradas a través de los mecanismos de poder existentes en la escuela que modifican significativamente el ejercicio de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales y por defecto la comprensión y horizonte de la práctica del maestro.

---

asumida la evaluación y el conocimiento construido, que permanentemente significan una sujeción constante del estudiante respecto de la ficha o dispositivo ordenador de la experiencia educativa.

<sup>5</sup> Objetiva el conocimiento en el sentido que lo mide, lo regula, lo evalúa y lo conduce.

## JUSTIFICACIÓN

Este proyecto se justifica desde la práctica pedagógica inscrita en la Institución Educativa Benjamín Herrera, con los estudiantes de grado octavo y en el área de Ciencias Sociales, porque los vínculos entre maestros, estudiantes y saber reflejados en experiencias que tienen que ver con la forma de asumir el conocimiento de las Ciencias Sociales, con la forma de distribuir el espacio en el aula, con la forma de evaluar y con las herramientas que se le dan al estudiante para que se asuma propositiva y creativamente a través del proceso de enseñanza y de aprendizaje, posibilitan elaboraciones crítico reflexivas que permiten a los maestros consolidar y dar significación a su práctica y en consecuencia producir estilos de enseñanza y de aprendizaje.

Bajo esta óptica, resulta necesario en la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales de la Institución Educativa Benjamín Herrera, propiciar una formación del área que se proyecte en el propósito de satisfacer las demandas de un mundo globalizante que tiende a homogenizar los conocimientos y en consecuencia la formación, intentar adentrarse y describir los vínculos que se generan en su interior a través del proceso de escolarización entendido como un acto de regulación íntimamente relacionado con el afán



de hacer objetivo el conocimiento, (Cuesta, 2004) bajo la comprensión de la existencia de realidades diversas de los estudiantes y del mundo de subjetividades que atraviesan el conocimiento del maestro, para a partir de allí asumir que no hay fundamentos absolutos ni relaciones únicas, sino escenarios de colectividad, de encuentros y desencuentros, de relaciones con el otro y consigo mismo donde existe la posibilidad de modificar la práctica como un acto mecánico. Pretendo entonces hacer visible en esta investigación las relaciones de poder expresadas en acciones de gobierno, las cuales son producidas en multitud de vías a través de las prácticas discursivas que se generan en la escuela.

Esta pretensión cobra relevancia en el sentido de que trato de significar una relación de maestro con los estudiantes, con los contenidos y con la didáctica a partir de su propia práctica, que involucre simultáneamente la experiencia y significado de los estudiantes acerca de la institución a través del aula, que le permita una puesta en escena y experiencia de sí <sup>6</sup>, articulando en este caso todas las acciones que producen poder<sup>7</sup> y que median entre la apropiación del conocimiento y el modelo de sujeto que se pretende formar, cobrando una categoría diferenciadora en los maestros de Ciencias Sociales, los cuales implican una red de significaciones sociales, culturales y políticas en razón de sus

---

<sup>6</sup>Cuando hablo de “experiencia de sí”, me remito a Foucault (1999) en *Estética, ética y hermenéutica*, Obras esenciales Vol. III, 255-260, cuando habla de “técnicas de sí”, las cuales asume como “procedimientos existentes sin duda en cualquier civilización, que son propuestos a los individuos para fijar su identidad, mantenerla o transformarla en cierto número de fines, y todo ello gracias a las relaciones de dominio de sí sobre uno mismo o de conocimiento de uno por sí mismo. En suma se trata de volver a situar el imperativo de conocerse a sí mismo”.

<sup>7</sup>Para esta investigación, se asumen las acciones que producen poder como aquella que se despliegan a partir de la enseñanza de maestro y el aprendizaje de los estudiantes, por medio del discurso como elemento estratégico “a través del cual el poder se transmite y orienta” (Foucault M., 1994, p. 59).

propias dinámicas. En este sentido se formula la siguiente pregunta:

¿Cómo se visibilizan las acciones de gobierno en la práctica pedagógica, entre el maestro de Ciencia Sociales y los estudiantes del grado octavo de la Institución Educativa Benjamín Herrera?

### OBJETIVO GENERAL

Analizar cómo la práctica pedagógica esta mediada por relaciones de poder que configuran acciones de gobierno que modifican la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en la escuela.

### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

-Describir la práctica pedagógica como acciones de gobierno que regulan la enseñanza en el aula.

-Mostrar como las acciones de gobierno expresadas en la Institución Educativa Benjamín Herrera, son ejercidas en el aula modelando la práctica pedagógica.

## MARCO TEÓRICO

### Marco Referencial

En el siguiente Marco Referencial pretendo describir algunas formas de como ha sido asumida, interpretada e investigada la práctica pedagógica a través de los procesos de subjetivación y en el umbral de las acciones de gobierno, entendidas como formas de poder en la escuela, partiendo de trabajos articulados temáticamente. Las categorías de rastreo se direccionaron con los conceptos *práctica pedagógica* y *acciones de gobierno* respectivamente, a través de Investigaciones locales e internacionales indagadas en diversos artículos de revistas y lecturas de algunos libros (autores). En un orden categorial, el Marco Referencial de este trabajo Investigativo se ha dividido en dos bloques, como sigue:

### *La práctica pedagógica*

El punto de partida de este trabajo lo conduce la profesora Zuluaga al considerar la práctica pedagógica como resultante de amplios procesos sociales, políticos y como construcción teórica y práctica que se da entre los sujetos escolares a través de la didáctica y por medio del método (Zuluaga, 1979). La práctica pedagógica no constituye solo una práctica discursiva acerca de la enseñanza, sino también una práctica cuyo campo de aplicación es el discurso (Zuluaga G., 1984).

En esta misma dirección, la práctica pedagógica adquiere la connotación de saber, por cuanto este le permite explorar y explorarse desde diversas relaciones con la educación en sentido amplio, con la vida en la escuela y las relaciones de los estudiantes con su entorno inmediato (Zuluaga, 1984).

Bajo una perspectiva similar, asumida en las últimas década, la práctica pedagógica constituye un elemento fundamental que permite la consecución de los saberes concernientes al maestro y que le permite confrontar la teoría elaborada y el aprendizaje de la enseñanza, constituyéndose en una experiencia consigo mismo y con el otro (Rodríguez Gómez & Echeverri Sánchez, 2003).

El amplio margen de la práctica pedagógica en cuanto a su relación de saber teórico y práctico, y bajo una consideración más instrumental permite entenderla

también como “procedimientos, estrategias y prácticas que reglan la interacción, la comunicación y el ejercicio del pensamiento de los sujetos en la escuela” (Díaz, 2011, p. 2). Desde esta perspectiva, la práctica puede ser direccionada en el sentido de la gubernamentalidad, la cual comporta todos los procedimientos que le permiten ejercerse como forma primordial del saber. (Foucault, 1994).

Otras Investigaciones que convocan a Foucault, problematizan la enseñanza como condición de posibilidad para los procesos de subjetivación, este posicionamiento lo asumo para el presente trabajo como expresión e interpretación de la Práctica Pedagógica en el sentido de los procesos de enseñanza, pues esta es entendida como una práctica social que posibilita los procesos de subjetivación donde los sujetos se relacionan consigo mismo y con los saberes (Neme & Becerra Batán, 2001), ello posibilita de alguna manera hacer resistencia a las prácticas de visibilidad y enunciación en la enseñanza.

La formación de los Maestros en Educación superior, a partir de investigaciones hechas en 2004, también exponen una forma de concebir la práctica pedagógica, la cual según estos trabajos ha sido entendida como interacciones que se dan en la sociedad y que se asumen como dispositivos de reproducción, donde subyacen formas de control (Lopez Jimenez & Puentes de Velasquez, 2004).

Las connotación de prácticas pedagógicas de diversa índole que se pueden constituir en formas de control o dispositivos, no excluyen la educación en las

Universidades, como lo plantean el trabajo de (Meneses, O.; Muñoz, B, & Londoño, 2010), los cuales analizan la educación superior por medio de una reflexión en torno a cómo se configuran las relaciones de poder entre los actores que participan de las prácticas pedagógicas universitarias y de la manera como ello influye positiva o negativamente al interior de las mismas.

En la multiplicidad de perspectivas de la práctica pedagógica, ellas se concretan como un elemento integrante de una estructura mas amplia como lo es la escolarización, concebida como un mecanismo de poder en la educación, que se convierte en una maquinaria de gubernamentalidad o acciones de gobierno, produciendo formas de acción y de ser de los individuos que se van legitimando (Barragán, B. 2009).

#### *Acciones de Gobierno.*

El conjunto y estructura diseñada por la Institución Educativa en el sentido del radio de acción que le permite ejercer formas de ser y de conducirse en la cotidianidad y que simultáneamente buscan establecer un control y reconocimiento en las formas de llevar la práctica pedagógica, tienen como meta establecida constituir formas de saberes, de enseñanza y de aprendizajes.

Estas formas de la dinámica educativa se inscriben a través de las acciones de gobierno (gubernamentalidad), y se expresan como manifestaciones de poder y control que se escenifican, (Foucault, M. 1994), y que para este trabajo pueden interpretarse desde la práctica pedagógica. En este sentido, las acciones de gobierno se concretan en formas de poder, el cual es entendido bajo la concepción de que no existe un solo poder en una estructura social para nuestro caso la educativa, sino varios poderes o como lo llama Foucault “las mallas de poder<sup>8</sup>”.

Bajo esta perspectiva se pueden ver formas de poder en la escuela, visibilizadas a partir de la práctica pedagógica y dinamizadas desde toda la estructura, es decir, son ejercidas entre maestro y estudiantes, entre estudiantes mismos y entre maestros, por medio de diferentes dispositivos y prácticas, generando formas de subjetivación, de verdad y apropiaciones diversas de conocimiento; así, poderes convoca formas de dominación, de sujeción que funcionan localmente (Foucault, 1999, p. 239)

Por su parte otro lente para entender las acciones de gobierno, la expone el profesor Alberto Martínez, al entender la escolarización como un dispositivo donde prevalece el discurso educativo, convirtiéndose en una forma de ejercicio del poder al producir normalización en la población (Martínez, B & Orozco, J, 2010). Bajo este

---

<sup>8</sup>A partir de la concepción de poder aportada por Foucault en esta Investigación, con las mallas del poder significa formas del funcionamiento producidas en la escuela, a partir de acciones que tienen que ver con formas de enseñanza, de los aprendizajes y de los sujetos.

orden de ideas, se asume la escolarización como un proceso que agencia “subjetividades y racionalidades institucionales”, condicionando la práctica pedagógica (Martínez B, 2010 p.22). Se asume por lo tanto, la escolarización como medio de control que funciona como un aparato que organiza y dispone externa e internamente la comunidad escolar (Barragán, 2009).

En otras Investigaciones que se han hecho al respecto, se ha intentado problematizar la enseñanza como situación de gobierno y práctica que configura y legitima formas de ser y de aprender, a través de la evidencia que expresa la cotidianidad en el aula, la cual puede ser interpretada desde la teoría de la gubernamentalidad misma, en razón de la presencia de modelos de conducción, dirección y gobierno en la enseñanza (Caruso, M. 2005).

Otros trabajos suponen relaciones de saber y poder en el conjunto de prácticas escolares como un acontecimiento evidenciado a lo largo de la historia de la educación, y a su vez parte de la evolución que ha tenido la práctica educativa en cuanto a la organización de la enseñanza; en este sentido encontramos al Profesor Jorge Larrosa, quien plantea que los mecanismos de poder a través de la historia de la educación del siglo XIX, se centraron en técnicas que hacían de los niños individuales el objeto de diversas formas de control, conocimiento e interés (Larrosa, 1995).



Una mirada desde la psicología muestra que las repercusiones del control ejercido en los estudiantes para conservar una línea disciplinar, expone el control como un proceso que direccionado con mayor intensidad en la clase, produce mayores implicaciones del estudiante con los aprendizajes en el sentido no de la dominación sino de la potencialidad de las individualidades (Fontana, D. 2000).

Según de la Corte Ibáñez desde Foucault en *Vigilar y Castigar*, se exponen formas de poder que actúan en la escuela como estrategias disciplinarias que operan primero sobre el control físico del alumno, a través del ejercicio del disciplinamiento sobre el cuerpo, y la regulación de los espacios o control mental por medio de reglamentos, exámenes y la evaluación continua del proceso escolar. En este sentido la escuela desempeña un papel importante en el mantenimiento del modelo de sociedad (De la Corte Ibañez, 2000).

La información de que se ha dado cuenta, argumenta como la práctica pedagógica ha sido el resultado de amplios procesos históricos y sociales que le han permitido configurar su saber teórico y práctico escenificándose especialmente en la escuela pero a su vez asumiendo procesos que se gestan y proyectan al interior de la educación superior.

Este proceso histórico y social del campo intelectual de la práctica pedagógica, le ha ido revistiendo una connotación de saber en el sentido de la multiplicidad de alcances que ha logrado a nivel educativo, formativo e investigativo a partir de las relaciones diversas entre los sujetos y los saberes que se generan en su interior. En este sentido y a partir de lo expresado en los referentes que asumo para este trabajo, la práctica pedagógica se dinamiza como un elemento concerniente al rol de maestro permitiéndole confrontar o poner en tensión la teoría elaborada respecto de la práctica misma y los aprendizajes.

Paralelamente la práctica pedagógica también es vista desde la perspectiva de las acciones de gobierno como una forma de saber existente al interior de la escuela, simultáneamente entendida como práctica social que posibilita procesos de subjetivación en una relación de los sujetos consigo mismos.

Las acciones de gobierno como prácticas ejercidas desde la Institución Educativa, circunscriben la práctica pedagógica en el sentido de establecer controles en la cotidianidad escolar, en las formas de enseñar, de aprender y en la consecución de saberes.

Estas dinámicas expresan vínculos entre los sujetos escolares generando maneras de apropiación de los conocimientos a través de los diversos dispositivos de

regulación que existen en la escuela. Así las formas de poder en la escuela, visibilizadas al interior de la práctica pedagógica, se inscriben dentro de la escolarización como estructura amplia que engloba la dinámica escolar, operando como medio de control que organiza externa e internamente la comunidad escolar.

Se presenta entonces la práctica pedagógica como situación de gobierno por la presencia de modelos de conducción y dirección de los mecanismos que se emplean en la enseñanza y aprendizaje de los saberes.

## MARCO CONCEPTUAL

### SABER Y PODER<sup>9</sup> EN LA ESCUELA: TENSIÓN<sup>10</sup> ENTRE EL OBJETO DE CONOCIMIENTO Y EL SUJETO ESOLAR

Los procesos que se generan al interior de la escuela hoy, mediados por las dinámicas de la práctica Pedagógica como ejercicio que convoca al maestro, los estudiantes y los conocimientos por medio de la didáctica, de las diferentes formas del discurso y de las relaciones que producen en su interior, han ido generando maneras de la enseñanza y del aprendizaje proyectadas desde la objetividad, por cuanto expresan mecanismos producidos al interior de la escuela misma, que según (Caruso, 2005), regulan las formas de los saberes a través de disposiciones que van

---

<sup>9</sup> Entiéndase poder en el sentido que lo asume Michel Foucault: “El poder no está al margen del discurso, no es fuente ni origen si no que opera a través de él” (Foucault, 1999., p.59). Así en la escuela el poder se encuentra a través de los diferentes discursos que ella produce.

<sup>10</sup> Saldarriaga (2003), argumenta la tensión *como una relación compleja, de naturaleza no causal sino tensional*, en este sentido las tensiones a que me refiero hacen alusión a las relaciones complejas que se derivan entre los saberes y las acciones de gobierno entorno a los aprendizajes en la escuela.

asumiendo las prácticas y los sujetos, “convirtiendo la enseñanza en una instancia operativa de la educación en la cual se muestran técnicas y procedimientos reiterativos y reglas, todo ello en la función de una regularidad en los sujetos implicados” (p.32), produciendo simultáneamente una tensión que se puede circunscribir entre la objetividad de la enseñanza y por consiguiente del aprendizaje.

En este sentido la didáctica asumida como “campo específico donde la práctica pedagógica se convierte en saber aplicado” (Zuluaga, 2004) supone “la interacción simbólica, los imaginarios culturales, los marcos interpretativos y los problemas propios de la intersubjetividad” (Saldarriaga & Sáenz, 2005, p.16), desplegados al interior del aula, modificando y direccionando las formas de enseñanza y aprendizaje y simultáneamente la consecución de los saberes, permitiendo concretar una percepción de las dinámicas de la sociedad, de la escuela y del poder a través del ejercicio de maestro, generando un diálogo reflexivo con las acciones de gobierno<sup>11</sup> que se configuran a través de los mecanismos y dispositivos de poder existentes en la escuela.

---

<sup>11</sup> Para las acciones de gobierno, retomo la definición de Foucault (Foucault, 1999), parte de *La Gubernamentalidad*. P. 176-195, al puntualizar:...”por gubernamentalidad (acciones de gobierno) entiendo el conjunto construido por las instituciones, procedimientos, análisis y reflexiones, cálculos y tácticas que permiten ejercer esta forma de poder que tiene como meta principal la población como forma primordial del saber”.

## Formas de la práctica pedagógica

En la relación material con el conocimiento y las movi­lidades que se generan al interior de la práctica pedagógica en el sentido de la producción de discursos que permiten el abordaje de los saberes de forma amplia, el discurso vuelto práctica vincula las estrategias que posibilitan la práctica pedagógica dado que a través del discurso se conocen las prácticas y se hacen accesibles (Zuluaga, 1987).

Bajo esta perspectiva, la profesora Zuluaga considera la práctica pedagógica como una práctica discursiva acerca de la enseñanza, (1984) que convoca formas de circulación de los saberes por medio del conjunto de “conocimientos referentes al acto de enseñar y de aprender que conforman un saber” (p.186).

Así, las formas de la práctica pedagógica se pueden entender a partir de una noción metodológica en el sentido que comporta una teorización y práctica de los modelos de enseñanza, o “formas de enunciación y circulación de los saberes” (p.65) la conceptualización de un saber específico (en este caso las Ciencias Sociales), el funcionamiento de las prácticas discursivas<sup>12</sup> y las relaciones que genera en las

---

<sup>12</sup>Las Prácticas Discursivas se pueden entender a partir de la función enunciativa, demostrando que esta no es una forma ideal que modela los discursos, ella está gobernada por la práctica. Por lo tanto, *las prácticas discursivas constituyen una noción definida como el conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y en el espacio y para un área Social, económica, geográfica o lingüística dada (...)*

Instituciones educativas, las formas de la enseñanza y la consecución de los saberes como actos regulados por la práctica misma.

### *La didáctica*

La caracterización de las formas de enseñar y de aprender, significa una constante que ha permanecido a través de la historia y evolución de la educación y la pedagogía. En este sentido, la Didáctica se expresa como “discurso a través del cual el saber pedagógico ha pensado la enseñanza hasta hacerla objeto de sus elaboraciones” (Zuluaga, Echeverry, Martínez, Restrepo, & Quiceno, 1988, p.10) vale decir, hasta la estructuración de los saberes escolares.

Así, la Didáctica como conjunto de conocimientos referentes al acto de enseñanza y aprendizaje que conforman el saber específico de Maestro (p.11), se refiere al conocimiento en un proceso que denomina (Zuluaga, 2004, p.25) “enseñanza – aprendizaje”.

La Didáctica a través del discurso<sup>13</sup>, que “se hace práctica por el tránsito que hacen los individuos a lo largo de su vida” según Foucault (citado en García Fanlo, 2011) se expresa en la escuela a través de los dispositivos que emplea, articulando formas de ser de maestro en un lugar delimitado, bajo unos contenidos y una caracterización de las formas de aprender, inscribiéndose simultáneamente en la dinámica de la práctica pedagógica Zuluaga, et al (1988).

En esta perspectiva que le permite a la Didáctica reservarse el rol de llevar a cabo los procedimientos de la enseñanza, y posteriormente la consecución de los saberes o a las formas de aprendizaje en el tiempo y el espacio escolar, válidamente las tomo como argumento para este trabajo como una práctica que comporta “relación de saber-poder o teoría más práctica”<sup>14</sup>, que le permiten las variadas formas como es asumida en la escuela a través de la práctica pedagógica. Al respecto (Díaz, 2011) puntualiza:

---

<sup>13</sup> En el sentido de esta Investigación, retomo la sustentación que hace del discurso (Foucault, 1999, p. 60), desde *Ética, Estética y Hereneutica*, vol. III, por cuanto explica acciones de poder que se dan en la práctica pedagógica por medio del discurso: “el discurso desempeña un papel dentro de un sistema estratégico en el que el poder está implicado. El poder es algo que opera a través del discurso por lo tanto el discurso es un elemento en un dispositivo estratégico de relaciones de poder”.

<sup>14</sup> Asumo la definición que aporta Foucault citado por (García Fanlo, 2011) en: ¿Qué es un dispositivo? Por cuanto el dispositivo *constituye una red de disposiciones, discursos y procedimientos que no se reducen solamente a las prácticas discursivas, sino también a las no discursivas* y que para el caso significa la relación existente entre teoría y práctica como elementos constitutivos de la práctica pedagógica.



La práctica pedagógica puede ser asumida como el conjunto de procedimientos, estrategias prácticas que regulan la interacción y disposición de los sujetos en la escuela, trabajando sobre los significados en el proceso de su trasmisión y sobre la comunicación en el sentido que establece límites a las modalidades de circulación de los intercambios pedagógicos (p.2).

Así, la didáctica como un elemento constitutivo del saber pedagógico presente en la práctica pedagógica y materializada en las formas de la enseñanza, a través de las formas como son presentados los diferentes discursos, convoca una serie de prácticas reguladoras y reiterativas que se concretan en la objetividad de la enseñanza a través de los diversos canales de comunicación concretados en la cotidianidad de la misma.

### *Campo aplicado*<sup>15</sup>

A partir de Palacio & Salinas (2011), el campo aplicado constituye el lugar donde se confronta la práctica como espacio de encuentros y desencuentros entre los elementos teóricos y prácticos de la práctica pedagógica. En este sentido el campo

---

<sup>15</sup> A partir del trabajo de (Palacio & Salinas, 2011) titulado “El Campo Aplicado, Urdimbre para la Formación de Maestros”, lo retomo para este trabajo investigativo bajo la consideración de: *espacio de concreción que actúa como proyecto de los laboratorios investigativos. El campo aplicado va más allá del recinto del aula, cubre el espacio pedagógico y despliega la operatividad del Proyecto Educativo Institucional, es el campo pedagógico funcionando institucionalmente. En el campo aplicado circula el saber de manera diferente, los textos no cumplen la misma función, se transforma la mirada sobre la disciplina, el método, la clase, el programa, el examen.*

aplicado despliega teorías, prácticas, discursos y aprendizajes que presenta la didáctica a través de la práctica.

Bajo esta perspectiva la Didáctica a través de estrategias de enseñanza que se articulan y adecúan en las prácticas de saber de la Institución educativa, orientan la apropiación de los saberes específicos, generando acciones sometidas a las condiciones del discurso, como diría Zuluaga (1984, p.37)

En el sentido de este trabajo investigativo, la Didáctica como campo aplicado de la práctica pedagógica a través de los procesos de enseñanza que se expresan no excluyentemente en las prácticas de saber y a los sujetos de la enseñanza, sino también en todos los procesos que se dan en el aula, configurando experiencias Echeverri (2011), concretan “un juego complejo entre instituciones, prácticas y estrategias que hacen del discurso una práctica entre prácticas, y lo sitúan en superficies de saber y poder” (Zuluaga, 1987, p.113).

### *La enseñanza.*

La enseñanza constituye el acontecimiento del saber del maestro significándose “no solamente como práctica de conocimiento sino también como objeto de análisis” (Zuluaga, Echeverry, Martínez, Restrepo, & Quiceno, 1988, p.10-12). Este saber de maestro como sujeto de enseñanza en orientación a los sujetos de aprendizaje (estudiantes) se ve direccionado en razón de los mecanismos que regulan la

perspectiva de la enseñanza a través de la práctica, obedeciendo a demandas constitutivas del sistema educativo mismo como el currículo, el plan de estudios, el sistema evaluativo, entre otros.

No obstante y por ser estos dispositivos mecanismos naturalizadores de la práctica educativa (García Fanlo, 2011), estos resultan implicados dentro de lo Caruso denomina formas de conducción<sup>16</sup>, dirección y gobierno de la enseñanza. Según Cuesta (citado por Barragán, 2009), esta regulación está íntimamente relacionada con el afán de hacer objetivo el conocimiento.

Respecto de la objetividad en la enseñanza de los conocimientos, (Barragán, 2009) afirma “la enseñanza es un acto de gubernamentalidad en tanto muestra una serie de relaciones productivas de sujetos entre las instituciones, conceptos, prácticas y distribuciones estratégicas relacionadas” (p. 3).

Así en el ámbito de la gubernamentalidad como prácticas de conducción, la enseñanza aparece como una técnica que responde a las diferentes formas de

---

<sup>16</sup> (Caruso, 2005) en :La Biopolítica en las Aulas hace referencia al término como dirección y acción de gobierno de la enseñanza, transformándola por medio de las técnicas e instrumentos a través del abordaje específico del arte de gobernar sujetos colectivos en este caso los sujetos escolares.

gobierno<sup>17</sup> que permite asumir el gobierno como un conglomerado de prácticas de conducción variables así como el mecanismo de la conducción de sí mismo por parte de los estudiantes (Caruso, 2005).

### *El Método.*

El método hace referencia a una construcción que conlleva específicamente a la instancia práctica de la didáctica desde la enseñanza y dirigido hacia los aprendizajes. El método se traduce en la “condición de maestro que adecúa el discurso a la Ciencia, a las edades de los sujetos y a los aprendizajes a través de la práctica pedagógica” (Zuluaga, 1979).

Resulta importante señalar para este trabajo investigativo, la apropiación de la Didáctica como una práctica a través del Método, en el sentido de constituir el escenario que configura el punto de partida para la enseñanza de los saberes, los mecanismos y técnicas que se emplean y por lo tanto formas del discursos y la práctica que “naturalizan la enseñanza” como diría Barragán (2009, p. 5).

---

<sup>17</sup> Las formas de gobierno a través de la gubernamentalidad en Foucault (citado por Caruso, 2005) permite asumir el gobierno como un conglomerado de prácticas de conducción variables, que en este caso son ejercidas desde diversos puntos del espacio escolar.

Desde esta perspectiva, se han producido en la escuela técnicas en la enseñanza a través de prácticas de conducción como una categoría que define la organización en el aula a través de las técnicas y que válidamente significan lo que (Caruso, 2005, p.20) llamó “metaforicidad del gobierno”. Esta designación dentro de la práctica pedagógica a través de la didáctica y por medio de la enseñanza, convoca exclusivamente al maestro, el cual materializa una forma de gobernar sujetos colectivos, es decir los sujetos que aprenden, como diría Caruso.

Por lo tanto a través del método se agencian acciones de gobierno en forma de dispositivos que viabilizan las formas de conducción y que tienen que ver con la evaluación, los mecanismos de disciplinamiento del cuerpo y de la mente como la ficha y los diarios de observaciones de manejo de los estudiantes, la distribución en el aula y de los espacios escolares, como practicas institucionales que buscan un control sobre el estudiante, incidiendo visiblemente sobre las formas de aprender, dejando entrever una objetividad en la enseñanza de los contenidos que nada tiene que ver con la naturaleza de los mismos y poco espacio para la subjetividad de los saberes.

### *Las Ciencias Sociales en la escuela.*

En el sentido de la relación que tiene el discurso con el método para este trabajo las Ciencias Sociales constituyen el objeto de enseñanza, articulada con la naturaleza que le comporta de ser una pluralidad de fenómenos sociales en forma de objetos de estudio y a la par de los aprendizajes que produce, dentro del ejercicio de la práctica pedagógica. Por lo tanto, “las Ciencias Sociales representan una forma de construcción del conocimiento histórica y culturalmente constituida y en permanente renovación y apertura”<sup>18</sup>.

En este sentido, para este trabajo las prácticas de enseñanza abarcan el conocimiento de la las Ciencias Sociales como campo específico de saber, constituyendo la razón de ser de la teoría y práctica que busca finalmente una elaboración de aprendizajes por parte de los sujetos de enseñanza.<sup>19</sup>

En esta perspectiva la relación que se despliega entre el objeto de estudio de las Ciencias Sociales (formas de saber y poder), constituyen una de las posibilidades

---

<sup>18</sup>Esta concepción de las Ciencias Sociales la retomo de los Lineamientos Curriculares del MEN en su capítulo 3 “Las Ciencias Sociales un conocimiento abierto”.

<sup>19</sup>En el texto *Pedagogía e Historia*, Olga Lucía Zuluaga refiere Sujetos de enseñanza a “los sujetos que enseñan y reciben enseñanza” (1999).

discursivas, como “dispositivo estratégico de las relaciones de poder” (Foucault, 1999, p.60), que va moldeando una forma de sujeto y de asumir la realidad existente.

## El Aprendizaje

Constituye sin duda el ámbito articulador entre la educación, la enseñanza y los saberes, significando la capacidad de cambio de los individuos a partir de la educación por medio de la experiencia<sup>20</sup>. Fundamentalmente está asociado a la producción de conocimiento, cuya dinámica se inscribe en los movimientos de la enseñanza (De Tezanos, 2001).

Respecto de las dinámicas de la enseñanza, de Tezanos (citada en Barragán, 2009, p.7), expone el aprendizaje como “la condición de cualquier proceso educativo hoy y determina las condiciones en que este se produce regulándolo y

---

<sup>20</sup>A partir de (Larrosa, 2003) la experiencia en este ámbito, supone una posibilidad de pensamiento a partir de “lo que me pasa” es decir, la capacidad de exterioridad, subjetividad, reflexividad y transformación; significa un acontecimiento singular del cual no se puede hacer ciencia o conocimiento objetivo convocando la suspensión de cualquier posición genérica en este caso de los aprendizajes. La experiencia significar los aprendizajes en la escuela no solo para la evaluación sino para la vida misma.

normalizándolo a través de elementos que no solo son psicológicos sino también sociales”<sup>21</sup>.

De esta consideración se escinden elementos como el territorio y el lugar en el sentido de la ordenación de los sujetos (Viñao Frago, 1993) produciendo modelos de pensamiento asociados a modelos de producción específicos que a través de la ilusión, la eficiencia, la estandarización de las competencias, la acreditación y la calidad garantizan los aprendizajes, afirma Barragán.

En la esfera de las acciones de gobierno, el aprendizaje se implica objetivamente de las técnicas y procedimientos aplicados a los contenidos (Caruso, 2005, p.33), donde la enseñanza como instancia operativa, funciona en la producción de una regularidad de los sujetos implicados (p.34) es decir, de los estudiantes y la forma de los aprendizajes que obtienen. En este sentido y como lo expresa Foucault, existe una interrelación entre las relaciones de poder y los discursos de saber como medio para aquello que se dese enseñar<sup>22</sup>.

---

<sup>21</sup>Para ampliar la perspectiva del territorio y el lugar como realidades grupales e individuales construidas socialmente incidentes en la educación, la enseñanza y los aprendizajes, aportándoles una dimensión espacial como categoría de la actividad educativa, ver trabajo de: (Viñao Frago, 1993-94) “Del Espacio Escolar y la Escuela como Lugar: propuestas y cuestiones” en Historia de la Educación, Revista Interuniversitaria. Vol. XII-XIII, 1994.

<sup>22</sup>Esta consideración la retomo del trabajo de (Aguilera Portales, 2010) en su trabajo Biopolítica, poder y sujeto en Michel Foucault, por cuanto el vínculo existente entre los discursos y las relaciones de poder que se expresan en la escuela, forman parte del sustento que normaliza la enseñanza y los aprendizajes.



### *El Cuerpo*

Constituye el punto de encuentro donde se expresan los fenómenos sociales que conducen la educación, allí convergen los ritmos y ciclos de cambio que conducen la práctica pedagógica. En el cuerpo toma relevancia “la distribución espacial en la escuela, dada que esta lleva dentro de sí un tiempo comprimido. En este orden de ideas, el conocimiento de sí mismo, la memoria, la historia interior, son un depósito de imágenes en un espacio” (Viñao Frago, 1993, p.18).

Así el espacio como territorio según Bachelard (citado en Viñao, 1993), introduce lo “interno y externo de la escuela en relación con el aula”; por lo tanto el lugar de enseñanza y aprendizaje configura una manera de llevarse a sí mismo, de conducirse, una expresión y postura del cuerpo.

En los procesos de aprendizaje como resultantes de la implementación de dispositivos de control por medio de la práctica pedagógica, Nietzsche retomado por Foucault, describe el cuerpo como “receptor de disciplinas y base fundamental de los dispositivos de saber y poder” (Aguilera Portales, 2010). En este sentido, el cuerpo del estudiante materializa formas del comportamiento como elemento integrante de la objetividad de las formas de ser en la escuela y por consiguiente determina la disposición para la concreción de los saberes.

### *El Comportamiento.*

El comportamiento constituye una categoría que refiere específicamente a la disciplina y concretamente a una forma de poder ejercido en la escuela “el cual se

ejerce a través de la vigilancia permanente o tipo de poder vehiculado por las técnicas de autocontrol” (Caruso, 2005, p.34) , estas formas de control se direccionan sobre el cuerpo y la mente.

No obstante y las formas de comportamiento que implica habitar espacios comunes, donde se comparten dinámicas socializadoras como la enseñanza de maestro y los aprendizajes de maestro-estudiante, difiere de la disciplina como elemento que significa el comportamiento en el aula resultante de la enseñanza, operando a través de redes de dispositivos. Al respecto partiendo de aportes de Foucault “las disciplinas localizadas en las prácticas escolares y de enseñanza, son en primer lugar rutinas ordenadoras: métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo que garantizan la sujeción constante” (1999, p.35).

Consecuentemente, las disciplinas se expresan en acciones de gobierno o mecanismos de poder a través de instrucciones para posibilitar la objetividad y orientación del cuerpo en la escuela que lo explora, lo conduce, lo desarticula y lo recompone, creando una forma de sujeto.

### Prácticas de Subjetivación (Maestro-Estudiante)

En el sentido que plantea Foucault (1999), las prácticas de subjetivación significan el proceso por el cual se constituyen los sujetos y en este sentido la subjetividad y que por consiguiente posibilitan la estructuración de una conciencia de sí; propone entonces el imperativo de conocerse a sí mismo gracias a la experiencia que se puede hacer de uno mismo.

Las prácticas de subjetivación, como forma de reestructuración de la conciencia de sí mismo<sup>23</sup> a través de la enseñanza en el caso del maestro y de los aprendizajes, hablando del estudiante por medio de los saberes que asume, se significan a través de la práctica pedagógica, en este orden de ideas Foucault (citado en Barragán, 2009) expone que la verdad no se da al sujeto como acto de conocimiento y que este se funde en él, legitimado en una relación con una estructura. Dicha estructura corresponde con plena viabilidad a la pretensión de objetivar los aprendizajes a través de la enseñanza por medio de los dispositivos.

Bajo la perspectiva de las prácticas de subjetivación en la escuela como técnicas implícitas de los sujetos que sitúan los conocimientos desde una tensión en relación con la conciencia de sí mismo, (Neme & Becerra, 2001, p.21) consideran la

---

<sup>23</sup> Deleuze citado en (Neme & Becerra Batán, 2001) afirma: “el sí mismo no es algo dado ni define un universal, sino que es el nombre de una variable; es un proceso de individualización que tiene que ver con grupos o personas y que se sustrae a las relaciones de fuerzas establecidas como saberes constituídos”.

posibilidad de “problematizar la enseñanza como condición viable de los procesos de subjetivación, donde la enseñanza sea una práctica mediante la cual el sujeto se relacione consigo mismo afectándose así mismo”.

En el sentido en que el maestro y el estudiante se relaciona con los conocimientos y los saberes en la escuela simultáneamente reproducen modelos educativos, al respecto Caruso (2005) sustenta que el modelo de autoridad de maestro se soporta en su saber ideológico operativo a través de técnicas y procedimientos, generando una regularidad en los sujetos que aprenden y significándolos como lugar de múltiples procesos de subjetivación, donde el dispositivo<sup>24</sup> actúa como un mecanismo perteneciente a las esferas del poder, haciendo del sujeto que aprende punto de encuentro de diversos procesos de subjetivación, involucrando formas de conducirse a saber:

---

<sup>24</sup> A lo largo de este trabajo, el dispositivo lo refiero en el sentido de (Agamben, 2011), al significarlo como *“cualquier cosa que tenga de algún modo la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivientes. Así mismo A la inmensa proliferación de dispositivos que define la fase presente del capitalismo, hace frente una igualmente inmensa proliferación de procesos de subjetivación”*.

### *La Experiencia*

A través de la relación conocimiento y subjetividad, la experiencia convocando a Larrosa, (2003) significa eso que “me pasa”, no lo que pasa en el exterior significando por consiguiente un acontecimiento, el pasar de algo. Desde esta consideración es importante potenciar aquello que “pasa” al sujeto a partir de la producción de conocimiento es decir, desde lo que aprende a partir de la enseñanza visto desde la subjetivación, esto es, “desde su constitución y mediación, a partir de las prácticas pedagógicas” (Valera Villegas, 2001). En este escenario, la enseñanza y el aprendizaje tendrían que ver con el establecimiento de relaciones consigo mismo<sup>25</sup>.

La experiencia aparece en la práctica pedagógica como una estructura que desequilibra formas tradicionales de la enseñanza y los aprendizajes, “la experiencia es, lo que se da en el mundo que cambia, en el mundo sensible, en el mundo de las apariencias”, Platón (citado en Larrosa, 2003).

Una retrospectiva de la experiencia no solo en la cotidianidad sino con plena validez en el acontecer de la escuela, la recrea Larrosa a partir de la filosofía clásica, al evocarnos la consideración de la razón como dinámica pura, productora

---

<sup>25</sup> Significa las relaciones de los sujetos desde el conocimiento que tienen de sí mismos, en el sentido de la experiencia.

de ideas claras y objetivas, origen de las formas dominantes del conocimiento, donde el saber se sitúa en lugar distinto a la experiencia, es decir en la teoría y el lenguaje de la ciencia que es objetivo, homogenizante y controlador.

De ahí que la resignificación de la experiencia en la escuela a través de lo que se enseña y aprende a partir de los procesos de subjetivación, constituya una práctica que filtre las acciones de gobierno que se ejercen sobre el acontecimiento de la enseñanza y el aprendizaje.

### *Técnicas de sí*

Una visión de conocimiento aprendido en la escuela, lo propicia la subjetividad referida en las prácticas de sí, facilitando formas de constituir los saberes a partir de la experiencia que los sujetos van diseñando a partir de sus construcciones y relaciones con el conocimiento; en este sentido las prácticas de sí a partir de (Foucault, 1999, p.255) permiten establecer “como se ha constituido el sujeto en diferentes momentos y en los diferentes contextos institucionales”, aportando un rol significativo a la experiencia por cuanto representa lo que se puede hacer y saber de sí mismo. En este sentido refiere las prácticas de sí, a saber:

Son los procedimientos existentes sin duda en cualquier civilización propuestos a los individuos para fijar su identidad, mantenerla o transformarla en función de cierto número de fines, y todo ello gracias a las relaciones de dominio de sí sobre uno mismo o de conocimiento de uno por sí mismo (p.255).

Las técnicas de sí bajo esta perspectiva, se adjetivan como una lente que permite confrontar la objetividad de la enseñanza desde los dispositivos de la escuela en relación a los dominios que puede tener el sujeto sobre sí mismo y sobre su cotidianidad, y que para el propósito de esta investigación, estarían ubicados en las dinámicas de saber como una de las categorías que proyecta la práctica pedagógica.

A partir de este posicionamiento, las técnicas de sí constituyen un proceso mental del sujeto que significa la subjetivación a partir de la experiencia vivida en la escuela, fortaleciendo la construcción de elaboraciones conceptuales y prácticas que le permite asumir el conocimiento, teniendo autonomía sobre sí mismo, proporcionándole espíritu crítico y reflexivo y la capacidad de argumentar válidamente sobre lo enseñado.

En la escuela y en tensión con las acciones de gobierno en los dispositivos que se generan permanentemente para el logro de los aprendizajes desde la enseñanza, “las técnicas de sí representan experiencias” (Foucault, 1999, p.256) que permiten

analizar y entender las historias que se están escribiendo de la educación. Sería entonces asumir bajo otro aspecto la gubernamentalidad: el gobierno de sí por uno mismo” articulado con las relaciones existentes entre el maestro, saber y poder.

### Relaciones de poder (Gubernamentalidad)<sup>26</sup>

En primer lugar es importante señalar lo que se entiende por gubernamentalidad a lo largo de este trabajo investigativo, dado que singulariza las acciones de gobierno como formas del poder que operan a través del discurso, Foucault (1999); en este sentido se convoca la argumentación sobre el poder por cuanto este no es “fuente ni origen del discurso, es algo que opera a través del discurso, puesto que el discurso mismo es un elemento en un dispositivo de relaciones de poder” (p.60), por lo tanto el discurso opera como el vehículo a través del cual se concretan las acciones de gobierno en la escuela y sus diferentes prácticas.

Respecto de las escuela, las acciones de gobierno significan prácticas “con las que uno se puede encontrar en situaciones muy diversas” (Caruso, 2005, p.23), en

---

<sup>26</sup> Para este trabajo investigativo, entiendo la gubernamentalidad a partir de Foucault (1999) en el sentido de las acciones de gobierno; dicha categoría se remite a la suma de instituciones, procedimientos, análisis, reflexiones y tácticas que permiten ejercer una forma específica de poder y cuya meta apunta a la sociedad principalmente, disciplinas como la economía y la política como instrumentos técnicos y los dispositivos de seguridad.



este sentido la práctica pedagógica como visor que posibilita las acciones de enseñanza y aprendizaje a través de los distintos discursos que convoca la institucionalidad y en este sentido la configuración de saberes.

Por lo tanto, se constituye lo que Caruso denominó “triángulo estratégico de problematización teórica” (2005, p.22) en razón de entrar en tensión el saber específico, expresado en el saber pedagógico y las Ciencias Sociales, el poder, concretado en los diferentes sujetos escolares y de diversas formas, y el sujeto que puede ser quien enseña o aprende a través de las acciones que cada una despliegan individualmente y en conjunto. Estas dimensiones configuradas a través de acciones de gobierno específicas entre los sujetos, disposiciones y discursos escolares, operan a través de dispositivos de control y por lo tanto permiten una experiencia con el conocimiento enmarcada en una “tendencia a ser gobernados” Foucault (citado en Caruso, 2005, p.32).

Aparecen entonces la enseñanza por medio de sus diferentes técnicas como un “tipo de poder vehiculizado por las técnicas de autocontrol” (Caruso, 2005, p. 34) que se proyectan en las formas de aprender y en consecuencia en las maneras de constituirse el sujeto.

### *Formas de conducción*

En los vínculos que se despliegan en las prácticas de la enseñanza, las formas de conducción o prácticas de conducción constituye una de las expresiones en las que se materializan las acciones de gobierno y que se expresan a través de prácticas de orden y dispositivos como la disciplina, a través de la regulación que conducen al sujeto a determinadas formas de ser; en este sentido (Caruso, 2005) al citar a Foucault nombra las acciones de enseñanza como situación de conducción que se expresan a través de la disposición de prácticas de orden articuladas desde las acciones de gobierno.

A través de las prácticas de enseñanza en la escuela, para este trabajo toman significado las formas de conducción tomando como referente la “conducta de la vida” (Caruso, 2005, p.25) en el sentido de la forma como se conducen las situaciones de la vida y que están determinadas por la legitimidad que se otorga a determinada forma de gobierno, a partir de la aceptación que tiene como sustento la legitimidad de quienes son conducidos, por lo que Foucault definió el gobierno como “la conducción de las conducciones”.

La práctica pedagógica despliega a través del ejercicio de la enseñanza mecanismos reguladores por medio del discurso y presupuestos que disponen al estudiante a formas de consenso en el cumplimiento de lo dispuesto por parte de una

autoridad, representada en el ejercicio de la gubernamentalidad y situada desde diferentes puntos de la organización de la escuela. Así las acciones de gobierno por su amplia capacidad de ser desplegadas, “determina relaciones consigo mismo” (Caruso, 2005, p. 27) que ya no se constituye como una relación natural de autodeterminación, sino que parecieran derivarse de un conjunto de técnicas y procedimientos a los cuales se someten los sujetos (2005).

En el ámbito de la enseñanza la conducción se puede reflejar a partir de la producción de subjetividades que indiscutiblemente desembocan en procesos que intervienen en las formas de aprender y en los sujetos que enseñan, significa la elaboración de “una sucesión variada de técnicas aplicadas a materiales y contenidos, fundamentadas en el saber”, reafirmando la autoridad de quien enseña (2005, p.33), con el propósito final de obtener regularidades en los sujetos implicados, afirma Caruso.

### *Formas de la Biopolítica*

Desde el sentido que aporta Foucault, la biopolítica constituye una categoría derivada de las acciones de gobierno y que implica la regulación humana a partir de racionalización los problemas propios de la sociedad como la salud, la sexualidad, la natalidad, longevidad, y en este mismo orden la educación a partir de la práctica

gubernamental (Aguilera, 2010). Bajo esta connotación se considera válidamente la gubernamentalidad como “una práctica que tiene que ver con la vida” (p.34), y que significan una especie de práctica objetiva de la naturaleza humana por medio del poder expresado en las acciones de gobierno naturalizándolas.

Se considera así para esta investigación el vínculo existente entre las acciones de gobierno y las prácticas discursivas de saber en la escuela donde los “discursos de verdad en el campo institucional forman parte del control social y constitución de los individuos” (Aguilera, 2010, p.36).

En la escuela, se despliega toda una serie de práctica y experiencias que van configurando el sujeto en todos los ordenes, siendo la enseñanza y el aprendizaje las formas mas acabadas de dicha constiución, expresadas a través de los contenidos y de las formas de los saberes que asumen los estudiantes; no obstante, el biopoder, regula la vida al punto que se vuelve necesario para esta y se produce a partir de límites conceptuales, ideológicos, sociales, éticos y económicos que se le imponen al sujeto (Barragán, 2009), dejando manifiesto la conducción que le subyace.

A partir de (Caruso, 2005) y bajo este orden de ideas, la biopolítica es considerada una técnica de gobierno de las prácticas escolares; al respecto señala:

La biopolítica es la técnica opertiva del biopoder. Esta técnica puede aplicarse a la vida de los hombres a diferencia de la disciplina que se concentra en el cuerpo y se ocupa no tanto en el cuerpo, sino de los hombres como seres vivientes y en fin, si así se quiere de la especie humana. Según Foucault, los hombres son gobernados con la ayuda de lo que puede denominarse “procesos vitales globales” (p.44).

En este sentido se asume como referncia para este trabajo, la biopolítica como una práctica de la escuela que está implicada directamente con los procesos vitales o que se encuentran al interior de si mismo o del estudiante, por lo tanto la enseñanza y las técnicas que emplea y que se constituyen como actos reguladores, terminan generando una autorregulación y por defecto formas de los aprendizajes.

### *Formas de la Regulación.*

La regulación es “una forma específica de intervención de la biopolítica” (Caruso, 2005, p.55) y que tendría que ver con las formas de los saberes que se concretan en las prácticas del discurso. Las formas de la regulación, tiene que ver con las prácticas que se derivan del modelo patrón o biopolítica por lo tanto, en palabras de Foucault, con la regulación se designan la “técnicas del poder que reemplazan al cuerpo por los mecanisos biológicos globales” (p.57), interviniendo en la manera de vivir para poder tener efectos sobre los procesos vitales (p.59).

Respecto de la escuela, las formas de la regulación se concretan en la operatividad de la enseñanza y el conjunto de procesos pedagógicos, a la par de las formas simbólicas de conducir el estudiante y que tiene como referente el ideal de formación que se pretende, definiendo la enseñanza como una acción dirigida al mundo mental de la infancia (2005).

En este sentido las formas de la regulación suponen el manejo de la constitución de los procesos de aprendizaje de los sujetos y la construcción de los saberes, a partir de la intervención que mentalmente va ejerciendo el sujeto sobre si mismo y de las prácticas objetivas expresadas en las acciones de gobierno por medio de las técnicas de orden, configurados en los métodos de enseñanza, cuyo soporte se precisa en la práctica pedagógica.

## MARCO METODOLÓGICO

El presente trabajo plantea un análisis de las tensiones que se despliegan al interior de la práctica pedagógica y que se inscribe dentro del enfoque cualitativo a partir del análisis crítico del discurso, el cual constituye para esta investigación una práctica definida simultáneamente por el mismo discurso que le da forma.

En este sentido, la práctica discursiva connota no una función enunciativa de la realidad, sino una noción definida por un conjunto de reglas, determinadas en el tiempo y en el espacio, que definen una época dada y en este sentido las condiciones del ejercicio de la función enunciativa; por lo tanto el conjunto de discursos que operan a través de la práctica discursiva, significan un saber cuyo objetivo es enunciado a través de diversas practicas, Zuluaga (1987).

A partir de lo anterior, se considera el saber como finalidad metodológica y que posibilita “el análisis de segmentos de discurso, provenientes de diferentes prácticas” (Zuluaga, 1987, p.198). Por lo tanto se considera a nivel metodológico para esta investigación el análisis crítico de la realidad, en el sentido de la herencia de un cuerpo teórico desarrollado por diversos autores de la educación, en un intento por interpretar las realidades de la misma en un momento determinado, en relación a la práctica pedagógica como situación que despliega la realidad.

El texto constituye entonces una análisis de realidad al través del discurso, que opera metodológicamente a partir de la confrontación de relaciones que se producen al interior de la práctica pedagógica, cuyo soporte se fundamenta en las prácticas de enseñanza y aprendizaje desplegadas por los diversos actores educativos.

### Instrumentos conceptuales

Desde el punto de vista metodológico, se plantean dos categorías de análisis que han sido mencionadas a lo largo de este trabajo y que se definen a saber: Regulación en la enseñanza y Modeladores en el Aula.



La Regulación en la enseñanza, supone las formas que adquieren los saberes aprendidos a partir de las prácticas de enseñanza, producidos por las formas del discurso y simultáneamente originadas en el referente Institucional o “patrón biopolítico” (Caruso, 2005, p.57). Así, la regulación en la enseñanza se expresa a partir de la didáctica y los métodos empleados en los diversos procesos pedagógicos, permitiendo una posibilidad entorno a que se necesita aprender, la manera de hacerlo y lo que se aprendió.

En este sentido a nivel metodológico, la regulación en los procesos de enseñanza, permiten en esta investigación, concretar o filtrar opciones y matices de la enseñanza y los aprendizajes como discursos que se escinden de las acciones de gobierno en la escuela.

El Dispositivo de control, es un término que funciona como estrategia del pensamiento, el cual inicialmente a partir de Foucault, convoca lugares heterogéneos de discursos, instalaciones y prácticas, que en la escuela tienen que ver con los sujetos escolares, los espacios escolares y los preceptos normativos directrices, significando la expresión genérica de las acciones de gobierno, que establece una relación entre ellos.

A partir de dichas dinámicas se concreta el dispositivo de control en la escuela por medio de la práctica, en las acciones que capturan, orientan, disponen, determinan, modelan y controlan los discursos, comportamientos, formas de ser, la enseñanza y los aprendizajes en los sujetos escolares, asumiendo lo propuesto por Agamben, permitiendo considerar las formas de los dispositivos como prácticas que involucran la concreción de los saberes, haciendo una experiencia particular de ellos.

Como herramientas para el análisis, esta investigación se soportará en dos conceptos: el discurso y la narrativa. El discurso, como la intención que antecede al sujeto y le dispone de subjetividad, y así las variadas formas que adopta en la práctica pedagógica, produciendo funcionamientos e implicando todos los sujetos escolares; la narrativa a través del relato o fenómeno narrativo, concretando a manera de “relato de experiencia” como producción de la práctica de enseñanza y de aprendizaje; en este sentido al considerarla como una forma de “caracterizar los fenómenos de la experiencia humana” (Connelly & Clandinin, 1995, p.12). Supone así un filtro que permite evidenciar la experiencia del maestro y del estudiante en la escuela por medio de la escritura en sus diferentes formas.

### *Documentos de análisis*

Los documentos de análisis, constituyen el registro de la práctica pedagógica en cuanto el testimonio de los contenidos y experiencias que median entre el ejercicio de la enseñanza y los aprendizajes. En este sentido, “el documento es un tejido relacional que permite una reescritura metódica”, Zulaga, (1987) y por consecuencia lectura de lo sucedido como resultado de la practica misma. El documento se asume como una unidad amplia para ser analizada en el sentido que convoca las relaciones de la escuela, el poder (acciones de gobierno), y la sociedad inscrita (sujetos escolares) Giroux (2004). Los documentos seleccionados para el análisis son:

La ficha de seguimiento: significa el testimonio escrito por parte del maestro, que valora a partir de la intersubjetividad los resultados cualitativos logrados por el estudiante periodo a periodo; establece la viabilidad de su paso al periodo siguiente y año lectivo consecutivo, y es soportado por las firmas del maestro, padre de familia y estudiante.

El plan de area: documento que soporta toda la planeación específica del area de Ciencias Sociales, integrando la descripción de la población académica, la legislación académica al respecto, la misión y objetivos de la Institución, la evaluación y los contenidos susceptibles de abordar en su forma conceptual, procedimental y actitudinal, a partir de ejes problémicos.

Los cuadernos: documentos que testimonian la relación y experiencia que ha tenido el estudiante con la enseñanza y el maestro. Los diarios concretan parte de los aprendizajes y de la evaluación por significar el registro de evidencias cualitativas por estar apoyado en las notas que asigna el maestro.

Las historias de vida de Maestros: como documentos que actúan como fuente de información, que permite explorar límites entre la ficción y la realidad de la visión sobre el comportamiento de la educación, su constitución, conceptualización, y la subjetividad humana que le comporta, haciendo énfasis en la situación problema que ocupa esta investigación como es la circulación de acciones de gobierno en la experiencia del maestro y del estudiante que incide en las formas de los saberes y los aprendizajes.

### *Los momentos del análisis.*

En primer lugar se hará un análisis amplio de los documentos diversos, provenientes de diferentes fuentes como lo son las revistas, textos escolares, libros, artículos publicados de diversas naturaleza educativas, artículos digitales, informes escolares y registros como el relato.

En segundo lugar, un análisis textual u organización de los documentos seleccionados mediante categorías de información; el análisis relacional, que permite confrontar las categorías elegidas a través el efecto que producen; y el análisis crítico, tomando como punto de partida la definición de análisis crítico de Giroux (2004, p.42) como la producción que confronta en el caso de esta investigación, las relaciones de la escuela por medio de las prácticas de poder, visibilizadas en las acciones de gobierno, la sociedad que le conforma vale decir los integrantes de la comunidad escolar y los diferentes discursos.

## ANÁLISIS Y RESULTADOS

Para esta Investigación se desarrolló una metodología que se inscribe desde el enfoque cualitativo a partir del análisis crítico del discurso, tomando como referente el contraste de las tensiones que se despliegan al interior de la práctica pedagógica, la cual significó para este trabajo el eje dinamizador por el discurso que le subyace<sup>27</sup>, y traducéndose según Zuluaga (1984) en las diferentes prácticas acerca de la enseñanza.

De manera amplia, los resultados se obtuvieron a partir de un análisis de la realidad a través del discurso, el cual operó metodológicamente como intérprete entre las relaciones que se producen al interior de la práctica pedagógica, justificadas desde las prácticas de enseñanza y aprendizaje desplegadas por los actores de la escuela.

---

<sup>27</sup> En este sentido, la práctica pedagógica se soporta a partir de los procesos sociales, políticos y como construcción teórica y práctica que se da entre los sujetos escolares a través de la didáctica y por medio del método (Zuluaga, 1979).

Tomando como referente el planteamiento del problema, se procedió a la implementación de dos instrumentos conceptuales a manera de conceptos lentes que permitieron hacer una clasificación de los documentos de análisis a saber: *Regulación de la enseñanza*, instrumento metodológico que supone formas que adquieren los saberes aprendidos a partir de las prácticas de enseñanza y producidos por las formas del discurso, y que funciona simultáneamente como categoría objeto del análisis; *Modeladores en el aula*, con similares connotaciones metodológicas, constituyen acciones a través de dispositivos, dinamizados a través de la práctica en el aula, disponiendo los discursos, comportamientos, formas de ser e involucrando la concreción de los saberes, haciendo una experiencia particular de ellos.

Los *Documentos de análisis*<sup>28</sup>, tejido relacional que permite una rescritura metódica, Zulaga (1987), significaron para esta estructura metodológica, el registro de la práctica pedagógica en cuanto el testimonio de los contenidos y experiencias que median entre el ejercicio de la enseñanza y los aprendizajes, y por consiguiente, la lectura de lo sucedido como resultado de la práctica misma. En este sentido, el documento se asume como una unidad amplia de análisis por convocar las

---

<sup>28</sup> Se tomaron como documentos de análisis las historias de vida de Maestros, el plan de área Institucional, la ficha de seguimiento y cuadernos de los estudiantes, como registros propios de la Práctica Pedagógica.

relaciones de la escuela, el poder (acciones de gobierno), y la sociedad inscrita (sujetos escolares) Giroux (2004).

Los momentos del análisis, se direccionaron a través del análisis textual de la información, por medio de la organización de los documentos seleccionados mediante categorías o instrumentos conceptuales (el análisis relacional y el análisis crítico)<sup>29</sup>, resultado de la confrontación de las categorías elegidas a través del efecto que producen las relaciones por oposición o por filiación.

---

<sup>29</sup> En el análisis crítico, se tomaron como referentes herramientas de la Pedagogía crítica, en el sentido las relaciones de la escuela por medio de las prácticas de poder, visibilizadas en las acciones de gobierno, los sujetos escolares y los diferentes discursos.



## REGULACIÓN DE LA ENSEÑANZA

### Presentación

La Escuela como escenario dinámico de la Práctica Pedagógica, produce formas de desplegar los objetos de conocimiento, la enseñanza y los aprendizajes, en razón de las acciones que despliegan los discursos y los referentes Institucionales, fundamentados en los soportes históricos por los que ha transitado la institución educativa respecto del conocimiento y la formación, estableciendo una relación entre acciones de gobierno, saberes y subjetividad.

La manera de conducir los discursos en la Escuela a partir de los referentes gubernamentales, sociales, culturales e Institucionales, produce formas de ser soportados en sistemas de ideas o sistemas de regulación Popkewitz, (1994). En este sentido afirma el autor “los sistemas de ideas se convierten en sistemas de

regulación, como resultado de la manera en que estos sistemas construyen objetos a través de las reglas para pensar, hablar y relacionarse con tales objetos” (p.7).

Así la regulación dispuesta a través del sistema educativo, responde a una filosofía Institucionalizada, cuyo objeto es la enseñanza por medio de la didáctica, los métodos, y los aprendizajes del sujeto escolar a través de la consecución de los saberes, generando una tensión entre el conocimiento, lo que se aprende y cómo se aprende.

La regulación en la escuela, simultáneamente se inscribe en una “forma específica de intervención de la biopolítica” (Caruso, 2005, p.55), tiene que ver con las formas de los saberes que se concretan en las prácticas del discurso (la didáctica y los métodos de enseñanza) y con las prácticas que se derivan del modelo o patrón, en este caso de la Institución Educativa a través de las políticas directrices.

Las políticas directrices, expresión de las acciones de gobierno en el sentido de “predisposiciones mentales a tener que ser gobernados” Caruso (citado en Barragán, 2009, p.2), soportan el proceder Institucional a través del radio de acción de la escuela, legitimando los procedimientos que involucran al sujeto escolar dentro y fuera del aula, produciendo a su vez una tensión no por la naturaleza misma de su

existencia, sino por la forma en como los sujetos escolares transitan en ella. En esta perspectiva los lineamientos Institucionales señalan:

“Actualizar el Plan de Estudios con mecanismos de seguimiento y retroalimentación potencian la pertinencia y la calidad desde lo estipulado en el PEI, teniendo en cuenta los lineamientos, competencias, y estándares del MEN” (Plan de Area Institucional).

Visto así, y atendiendo a la historicidad funcional que describe el Plan de Estudios, este se erige desde la pertinencia o nó de lo que debe y puede aprender el sujeto escolar y en similar acontecimiento, el objeto de enseñanza del Maestro desde los lineamientos, competencias y estándares. Respecto de los aprendizajes de la mente y el cuerpo señala:

“A partir de la Ley 115 del 94, en su Artículo 87, y reglamentado por el Decreto 1860 del mismo año, se considera el Manual de Convivencia Escolar como la Norma que regula el comportamiento, establece los derechos y deberes que deben observar todos los miembros de la comunidad educativa. Contiene normas, procedimientos y acciones pedagógicas. Este en coherencia con la Constitución Política de Colombia, como norma de normas y con las leyes y decretos referentes”. (Manual de Convivencia Institucional).

Al respecto, el Manual de Convivencia reconoce o no el sujeto escolar, disponiendo formas de conducir el cuerpo (comportamiento) en el espacio escolar, el cual según Bachelard (citado en Viñao, 1993), introduce lo “interno y externo de la escuela en relación con el aula”; por lo tanto el cuerpo es el lugar de enseñanza y aprendizaje que configura una manera de llevarse a sí mismo, de conducirse y una expresión de la formación en la escuela.

Este escenario de las Políticas directrices en la escuela, como categoría biopolítica, constituye la regulación humana a partir de racionalización y en este sentido, la educación a partir de la gubernamentalidad (acciones de gobierno). Esta verdad de la escuela “es una práctica que tiene que ver con la vida” (Aguilera, 2010, p. 34), y normalizada por cuanto dispone el pensamiento, las formas de proceder y la autodeterminación en las prácticas escolares.

### *La verdad de Maestro<sup>30</sup>*

La historia de vida de los Maestros, significa una fuente de información y conocimiento, generalmente silenciosa en razón de las tensiones que se suscitan en

---

<sup>30</sup> Para esta Investigación la historia de vida de Maestro a través del relato, constituye fuente principal de los argumentos empíricos, significándole un escenario de experiencia que permite una reflexión de su propia vivencia y de su verdad (Larrosa, Arnaus, Ferrer, Pérez de la Lara, Connelly, & Greene, 1995).

la escuela, respecto del funcionamiento de la educación y las posturas que se van instalando en la cotidianidad de la enseñanza y los aprendizajes.

Desde esta perspectiva, el relato del Maestro como una escritura de sí “ofrece una mirada posible a lo que se ha hecho o contado” (Foucault, 1999, p. 290), significándole situarse en el lugar de su experiencia, como una verdad (no un verdad absoluta si no la que ha naturalizado) y que narra en pasado, presente y futuro, llevándole al encuentro o no del acontecimiento<sup>31</sup> en la escuela. En esta dimensión lo refiere Foucault (1999), al considerar que le conduce a un encuentro con las prácticas de sí, llevándole a discurrir sobre lo que debe enseñar, puede enseñar y el cómo hacerlo.

El paso histórico transitado por el Maestro entre lo que se le posibilita enseñar y lo que finalmente enseña, permitiéndole confrontar los límites de la imaginación y la realidad, concibiéndose desde las demandas de la sociedad académica y simultáneamente desde lo que le constituye como sujeto:

---

<sup>31</sup> Deleuze ( 2011) considera el acontecimiento como “la relación entre los cuerpos, el estado de las cosas y los efectos que produce” (pág.10-14). Significo así para el relato de Maestro la experiencia que le subsiste en el funcionamiento de la escuela que ha vivido y lo que ello produce.

“Y así empezó a gustarme mas el magisterio, por la parte sindical por que a uno lo formaban para trabajar no únicamente en el aula sino también para trabajar con la sociedad. Por ello cuando pienso que enseña el maestro, considero que se enseña lo que se puede acorde con su situación y otros básicamente a partir de lo que dice el sistema; aquí la gente se cuida de enseñar cosas que no están estructurados en un programa por que le da miedo hablar de la realidad. Entonces por eso se ciñen a los planes o a los programas que establece el ministerio de Educación Nacional y la Institución Educativa. Si los docentes no nos salimos de ese marco no le enseñaremos al estudiante algo que realmente le puede servir para la vida”.

(Relato de experiencia Número 2).

Esta narración de Maestro argumenta una experiencia educativa que circula entre su formación (teoría) y la normatividad en el mismo escenario de la práctica que vive, a través de su oficio de Maestro considerando a Saldarriaga al afirmar “se presupone que la teoría es siempre buena por definición y alumbró la práctica, que es siempre deficitaria”, (Saldarriaga, 2011p.7). Supone así los diferentes roles que le puede convocar, admitiéndose como sujeto que reflexiona su práctica, sin eludir la funcionalidad del sistema del cual hace parte, simultáneamente reconociendo la existencia tensional entre lo que “ciñen los planes y lo que realmente sirve para la vida”.

“En ese instante entré a ser parte de todo un dispositivo de control y seguridad para vigilar el examen, para que nadie copiara, para que nadie hablara, para que todo estuviese en orden. Por supuesto que la prueba escrita demanda una elaboración por parte del Maestro, una preparación y disposición necesaria por parte de los estudiantes y unos recursos por parte de la Institución pero, lo que no consideraba era que connotara una especie de subalternización de roles de maestro y estudiante: el Maestro a través de lo dispuesto por la Institución, se centra en vigilar el examen con sumo recelo, disponiendo de los espacios y recursos que se le permiten, y el estudiante hace todo lo posible por ganar, en una confrontación invisible por justificar su nota.” (Relato de experiencia No 4)

En este sentido, la narración de Maestro, comporta para los resultados de esta investigación, un acontecimiento de verdad producto de las percepciones que ha diseñado en su calidad de sujeto que aprende, sujeto que enseña y que tiene la capacidad de reflexionar su propia práctica, a través de los discursos que construye (prácticas de subjetivación) o procesos por los cuales se constituyen los sujetos Foucault (1999), reconociéndose o no protagonista de la historia que vive y que paralelamente va diseñando formas de enseñar y formas de aprendizaje en los estudiantes.

*La verdad de Maestro*, como un gran lente o espectro, permite ver su historia como el origen de conocimiento y de lo que promueve su quehacer en presente, a partir no solo de unos objetos de enseñanza específico, sino también de todas las prácticas educativas que construye dentro y fuera del aula. Al respecto:

“Apenas entrando este proceso en 1991 y teniendo solamente tres meses de estar trabajando, ocurrió algo que a mí me partió la vida en dos, era un Oscar Humberto Mejía antes de ello y otro después. Estando totalmente involucrado en la docencia y en mi rol de Rector, aprendiendo y aun estándolo, una profesora de octavo, además Coordinadora me trajo a la rectoría un estudiante pero lo traía del cuello, de la camisa, ella venía muy airada y él también lo estaba, ella me dijo -Rector a este muchacho hay que expulsarlo ya de la Institución”.

Y la verdad era que por esos años los Rectores podíamos expulsar estudiantes, los Rectores tenían un poder además muy autoritario en la Institución Educativa, el Rector aplicaba el reglamento y no el manual de convivencia como lo llamamos ahora, en este colegio particularmente se echaban a los estudiante por cualquier cosa, por ejemplo a las niñas que estaban en embarazo, al punto de que con solo saberlo así no se le notase, se asumía esa conducta por “mal hecho, por inmoral, en fin” (Relato de experiencia No 1)



Esta práctica pedagógica de Maestro no solo desde un objeto de enseñanza concreto sino desde los múltiples escenarios que ella le permite, expresa un tránsito histórico por la escuela, soportada desde la Institucionalidad y originando un lugar de la enseñanza y la formación a partir del dispositivo<sup>32</sup>, “el reglamento” como la verdad legitimada que implica el uso de la fuerza, el soporte de las determinaciones de Maestro acerca de las tantas realidades del estudiante y las formas del discurso.

Lo que finalmente da sentido al dispositivo como “estrategia dominante inscrita en un juego de poder” Agamben (2005. P.1), es la producción de discursos que disponen el quehacer del maestro y los roles del estudiante (conocimiento). De esta forma el relato de Maestro, evidencia las relaciones que va teniendo con la estructura educativa, y en este sentido el acontecimiento que antecede las formas de la enseñanza y su formación:

“Y me refiero a ello (situaciones del estado laboral y las organizaciones de poder) pues en mi quehacer como maestro nos capacitan permanentemente en planes de estudio, planes de gobierno, planes de gestión, planes de mejoramiento y del uso e implementación de las TIC, todo ello articulado por la

---

<sup>32</sup> El Dispositivo es entendido en esta investigación a partir de Agamben (2005, p. 1) quién considera el dispositivo en primer lugar, como un conjunto resueltamente heterogéneo que incluye discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, brevemente. El dispositivo mismo es la red que se establece entre estos elementos, y por defecto está siempre inscrito en un juego de poder.

relación que entablan las Directivas con los Maestros y el gobierno que ejercemos los docentes sobre cada uno de los estudiantes” (Relato de experiencia No 3)

La consideración de esta visión permite ver como la “autoridad del Maestro” en el marco de la aplicabilidad de los distintos dispositivos en la escuela (Leyes, reglamentos, manuales, planeaciones y la costumbre misma) objetivan el propósito de enseñanza y a su vez el aprendizaje del estudiante.

“Es así como a través de la práctica pedagógica por medio de sus diferentes técnicas, se han diseñado dispositivos como el control del tiempo, del espacio, la implementación de los saberes entre otros, que regulan y conducen el discurrir del estudiante para responder a los lineamientos que se pretende la sociedad educativa en un momento determinado, en este caso me refiero al examen, confundido frecuentemente con la evaluación. Y como sucede a menudo en la escuela, aún los estudiantes no entienden la evaluación como un proceso permanente a través del cual se pueden autorregular y conducir, convirtiéndose el examen de Ciencias Sociales de fin de período en un verdadero acontecimiento, tanto para ellos en la forma como no lo entienden y para mí en tanto hice parte del dispositivo de la Institución”. (Relato de experiencia No 4)

El paso histórico que hace el Maestro durante su experiencia, tomando como referente lo que enseña o puede enseñar y la forma como lo hace (Acciones de gobierno), conlleva a prácticas que irrumpen directamente en los aprendizajes de los saberes y la formación del estudiante, o prácticas de subjetivación sobre sí mismo y sobre el sujeto que aprende, a saber:

“Respecto de la situación problemática que se plantea con el estudiante, la profesora argumenta -Rector hemos llegado a un acuerdo-. Recuerdo que la profesora me dijo -ya el estudiante se comprometió a hacer una investigación sobre porqué a los estudiantes les era tan insoportable leer libros de literatura e igualmente presentar informes de lectura. Al preguntarme sobre mi opinión al respecto -yo estaba totalmente seguro a que ello era una salida fácil al problema de ese muchacho tan mal presentado\_ Y sobre todo impensable que me hablara de investigación con toda la rigurosidad que ello implica. De todas maneras yo acepte aunque lo pensé mucho”. (Relato de experiencia No 1)

Así el tránsito que hacen los discursos de Maestro respecto de la apropiación que los estudiantes hacen de él, advierten formas de los saberes que disponen los sujetos escolares, trascendiendo la exterioridad de los hechos mismos y conllevando a la producción de conocimiento en el marco de las acciones de gobierno en las que simultáneamente se inscribe el estudiante, modificando sus relaciones en el aula y lo que aprende.

“En mi proceso como Maestro de Ciencias Sociales, siento que la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes es abrupta, cuando en distintos escenarios, he experimentado una dificultad en los procesos, por cuanto las directrices te imponen situaciones como *“no deben perder las asignaturas más de un cinco por ciento de los estudiantes*. Ello en forma tácita dice que los estudiantes deben perder lo menos posible, e impone ritmos de aprendizaje por fuera de la realidad misma. Entonces será mejor Docente a quien le pierdan menos estudiantes y mal docente a quien le pierda un porcentaje superior al establecido por los superiores directivos” (Relato de experiencia No 2).

En este argumento sobre la historicidad de la práctica pedagógica como acontecimiento dirigido por la regla de autoridad, producen relaciones con el conocimiento que se aprende, interrogando la enseñanza y la formación.

“Con todo este trabajo de los estudiantes, la información recogida y la investigación, muy lentamente fueron trascendiendo en el colegio en situaciones de las cuales me incluyo y fueron la enseñanza vertical y el autoritarismo. Lentamente entendimos que *la autoridad era otra cosa y que acompañar procesos de formación no es imponerles a los estudiantes, sino aprender con el otro*”. (Relato de experiencia No 1).

La producción de esta verdad de Maestro a través del relato, y de la reflexión que va haciendo de ello, le hace partícipe de su propia experiencia, le hace objeto de su

propio análisis y le afirma una carga ideológica existente en la cotidianidad de la escuela, visible a través de la práctica que va produciendo formas en los saberes enseñados y aprendidos y en las maneras de concebir los sujetos que aprenden.

*Una tensión: los aprendizajes “hacia dentro” y la formación del afuera*

Las prácticas de enseñanza dispuestas a partir de los instructivos institucionales, regulan los aprendizajes sobre el cuerpo y el comportamiento, disponiendo formas de los saberes normalizados en el tiempo, respecto de lo que asume el sujeto para responder a un mecanismo que lo inscribe en la Institución y le involucra en el funcionamiento histórico (la norma), a lo que llamo aprendizajes del adentro, de lo escrito y enunciado, de la cotidianidad que responden a un modelo de educativo que lleva al sujeto a vivir la “experiencia Institucional”:

“Podría pensar, que la entrega de informes a los padres fuese el resultado de una experiencia que se vive en la escuela y que son tan partícipes de ella los maestros como los estudiantes, en el sentido de también significar el corolario de tantos entusiasmos, dedicaciones y aprendizajes dados en el acto de enseñar es decir, que ello diera cuenta de ese lado sensible y emotiva del maestro; el caso es que en la realidad práctica es la entrega de calificaciones, sencillamente. Este rol de maestro, pareciera tan cotidiano para todos los

protagonistas de la actividad pedagógica que casi no sorprende; es tan usual a través de un formato tener la capacidad de sintetizar con toda propiedad el proceso formativo y académico, que se nos convirtió en un hábito la reunión de padres de familia para entregar informes, al punto que para los propios padres resulta un suceso muy del común”. (Relato de experiencia No 4).

En el relato de maestro escenificado en su cotidianidad, hace circular una relación con el conocimiento, no exclusiva del ámbito netamente académico, al considerar que los aprendizajes pasan permanentemente por la enseñanza.

Por su parte, la formación y la vida misma, difusa en la experiencia escolar, transcurre por vías y fuentes que obedecen a la lectura y racionalización que cada sujeto diseña, como respuesta a una subjetivación en disparidad con la objetivación enunciada en la norma y los formatos. Ahora bien lo que produce una relación tensional son las construcciones surgidas desde la autoridad del maestro y la norma escrita, en el marco de la enseñanza como objeto de los saberes o del aprendizaje de estos saberes por parte del estudiante.

### *Un manual*

“El Manual de Convivencia se convierte en una herramienta pedagógica que, con su carácter formativo, permite el desarrollo del ser integral apto para la

convivencia y participación en la sociedad, con pleno conocimiento de los derechos y deberes. Por lo tanto, la norma se convierte en pautas que permiten orientar, corregir o estimular, según el caso, a fin de generar espacios saludables para la convivencia”. (Manual de Convivencia, 2011).

A partir de su funcionamiento, el manual de convivencia como acontecimiento, se instala como un instructivo que orienta las relaciones en la escuela. Se asume como conocimiento dinámico a través de las acciones de gobierno explícitas o Ley de referencia (Ley 115 del 94, artículo 87), naturalizando las relaciones sociales en la escuela a través de la disciplina que orienta las formas de conducirse los sujetos y por la naturaleza misma del ámbito escolar, los aprendizajes.

No obstante y que la formación circula a través de la enseñanza y su método, por medio de los aprendizajes en el cuerpo y el comportamiento, y a través de las prácticas de subjetivación del maestro y del estudiante, el manual reclama una práctica objetiva a través del discurso institucional:

Son faltas contra el manual de convivencia y se prohíbe:

“Permanecer en el plantel en horarios diferentes al de la jornada escolar, salvo autorización expresa y/o escrita; propiciar o participar sin autorización

en juegos de azar o juegos electrónicos; rayar paredes, carteleras, baños, enseres y/o bienes de la institución; manifestar el afecto o la atracción sexual de manera exagerada dentro de la Institución (manoseos, bluyiniadas, parchada, besos prolongados y otros); vender o comercializar productos o servicios dentro de la institución sin autorización expresa de los directivos; se prohíbe ausentarse del aula en horas de clase o en los cambios de ellas, sin previa autorización del respectivo docente; se prohíbe comercializar productos y rifas dentro del Colegio; se prohíbe consumir chicles dentro del Colegio; se prohíbe ir a los baños en horas de clase o en rotación, salvo urgencias autorizadas” (Manual de Convivencia 2011).

El funcionamiento de los sujetos que propone el manual de convivencia, regula los aprendizajes sobre el cuerpo y el comportamiento, lo cual en palabras de Foucault (2002) visibiliza los sujetos normalizados por las conductas (p. 227) y “excluye a quienes no entran en el orden del discurso objetivado del comportamiento”<sup>33</sup>.

La prohibición es el medio que le permite al “discurso” del manual, expresarse como acciones de gobierno de la Institución, produciendo una relación en los y aprendizajes del cuerpo y el comportamiento mediada por la disciplina, constituyendo

---

<sup>33</sup> Ver El orden del discurso. Michel Foucault; Alberto González Troyano. 5. ed. España : Tusquets Editores, 2010. p. 12.



al sujeto en términos de la sujeción (ser conducido), y cuyo proceder se refleja en la construcción de subjetividades en el aula, como escenario donde se reproducen modelos existentes en el ámbito institucional de la escuela.

*La teoría de la acción.*<sup>34</sup>

El Plan de estudios presupone la teoría que encarna la acción de enseñanza, disponiendo una clasificación, ordenamiento y distribución de los contenidos de las Ciencias Sociales, a través del discurso de Maestro que se concreta en los procesos ejercidos en el aula. Estas acciones se pueden entender como “procedimientos, estrategias y prácticas que reglan la interacción, la comunicación y el ejercicio del pensamiento de los sujetos en la escuela” (Díaz, 2011, p. 2).

“Desde el área de Ciencias Sociales se pretende que los estudiantes comprendan sistemas jerarquizados de conceptos, adquiriendo unas competencias mediante unos contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, abordados de una forma crítica y reflexiva, que sirvan para afrontar los problemas sociales y posibiliten construirse como sujetos-

---

<sup>34</sup> Asumo la teoría de la acción como el “texto que media la distancia de mundo”, y la acción como un “cuasi texto”, en el sentido que aporta Ricoeur (2000, p. 81), en *Con Paul Ricoeur, Indagaciones Hermenéuticas*. Bajo esta perspectiva el plan de clases constituye el texto que separa el ideal de formación de la realidad misma, y la acción de enseñanza que se desprende de la elaboración teórica, como el relato que conduce a forma de enseñanza y apropiación de los saberes.

ciudadanos de derechos y deberes, contribuyendo a la realización de sí mismo y de la sociedad, reconociendo las características del entorno local y global, su interacción y su influencia en su diario vivir”. (Plan de clases Ciencias Sociales).

En este sentido, el plan de estudios dinamizado por los “sistemas jerarquizados de conceptos” despliega acciones de enseñanza en los sujetos y las instituciones y de aprendizajes a partir de la forma de apropiación de los saberes de estudiante. Al respecto (Barragán, 2011) afirma “las acciones en los sujetos, las instituciones y los saberes, no se producen porque ellos quieren actuar, sino porque hay unas condiciones discursivas que le conminan a actuar de cierta manera” (p. 38).

Las condiciones vinculantes del plan de clases en el sentido de las formas de proceder con los contenidos, inscriben la enseñanza como prácticas de conducción, por cuanto “el texto normativo incluye una serie de discursos alrededor del mismo que preparan su lectura, su interpretación y sus intentos de aplicación” expresándose en técnicas que responden a las diferentes formas de gobierno<sup>35</sup>, que le permiten asumirse como un conglomerado de prácticas de conducción variables (Caruso, 2005, p. 116). En este sentido:

---

<sup>35</sup> Las formas de gobierno a través de la gubernamentalidad en Foucault (citado por Caruso, 2005) permite asumir el gobierno como un conglomerado de prácticas de conducción variables, que en este caso son ejercidas desde diversos puntos del espacio escolar.

“Uno de los pilares en la propuesta curricular de las ciencias sociales es permitir que los estudiantes y los profesores se hagan preguntas significativas que permitan construir conocimientos relevantes para su formación social y una mejor comprensión de la vida como sujetos sociales, por esto en la Institución implementaremos en el área una metodología basada en la *Resolución de Problemas* para abordar los conceptos de una manera procesal, implementando estrategias propias de la lógica de trabajo de las disciplinas sociales, despertando en los y las estudiantes la curiosidad y el interés por la rigurosidad para estructurar y afianzar conceptos; desarrollar la autonomía, la creatividad, la reconstrucción constante de saberes y el dialogo permanente entre los mismos.

“Entre las múltiples actividades que se pueden realizar tenemos: Investigaciones, análisis de situaciones sociales, resúmenes, cuadros sinópticos, mapas conceptuales, salidas dirigidas, exposiciones, mesas redondas donde los alumnos expongas temas de su vida cotidiana, debates, concursos, trabajo en equipo, despertar en el alumno el interés de aprender cada día cosas nuevas ,análisis de hechos históricos y sociales, lectura de imágenes, representaciones en dibujo, obras teatrales entre otros elementos propuestos por el MEN, permitiendo apuntar no solo al desarrollo de las competencias básicas generales a todos los procesos de enseñanza aprendizaje, sino también al desarrollo de competencias específicas del área.”.(Metodología Plan de clases).

El plan de clases constituye el referente teórico que dinamiza así la práctica de Maestro, atendiendo a la implementación de políticas que abordan todo el devenir de la enseñanza, entrelazando la propuesta metodológica que inscribe la Práctica Pedagógica con las herramientas metodológicas, en una dinámica teórica que se encuentra en un lugar diferente al de la realidad de los aprendizajes de los estudiantes dentro del aula.

#### *Lectura de aprendizaje.*

Las acciones de aprendizaje en la Escuela, en el marco de la escolarización como “forma de regulación social” (Popkewitz, 1994, p. 6) propician formas en la enseñanza y en las maneras de apropiar el conocimiento a través de la valoración cualitativa y cuantitativa que de los sujetos se hace por medio de la evaluación.

La evaluación en la escuela transita como un discurso hegemónico de verdad<sup>36</sup> que funciona a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los sujetos, en las formas de los saberes y en el discurso naturalizado por la institución, que según Popkewitz (1994), se dan a partir del concepto de poder que le subyace:

---

<sup>36</sup> Al respecto Foucault (citado en Barragán, 2011) señala que “la verdad no se da al sujeto como un mero acto de conocimiento y que esté fundado en él y que a su vez este lo legitime en relación con una estructura” (p.5).

“Teniendo en cuenta tanto el criterio de evaluación por competencias, como el ejercicio de autoevaluación de los estudiantes, que sería luego ponderado en concertación racional y objetiva con los docentes, la Institución educativa encuentra conveniente darle un 25% a cada uno de los cuatro periodos académicos del año escolar, donde se hará un mínimo de cuatro y un máximo de diez evaluaciones por periodo, que den cuenta de las diferentes estrategias, en cada asignatura del plan de estudios”. (Sistema evaluativo SIE).

La descripción institucional, destaca una evaluación que se ocupa del logro de las estrategias como componentes integradores del plan de estudios, en un intervalo de tiempo plenamente definido (período académico); dichos criterios responden a una formación por competencias que objetiva el proceso de enseñanza, no desde su materialización como hecho (necesidad del sujeto de ser educado), sino como intención en el aprendizaje en el sentido del abordaje de los contenidos, por cuanto atiende a dinámicas que se convocan por fuera de las construcciones, elaboraciones y apropiaciones de los sujetos mismos es decir, desde lo que significa para el sujeto ser evaluado como una necesidad transversal a todas las esferas de la dinámica educativa.

Para los procesos de enseñanza, la evaluación integra el elemento formal que evidencia el logro de los objetivos y de los saberes en el marco Institucional, constituyéndose en un dispositivo que involucra una experiencia del mundo exterior

en los sujetos escolares, por cuanto responde en su aplicación a directrices de carácter normativo, disponiéndola a un momento y tiempo determinado, vale decir al tiempo del examen:

“En la educación a través de la escuela, la evaluación demanda ser considerada un verdadero proceso que convoque una conjugación de tiempos en la apropiación de los saberes: un antes de aprender, un mientras se aprende y un después de que se aprende, en el sentido de los resultados que se obtienen y esperan a través de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje llevado a cabo en el aula con los estudiantes. Válidamente podríamos pensar la formación en la escuela como un proceso con connotaciones mucho mas amplias que trascienda lo exclusivamente visible en las notas o calificaciones, y por otro si ubicamos el estudiante desde el momento en que inicia su experiencia escolar, evidenciaremos que se encuentra provisto de elaboraciones que van alternando con lo que se le enseña y aprende es decir, trae consigo unos referentes sociales, cultural, familiar y de saberes que sutilmente van y articulando su experiencia y la forma como aprende. Esa así como el aprendizaje se fundamenta en las prácticas de vida propias de los estudiantes a través y de la escuela”. (Relato de experiencia No 4).

En el ámbito de la gubernamentalidad (acciones de gobierno), la evaluación se inscribe como un dispositivo que atiende a la estrategia institucional a través de sus prácticas y discursos pero no en sí mismas sino “la red que se establece entre ellos” (Agamben, 2005, p. 3), para situar unas formas de conocimiento y de sujetos, que válidamente en el presente análisis pueden interrogar una vez más la Institución, los sujetos de la escuela y las formas de la práctica que circula entre ellos, en el ámbito de cómo se intenciona la enseñanza y cual es la experiencia que el sujeto asume de ella. En este sentido, Para Foucault (citado en Agamben, 2005), el dispositivo significa “...un conjunto resueltamente heterogéneo que incluye discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas...” (p. 1).

La puesta en escena del sistema evaluativo, va configurando una experiencia de sí a través de la Institución, en el sentido que dispone al estudiante a una forma de racionalizar los contenidos antes de constituirse en un saber; la evaluación, componente del proceso de enseñanza y expresión de los aprendizajes, regula y conduce al estudiante a determinadas formas de aprender, en el marco de lo dispuesto por parte de la autoridad escolar, representada en el ejercicio legítimo de la Institucionalidad:

“En atención al convenio establecido con el SENA, los estudiantes se evaluarán según la escala”:

<u>VALOR INSTITUCIONAL</u>	<u>EQUIVALENCIA NAL.</u>
Mayor o igual a 1 y menor de 3	Desempeño Bajo
Mayor o igual a 3 y menor de 4	Desempeño Básica
Mayor o igual a 4 y menor o igual a 4.5	Desempeño alto
Mayor de 4.5 a 5.0	Desempeño superior

Así, la regularización<sup>37</sup> del conocimiento y de los saberes, expresada en una estandarización de los resultados, expresan acciones de gobierno que vislumbran una tensión entre conocimiento y formación, produciendo resultados en el orden formal (valoración cualitativa) y una experiencia formativa (en el sentido positivo o negativo), que dispones la subjetividad del estudiante a “ser evaluado” solo para el examen.

---

<sup>37</sup> A partir de Foucault, en Defender la sociedad: curso en el College de France (1575-1976), 2001 se entiende la regulación como un mecanismo de masas, institucionalizado a partir de la norma, fenómeno colectivo a una población, en este caso la sociedad escolar y que normaliza las conductas es decir, los aprendizajes.



## MODELADORES EN EL AULA

### Presentación

Como dispositivos, los modeladores en el aula constituyen acciones a través de la práctica pedagógica en el aula, que dispone los discursos, comportamientos, formas de ser, implicando la concreción de los saberes y haciendo una experiencia particular de ellos entre los sujetos escolares.

Estas acciones se dinamizan en prácticas objetivas (acciones de gobierno) a través de la aplicación de técnicas y mecanismos de control, como elementos instalados en forma de dispositivos que tiene que ver con el disciplinamiento del cuerpo, la regulación de los sujetos, y el resultado de aprendizajes en el aula.

Consecuente con ello, a partir de la práctica pedagógica se pueden entender formas metodológicas en el sentido que comporta una teorización y práctica de los

modelos de enseñanza, o “formas de enunciaci3n y circulaci3n de los saberes” Zuluaga (1984, p.65), la consecuci3n de un saber espec3fico (Ciencia Sociales), el funcionamiento de las formas del discurso y las relaciones que generan entre los sujetos escolares.

A partir de Caruso (2005), las disciplinas existentes en las pr3cticas escolares, significan “rutinas ordenadoras” (p.35) que busca un manejo de la actividad corporal a trav3s de diversas formas que involucran las formas de la evaluaci3n, los m3todos de ense±anza y la disposici3n en el manejo del tiempo para la consecuci3n de los saberes. La disciplina como pr3ctica localizada en la ense±anza, comporta “m3todos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo qe garantizan la sujeci3n cosntante, en una relaci3n de docilidad-utilidad” (Caruso, 2005, p. 35).

Esta sujeci3n constante a tener que ser conducidos, convierte los mecanismos de disciplina en acciones que alejan la autonom3a del sujeto en la manera como se relacionan y entienden su experiencia en la escuela, significando el est3mulo que les lleva a la concreci3n de los aprendizajes.

La Regulaci3n, como una expresi3n de acciones y procesos simb3licos a partir de un patr3n de buen orden, Caruso (2005), permite evidenciar un ejercicio del poder que involucra el cuerpo individual del estudiante hacia el logro de las conductas

globales de la sociedad escolar para la consecución de resultados académicos, involucrando toda la estructura y comprensión de conocimiento.

“A partir de las áreas en las cuales el estudiante presenta mayor interés y en las cuales presenta mayor dificultad y cuáles son sus tendencias vocacionales más notorias, como resultado final en el observador se presentará un espacio para calificar los siguientes criterios (rendimiento académico, razonamiento, iniciativa, valoración personal, seguridad en sí mismo, estabilidad emocional, liderazgo, capacidad para trabajar en grupo) cuyos indicadores son SOBRESALIENTE, ACEPTABLE Y BAJO”.  
(Introducción observador del estudiante).

En este orden la estructura de los aprendizajes, comporta el dominio del sistema escolar a través de la norma, acorde con las prácticas y discursos, configurando una estructura de sujeto a partir de las formas de la enseñanza (aprendizajes del cuerpo y el comportamiento), pues el aprendizaje escolar no se da en el sujeto como un proceso aislado entre contenidos y sujeto sino que “el aprendizaje escolar es el producto de un proceso de reorganización interna del sujeto que aprende...el sujeto que aprende es quien construye el conocimiento” (Barragán, 2011, p.86) .

Respecto de las dinámicas de la enseñanza, de Tezanos (citada en Barragán, 2009), expone el aprendizaje como “la condición de cualquier proceso educativo hoy y determina las condiciones en que este se produce regulándolo y normalizándolo a través de elementos que no solo son psicológicos sino también sociales” (P.7).

### Acciones de seguimiento sobre la mente y el cuerpo<sup>38</sup>

El observador del estudiante, significa un criterio instalado en la estructura educativa, que hegemoniza el movimiento de la enseñanza y de los aprendizajes a través de una escala valorativa, que clasifica el estudiante acorde con parámetros plenamente establecidos y que produce en los sujetos una experiencia con la norma implicada en el funcionamiento mismo de la institución, constituyendo una de las dinámicas del funcionamiento legal (objetivo) de la escuela.

CRITERIO 1: Rendimiento académico (aprovechamiento equilibrado en las diferentes áreas del conocimiento):

“Periodo 1. Es puntual al llegar al colegio y las clases, se muestra alegre, respetuosa y responsable. Lleva adecuadamente el uniforme. Acepta sus

---

<sup>38</sup> Con acciones de seguimiento sobre la mente y el cuerpo, me remito al observador del estudiante como documento que valora las formas actitudinales y procedimentales a partir de criterios establecidos institucionalmente (valoración cualitativa) y que constituye un soporte de verdad para la sociedad escolar.

limitaciones y trata de superarlas, acatando sugerencias e indicaciones que se le hacen. Es cortés y respetuosa en sus relaciones interpersonales, respeta las normas del manual de convivencia, es respetuosa cuando se le llama la atención.

Periodo 2. Debe mejorar en lo académico y disciplina, es una niña muy activa y colaboradora con las actividades programadas por la Institución. Maneja buenas relaciones con sus compañeros y profesores. Obtuvo desempeño básico en todas las áreas.

Periodo 3. Informe final: Es una estudiante muy amable y respetuosa con sus compañeros y profesores, es colaboradora con las actividades de grupo. Es promovida al grado noveno". (Observador estudiante grado 8<sup>a</sup>).

Este informe constituye una forma de verdad de la formación en la Institución educativa, que relaciona la experiencia del estudiante a partir de su rendimiento académico, objetivado a partir de los parámetros que regula a partir de los patrones de "buen orden" (Caruso, 2005, p.35), pero que no define al sujeto escolar a partir de sus propias consideraciones de mundo a través de la escuela.

CRITERIO: Razonamiento (capacidad para hacer inferencias, inducir, deducir, analizar).

“Periodo: Se destaca por su amor al futbol, debe ser más responsable con sus actividades escolares.

“Periodo 2. Se destaca en las actividades deportivas, desea salir adelante pero debe mejorar en su rendimiento académico y disciplinario, se le ha iniciado proceso disciplinario por actuar irrespetuosamente con sus compañeros y profesores, presenta rendimiento bajo en sus áreas. Estímulos o propuestas: si se lo propone puede mejorar en todos los aspectos pues tiene las capacidades.

Periodo 3. Informe final: Durante el año presentó dificultades académicas y disciplinarias, faltó muy constantemente a clases y no se presentó a refuerzo por lo cual obtuvo rendimiento bajo en Religión, español, inglés, ciencias naturales, matemática, Reprueba el grado octavo”. (Observador de un estudiante 8<sup>B</sup>).

Como narrativa (en el sentido de la escritura que hace el maestro del estudiante como resultado del proceso durante el año escolar) para relatar el funcionamiento de los sujetos de aprendizaje a través del año escolar, el observador generaliza los procesos, haciendo una separación entre el propósito normativo Institucionalizado, la relación que de ello hace el maestro, y la realidad objetivada del estudiante, haciendo énfasis en la disciplina como medio en un fin a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

### El dispositivo<sup>39</sup> cuerpo- razonamiento- aprendizaje

La ficha de seguimiento diario, como acción de gobierno expresada en la cotidianidad institucional, se ejerce a través de ella modificando la práctica pedagógica relacionada con los aprendizajes en el aula; al respecto la ficha es entendida a través de Foucault (citado en Caruso, 2005) como “conglomerado de prácticas de conducción variable y contradictorias, pero en constante intercambio e interdependencia” (p. 22).

Como acción concreta y práctica de discurso (de aplicación ante una situación dada entre maestro-enseñanza y estudiante-aprendizaje), la ficha de seguimiento diario supone una variedad de prácticas que tienen que ver con los medios por los cuales el sujeto escolar se relaciona con la norma, las prácticas de orden en la escuela, el maestro, los contenidos y consigo mismo; la tensión radica por cuanto la experiencia educativa deja de ser una posibilidad de subjetivación, que le permita asumirse desde su autonomía, convirtiéndose en cierto sentido en algo distinto a sí mismo para tener derecho y acceso a la verdad, como diría Barragán, y en su defecto, responder al funcionamiento naturalizado que se le impone.

---

<sup>39</sup> Asumiendo lo planteado por Agamben y Foucault, se hace referencia al dispositivo como la Ficha de seguimiento escolar que regula el comportamiento de los estudiantes.

FICHA DE SEGUIMIENTO COMPORTAMENTAL

APELLIDOS Y NOMBRES \_\_\_\_\_ GRUPO \_\_\_\_\_ FECHA \_\_\_\_\_

Clasificación de la Falta:

\*Impuntualidad al iniciar la jornada, la clase o un acto Institucional.

\*Acoso escolar, agresión física y verbal.

\*Consumir alimentos o bebidas dentro de clase o acto Institucional.

\*Permanecer en otros lugares en horas de clase sin autorización.

\*Ausentarse del aula de clases sin previa autorización.

\*Manchar y rayar puertas, paredes, pupitres y otros.

\*Interrumpir la clase son charlas frecuentes o indisciplina.

\*Falta de comedimiento para atender observaciones.

\*Indisciplina en las formaciones y actos comunitarios.

\*Deterioro de avisos o carteles del Plantel.

\*Incumplimiento con el aseo del aula.

\*Desobedecer las órdenes impartidas por Profesores y Directivos.

\*Decir en voz alta

\*Realizar actividades



vulgaridades y diferentes a las propias  
sobrenombres. de clase.

\*Incumplimiento en el uso del uniforme. \*Incitar a los compañeros a desobediencia y desorden dentro del colegio.

Como dispositivo que contiene leyes, medidas y enunciados Agamben (2005), la ficha se traduce en un discurso de vida (biopoder) que dispone el logro de los aprendizajes sobre el cuerpo y el comportamiento, que se instala en las demandas del sujeto de aprendizaje y del maestro como medio para lograr su práctica.

Bajo esta perspectiva, el dispositivo escolar sobre el cuerpo asumido como “receptor de disciplinas y base fundamental de los dispositivos de saber y poder” Foucault (citado en Aguilera Portales, 2010, p.27), materializa formas del comportamiento como elemento integrante de la objetividad de las formas de ser en la escuela y por consiguiente determina la disposición para la concreción de los saberes.

## A MANERA DE CONCLUSIÓN

Las relaciones que se producen en la escuela a partir de la enseñanza y las formas de aprendizajes que se van desplegando a través de la Institución, los sujetos y los saberes, para esta Investigación significaron el punto de partida, objeto de análisis y acciones que merecen continuar ser reflexionadas, y que van circulando por medio de las formas del discursos que en el los determinados momento histórico van emergiendo y configurando formas en los sujetos escolares.

En este sentido la práctica pedagógica significa la experiencia que convoca la producción de discursos sobre la enseñanza y los aprendizajes, y que a partir del legado de la Profesora Zuluaga, merecen una reflexión permanente que permita interrogar las relaciones entre conocimiento - experiencia, saber - poder, objetividad - subjetividad y la naturalización que de ello van construyendo los sujetos.

Desde el punto de vista Institucional, y su objetivación a través de la Ley y los mecanismo de regulación en la escuela, la práctica pedagógica se va articulando en el marco de la escolarización como una acción que regula las formas de aprender el conocimiento, como diría Barragán, produciendo vínculos tensionales entre el sujeto y los saberes bajo una racionalidad que apunta hacia maneras homogenizantes de pensar y de asumirse los sujetos, produciendo unas subjetividades y formas de verdad que se instalan a través de prácticas ordenadoras.

Estas prácticas ordenadoras, cotidianas y visibilizadas permanentemente en la escuela (formas del currículo, el manual de convivencia, formas de los contenidos, maneras de conducir el cuerpo, los dispositivos de control y la evaluación entre otros), configuran formas de las acciones de gobierno que se pretendieron narrar en esta Investigación, y que relatan la manera como los sujetos escolares van transitando a través de su experiencia en la escuela. No obstante, la existencia de estas prácticas legitimadas en el aparato educativo, no pretendieron ser confrontadas, desvinculadas ni desconocidas, sino vistas como acciones que producen formas en los sujetos escolares y en los saberes, que le permiten a la Práctica pedagógica visibilizar como transitan y circulan los sujetos por medio de las realidades que se observen.

Así, estas relaciones entre la Institución y los sujetos, la enseñanza y los aprendizajes, el maestro y el estudiante, subyacen a partir de relaciones de saber y

poder que se concretan en todos los espacios de la sociedad escolar, a través de la maya de poder que nos propone Foucault, situándose desde diversos puntos de la escuela por medio de acciones de orden y apropiación que apuntan hacia la modificación del sujeto.

Finalmente, se destaca la concurrencia de discursos teóricos, prácticos, conceptuales, referenciales y de experiencias de maestros que transversalizaron el discurrir de la Investigación, y que interrogaron permanentemente la enseñanza y el aprendizaje a partir de la prevalencia de la objetividad sobre la subjetividad, la apropiación de los conceptos sobre la construcción de relatos de aprendizaje tanto de maestro como del estudiante, el saber como una expresión de las acciones de gobierno, la negación del sujeto sobre las prácticas de sí y la regularización como práctica hegemónica que ha ido instalando formas de la verdad escolar, y que sin duda no son exclusivas de esta sino que por el contrario hacen parte de la constitución del sujeto mismo.

## REFERENCIAS

Agamben, G. (12 de octubre de 2005). *ayp.unia.es/r08/IMG/pdf/agamben-dispositivo.pdf*. Recuperado el mayo de 2011, de Qué es un dispositivo.

Agamben, G. (2011). *http://www.trelew.gov.ar/web/files/LEF/SEM03-Agamben-QueesunDispositivo.pdf*. Recuperado el 15 de noviembre de 2011

Aguirre Lora, M. E. (2009). Los senderos del arte, la formación y la educación artística. Notas para un deslinde. *Revista Educación y Pedagogía* , 21 (55), 15-28.

Barragán Castrillón, B. (2009). Prácticas de Subjetivación y conocimiento: Aportes para una historia crítica de la escolarización en Colombia (1970-2005). *Proyecto de Investigación para acceder a la candidatura al Doctorado en Educación* . Medellín.

Barragán, B. (2011). Educación artística y políticas educativas: minimización, desterritorialización e instrumentalización. (F. d. Artes, Ed.) *Artes, la Revista* , 01 (17), 121-139.

Barragán, B. (1999). Emoción y Cognición: apuntes para el debate. (F. d. Universidad de Antioquia, Ed.) *Cuadernos de Pedagogía* (10).

Barragán, B. (2011). *Narrativas de aprendizaje. La pedagogía: del ideal transmisionista al ideal constructivista*. Alemania, Berlin: Editorial Académica Española.

Caruso, M. (2005). *La Biopolítica en las Aulas. Prácticas de conducción en las escuelas elementales del Reino de Baviera, Alemania*. Buenos Aires: Prometeo.

Connelly, M., & Clandinin, J. (1995). Relatos de Experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa, R. Arnaus, V. Ferrer, N. Perez de Lara, & M. Greene, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. (págs. 11-15). Barcelona, España: Laertes, S.A.

De la Corte Ibañez, L. (2000). Poder y conflicto en la escuela: una diensión polémica de la educación. (U. A. Madrid, Ed.) *Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación* , 90 (25).

De Tezanos, A. (2011). Recuperado el 30 de octubre de 2011, de [http://www.fundesuperior.org/Articulos/Pedagogia/Ensenar\\_saber.pdf](http://www.fundesuperior.org/Articulos/Pedagogia/Ensenar_saber.pdf)

De Tezanos, A. (2001). Constrctivismo: un largo y dificultoso camino desde la investigación al aula de clase. *Revista Educación y Pedagogía* , XIII (31), 29-41.

Deleuze, G. (2011). *Lógica del sentido*. (U. ARCIS, Editor) Recuperado el agosto de 2011, de [www.pilosophia.cl/escuela](http://www.pilosophia.cl/escuela) de filosofía Universidad ARCIS.

Díaz, M. (2011). [http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab01\\_05arti.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab01_05arti.pdf). (U. P. Nacional, Ed.) Recuperado el 28 de marzo de 2011, de De la práctica pedagógica al texto pedagógico.

Echeverri, J. A. (2011).  
<http://revinut.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/viewFile/5721/5141>.

Recuperado el 14 de noviembre de 2011

Fontana, D. (2000). El control del comportamiento en el Aula, control disciplinario y disciplina escolar. España: Paidós.

Foucault, M. (2002). *Defender la sociedad: curso en el College de Francia (1575-1976)*. Argentina: Fondo de cultura económica.

Foucault, M. (2010). *El orden del discurso*. (A. G. Troyano, Trad.) España: Tusquet Editores.

Foucault, M. (1999). Estética, ética y hermenéutica, obras esenciales. Barcelona, España: Paidós.

García Fanlo, L. (2011).  
<http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/page9.html#setentacuatro>. (F. García, Ed.)  
Recuperado el 29 de octubre de 2011, de  
<http://luisgarciafanlo.blogspot.com/2011/03/que-es-un-dispositivo-foucault-deleuze.html#/2011/03/que-es-un-dispositivo-foucault-deleuze.htm>.

Giroux, H. (2004). *Teorías y resistencias en educación*. México: Siglo XXI editores.

Larrosa, J. (2003).  
[http://www.med.gov.ar/curriform/publica/oei\\_2031128/ponencia\\_larrosa.pdf](http://www.med.gov.ar/curriform/publica/oei_2031128/ponencia_larrosa.pdf). (Aloma, Ed.)  
Recuperado el marzo de 2011

Larrosa, J., Arnaus, R., Ferrer, V., Pérez de la Lara, N., Connelly, M., & Greene, M. (1995). *Déjame que te Cuente. Ensayos sobre Narrativa y Edcación*. Barcelona, España: Laertes.

López Jiménez, N. E., & Puentes de Velasquez, A. V. (2004). Análisis de las relaciones de poder y control que subyacen en las prácticas pedagógicas que subyacen en las Universidades del CRESCO. *Revista Entornos* (18), 89-102.

Martínez Boom, A. (2010). Políticas de escolarización en tiempos de multitud. (F. d. Universidad de Antioquia, Ed.) *Revista Educación y Pedagogía* , 22 (18).

Neme, M. A., & Becerra Batán, M. (2001). La enseñanza y los procesos de subjetivación a partir de Foucault. *Alternativas, Experiencias en filosofía y pedagogía* 06 (22), 149-160.

Palacio, L. V., & Salinas, M. L. (2011). <http://revinut.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/viewFile/5722/5142>.

Recuperado el 10 de Noviembre de 2011

Popkewitz, T. (1994). Poslíticas, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. *Revista de Educación* (305).

Ricoeur, P. (2000). *Con Paul Ricoeur. Indagaciones Hermenéuticas*. Barcelona, España: Monte Ávila Editores Latinoamericana.



Rodríguez Gómez, H. M., & Echeverry Sánchez, J. A. (2004). Práctica y diario pedagógico: la escritura de la memoria. (U. P. Nacional, Ed.) *Revista Alternativas* , 23-24.

Saldarriaga, O. (2011). [www.javeriana.edu.co/Facultades/C.../MaestroSaberCultura.pdf](http://www.javeriana.edu.co/Facultades/C.../MaestroSaberCultura.pdf). Recuperado el Noviembre de 2011, de Del oficio de maestro.pdf-Adobe Reader.

Valera Villegas, G. (2001). Escuela, alteridad y experiencia de sí. La producción pedagógica del sujeto. (U. C. Rodríguez, Ed.) *Educere, Artículos. Revista electrónica* (13), 25-27.

Viñao Frago, A. (1993-94). Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestionamientos. (E. U. Salamanca, Ed.) *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria, Universidad de Salamanca* (12-13), 16-20.

Zuluaga G., O. L. (1984). El trabajo histórico que demanda la recuperación de la práctica pedagógica. Notas metodológicas. (U. d. Antioquia, Ed.) *Revista Asociación de Profesores Universidad de Antioquia*. (17), 37-39.

Zuluaga Garcés, O. L. (1979). Ponencia presentada al II Congreso de Historia de Colombia. *Obra educativa y pedagógica* , 1, 25-31.

Zuluaga Garcés, O. L. (2004). Por una historia de la práctica pedagógica en Colombia. *Obra Educativa y Pedagógica* , I, 25-31.

Zuluaga, O. L. (1999). (U. d. Antioquia, Ed.) Santafe de Bogotá: Antrophos.

Zuluaga, O. L. (1987). *Pedagogía e Historia. La Historicidad de la Pedagogía, la enseñanza un objeto de saber*. Bogotá, Colombia: Foro Nacional por Colombia.

Zuluaga, O. L., Echeverry, A., Martínez, A., Restrepo, S., & Quiceno, H. (1988). Pedagogía, Didáctica y Enseñanza. *Educación y Cultura* (14), 10-11.