

El Liceo Juan Ramón Jiménez: entre la pedagogía innovadora y el gobierno de la libertad

Liceo Juan Ramón Jiménez: Between Innovative
Pedagogy and the Government of Freedom

5



Resumen

En este capítulo me interesa analizar, desde la teoría de la gubernamentalidad de Foucault (1982), uno de los casos más representativos de instituciones con apuestas pedagógicas innovadoras en Bogotá, el Liceo Juan Ramón Jiménez. El argumento central del capítulo gira en torno a la tensión que se produce en proyectos pedagógicos que le apuestan a la libertad del individuo. Siguiendo a Inda (2011) y Rose (1996), sostengo mi argumentación a partir de tres momentos que coinciden con las tres dimensiones de la gubernamentalidad. En un primer momento, realizo un análisis de la apuesta pedagógica enmarcada en la Escuela Activa, entendiendo esta como un saber experto que hace las veces de racionalidad en tanto que justifica la urgencia de ciertas prácticas y propuestas como la generación de instituciones escolares que propendan por la transformación de la educación. En un segundo momento, analizo el manual de convivencia del Liceo y su sistema de evaluación, en tanto que estas dos fuentes se entienden como tecnologías por medio de las cuales se materializa la racionalidad pedagógica. Finalmente, en un tercer momento, elaboro el tipo de subjetividades que resultan del ejercicio gubernamental, así como las fracturas del mismo.

Palabras clave: escuela activa, gubernamentalidad, libertad, subjetividad, tecnología, racionalidad.



Abstract

In this chapter, I am interested in analyzing, from Foucault's theory of governmentality (1982), one of the most representative cases of institutions with innovative pedagogical initiatives in Bogotá, Liceo Juan Ramón Jiménez. The chapter's core argument revolves around the tension generated by pedagogical projects that back individual freedom. Following Inda (2011) and Rose (1996), my argument is elaborated on three stages that coincide with the three dimensions of governmentality. At the first stage, I analyze the pedagogical initiative framed in the Active School, understood as an expert knowledge that acts as *rationality* in so far as it justifies the urgency of certain practices and proposals such as the creation of school institutions that favor the transformation of education. At the second stage, I examine the Liceo's student handbook and its evaluation system since these two sources are understood as *technologies* whereby pedagogical rationality is materialized. Finally, at the third stage, I explain the type of *subjectivities* that result from the governmental exercise and its fractures.

Keywords: active school, governmentality, freedom, subjectivity, technology, rationality.



Acerca de la autora | About the author

Mariana Valderrama Leongómez es profesional en Literatura y Magíster en Estudios Culturales de la Pontificia Universidad Javeriana (Colombia). Sus líneas de investigación incluyen: estudios de género, filosofía y educación, ecología política, estudios culturales. Profesora del Departamento de Estudios Culturales de la Pontificia Universidad Javeriana e investigadora de la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universitaria Agustiniana, Bogotá – Colombia. Correo electrónico: mariana.valderramal@uniagustiniana.edu.co



Cómo citar en APA / How to cite in APA

Valderrama Leongómez, M. (2018). El Liceo Juan Ramón Jiménez: entre la pedagogía innovadora y el gobierno de la libertad. En M. Valderrama, A. Farieta-Barrera y L. A. Murillo Lara (Eds.), *Formación de subjetividades: alcances y desafíos de la escolaridad no tradicional en Bogotá* (pp. 150-181). Bogotá: Editorial Uniagustiniana. DOI: <https://doi.org/10.28970/9789585498020.05>

Escribir este capítulo ha significado para mí un arduo trabajo de reflexión y crítica sobre un proyecto pedagógico en el que creo, en el que fui formada y en el que deseo sea formado ahora mi hijo. Como investigadora, me fue imposible dejar de ver ciertas prácticas que empezaron a hacerse relevantes en el transcurso del proceso, por lo que seguí mi instinto y mi compromiso ético con la investigación, apelando también a las mismas fortalezas que me ofreció este proyecto pedagógico que, ahora, veo bajo el lente de la crítica. Escribo hoy desde la mirada que me ofrecen los estudios culturales para posicionarme reflexivamente y comprender el lugar que ocupo en medio del campo que observo; este posicionamiento reflexivo me permite poner de manifiesto las profundas imbricaciones emocionales que tengo y que he tenido que enfrentar para escribir las páginas que siguen. En consecuencia, deseo que este capítulo sea leído como un insumo a la potencialización de la apuesta pedagógica que sigue el Liceo Juan Ramón Jiménez, pues sigo pensando en que en un país como Colombia estas apuestas deben ser cada vez más y mejores. Mejor teoría, mejores prácticas, producen mejores mundos.

Introducción

Las tecnologías políticas no buscan “obligar” a que otros se comporten de cierto modo (y en contra de su voluntad), sino hacer que esa conducta sea vista por los gobernados mismos como buena, digna, honorable y, por encima de todo, como propia, como proveniente de su libertad
(Castro-Gómez, 2010, p. 13).

Este capítulo explora de manera crítica la apuesta pedagógica de una de las instituciones con mayor trayectoria en Bogotá como pedagogía no tradicional, el liceo Juan Ramón Jiménez. Para estudiarla, en este texto la noción de gubernamentalidad de Foucault (1982) es entendida como una forma de gobierno que parte de la libertad del individuo, y que se ejerce a través de instituciones y saber particulares en aras de moldear la conducta humana. Considero pertinente trabajar bajo esta noción porque, como se verá, el horizonte pedagógico sobre el que se sostiene el Liceo responde y se opone al sistema educativo como un sistema de dominación; más bien, y en contraste, propende por la libertad y autonomía del individuo. Esto, a la luz de la teoría, me conduce a pensar en lo que Castro-Gómez establece como el “juego de acciones sobre acciones” (2010); un modelo de poder simultáneo al de dominación. Este juego de libertades, o relaciones de poder, implica entonces unas reglas que son las que me interesa elaborar a lo largo de las páginas que siguen.

La gubernamentalidad, para efectos metodológicos, ha sido estudiada, siguiendo a Inda (2011) y Rose (1996), en tres dimensiones: las racionalidades, las técnicas y los sujetos. Mi trabajo tendrá en cuenta estas tres dimensiones como sustento del análisis de campo. En cuanto a las *racionalidades*, mi argumentación gira en torno a la Escuela Activa como saber pedagógico que emerge con la bandera de una propuesta de innovación y cambio pedagógico que busca, a su vez, la libertad del individuo y la participación activa de este en los procesos de conocimiento y construcción de identidad. Esta racionalidad, como se verá, es desde la que se concibe inicialmente el

Liceo como proyecto pedagógico. Aquí me interesa entonces revisar “[...] los saberes expertos que se ponen en juego en esta suerte de episteme *sui generis*” (Rose, 2007) que es visible en instituciones educativas como la que me ocupa, y que legitiman cierto tipo de tecnologías en aras de moldear un tipo definido de subjetividad. En consecuencia, en este primer momento realizo un análisis crítico del discurso alrededor de los objetivos pedagógicos del Liceo y de su Proyecto Educativo Institucional (PEI); esta información la pongo en diálogo con entrevistas y observaciones realizadas durante el trabajo etnográfico. Lo anterior en aras de comprender las racionalidades sobre las que se erigen este tipo de proyectos pedagógicos, teniendo siempre presente que, siguiendo a Gininberg (2011), “La diversidad, la innovación, la creación, el cambio, entre otros tantos términos [...] se convirtieron en las nociones que definen lo bueno, el deber ser de cualquier horizonte de futuro” (p. 101).

En un segundo momento, me ocupo de pensar las *tecnologías* que desarrolla la institución escolar para materializar dicha racionalidad. Entiendo las tecnologías como los dispositivos pedagógicos que se despliegan bajo esta nueva racionalidad y que buscan, como estrategias de gobierno, constituir individuos, moldear su conducta de acuerdo a fines particulares que se esgrimen como correctos desde una racionalidad particular, en tanto que la racionalidad opera como categoría de posibilidad de la práctica. En términos de Castro-Gómez (2010), “cuando Foucault habló de técnicas o de tecnologías se refirió siempre a la dimensión estratégica de las prácticas, es decir, al modo en que tales prácticas operan en el interior de un entramado de poder” (p.35). Para ilustrar el cómo se conduce la conducta, mi argumentación se sustenta en el análisis del Manual de Convivencia del Liceo y en el sistema de evaluación del mismo, información que se alimenta y complejiza con las voces de diversos miembros del Liceo.

Finalmente, me interesa revisar el tipo de *subjetividades* a las que conduce el dispositivo pedagógico del Liceo. Esto es, comprender qué discursos y prácticas se busca naturalizar en el sujeto. Esto im-

plica también mirar las fracturas y negociaciones que suceden en el interior del ejercicio de poder, pues no es posible pensar en el gobierno de las libertades como capaz de captar la totalidad de la vida humana. Así, el sujeto que se resiste, lo que los estudiantes, como *targets* del gobierno escolar, realmente hacen en su día a día en la institución, así como el que es expulsado de este tipo de comunidades educativas pues se asume como incapaz de autogobernarse de acuerdo a los parámetros establecidos por el poder institucional, resulta una subjetividad que ofrece insumos empíricos importantes para comprender las dimensiones y límites del poder gubernamental. Lo anterior supone un contraste entre el nivel de *lo que se dice que se hace* (la voz oficial institucional o saber pedagógico) y *lo que realmente se hace* (las prácticas de los estudiantes y docentes); asimismo, la interpretación que hacen de estas prácticas quienes se asumen como la voz autorizada del saber pedagógico.

Racionalidades de la gubernamentalidad: La Escuela Activa

Jonathan Inda define las racionalidades propias del poder gubernamental como la dimensión que “reúne todas aquellas formas de conocimiento, de experticia y de cálculo que hacen posible que pensemos a los seres humanos como susceptibles de programación política” (2011, p. 25). Ahora bien, el poder gubernamental es definido, por el mismo autor, como “la conducción de la conducta: a aquellas formas premeditadas y calculadas de pensamiento y acción, que en mayor o menor medida tienen como propósito dar forma, regular y administrar la conducta de individuos y grupos con respecto a fines o metas específicas” (p. 31). Lo anterior implica que, para pensar las racionalidades (sostén de un conjunto de prácticas) que constituyen el ejercicio gubernamental en un contexto particular, en este caso el Liceo Juan Ramón Jiménez, es necesario pensar el tipo de saber, en tanto experto y por tanto asumido como verdad científica, sobre el

que se construye la institución; éste orientará, como se entenderá, las acciones pedagógicas y demás tecnologías de gobierno de la conducta, en este caso, de los estudiantes. Así, empezaré por elaborar cuál es el saber pedagógico del que parte el Liceo, para mostrar la racionalidad sobre la que se sostiene.

Ahora bien, entiendo por saber pedagógico, en términos de Zuluaga (1999): “el conjunto de conocimientos con estatuto teórico o práctico que conforman un dominio de saber institucionalizado el cual configura la práctica de la enseñanza y la adecuación de la educación en una sociedad” (p. 45).

Como institución de educación “innovadora”, como se hace llamar ella misma, el Liceo ha incorporado una racionalidad, expresada en su PEI, que deja ver una afinidad particular por un tipo de saber que avala y sostiene su proyecto pedagógico, un tipo de saber que, como se verá, alude a: “[...] la necesidad de introducir nuevas teorías pedagógicas que permitan reemplazar y desplazar el esquema de la denominada ‘educación tradicional’” (Boom, 2004 p. 103). En este caso, la pedagogía que adopta el Liceo es la de la Escuela Activa, también llamada Escuela Nueva, que se caracteriza, como lo dice Narváez (2006), “en oposición a una pedagogía basada en el formalismo y la memorización, en el didactismo y la competencia, en el autoritarismo y la disciplina, [...] se centra en los intereses espontáneos del niño y aspira a fortalecer su actividad, libertad y autonomía” (p. 102).

Es a partir de la legitimización de estas apuestas educativas como *saber experto*, en este caso de la Escuela Activa, que es posible la emergencia de las instituciones educativas en Colombia que propenden por una opción “no tradicional”. En este sentido, la Escuela Activa, en tanto saber pedagógico –experto– del Liceo, pretende consolidar un tipo de subjetividad caracterizado por la autonomía, la responsabilidad de sí y de la sociedad; y por el gerenciamiento adecuado de su libertad individual como parte de una comunidad. Así, “se resuelve la sujeción de los sujetos a partir de la propia responsabilidad que tie-

nen en los procesos de participación comunitarios [...] y el aumento de la autonomía de los individuos” (Langer, 2011, p. 96).

La Escuela Activa es una de las corrientes que se encuentra explícitamente enunciada en la tarea de reformular la educación en América Latina y, en consecuencia, aparece claramente en los objetivos pedagógicos del Liceo. A saber,

[...] Inscrita dentro de los principios de la Escuela Activa, nuestra Institución busca eliminar el carácter tradicionalmente pasivo del alumno frente a su profesor; para tal fin, se impulsa desde el Jardín Infantil hasta el último grado de Bachillerato la participación activa en el aula. Igualmente, pone especial énfasis en el desarrollo de la sensibilidad de sus estudiantes para estimular su creatividad (Liceo Juan Ramón Jiménez, 2016)

Lo que se perfila entonces como principio del Liceo, y como saber pedagógico, es la oposición a la posición pasiva del estudiante, acompañada de un desarrollo emocional y creativo; dimensiones menospreciadas en los modelos pedagógicos tradicionales, en los que, como bien lo dice Foucault, “el alumno deberá haber aprendido el código de las señales y responder automáticamente a cada una de ellas” (Foucault, 1992, p. 170). El Liceo, en oposición y articulándose con la Escuela Activa, privilegia la posición activa y la creatividad del estudiante frente a su profesor, proponiendo lo que se asume como un “giro discursivo” que constituye el eje del saber pedagógico. A saber,

La Escuela Activa rompe con el paradigma tradicional que parte de la ejercitación continua, rutinaria y repetitiva del estudiante como la única posibilidad de adquisición de conocimientos y del aprendizaje. La Escuela Activa explica el aprendizaje de una manera diferente a la pedagogía tradicional ya que identifica el aprendizaje significativo como acción. En este enfoque impera la acción como condición y garantía del aprendizaje. La acción directa sobre los objetos es la que permite la experiencia y el descubrimiento del cono-

cimiento. La acción como condición del aprendizaje [...] (Mogollón y Solano, 2011 p. 5).

Ahora bien, la Escuela Activa, en tanto saber pedagógico, no puede considerarse como una abstracción conceptual o teórica; en tanto saber, debe ser comprendido en su dimensión práctica; la acción debe entenderse como condición del aprendizaje. Traigo esto a colación porque considero que, para trabajar el saber pedagógico desde su visión documental e institucional, es importante no perder de vista los efectos que produce dicha racionalidad en la cotidianidad escolar y en su expresión material a través de tecnologías y subjetividades, en tanto que se simpatiza con el gerenciamiento responsable de la libertad, lo que supone un conjunto de prácticas consecuentes. A saber,

[...] el aprendizaje, en tanto campo de discursos y de prácticas, y como parte central del campo más amplio de la educación como tecnología, ha modificado sus modos de penetrar en un sujeto que es considerado, fundamentalmente, como un sujeto activo, como agente: aprende en relación con el medio, su experiencia es capital fundamental para su propio aprendizaje, y por sobre todas las cosas, es un aprendiente permanente (Rubio, 2013, p. 26).

Así, el saber pedagógico del Liceo, como saber experto, se sostiene sobre una manera particular, propia también de la Escuela Activa, de asumir el conocimiento. El conocimiento, para los voceros del Liceo, es una experiencia de conocimiento, y sostiene su énfasis en las relaciones que se producen, más que en objetos a los que hay que entender: “el conocimiento existe en los vínculos que se establecen entre unos y otros universos” (Bonilla, Carulla, Gamba y Jaramillo, 2017). Así, el conocimiento, y el sujeto que lo produce (a través de la relación activa con su experiencia de mundo) de manera autónoma y por fuera de la relación autoritaria con el maestro, resulta ser producto, que se hace pasar por innovador.

Aprender de manera autónoma, activa, y a través de la experiencia, se toma de la mano en el Liceo con la apuesta por el cuidado de sí

y de los otros, bajo el discurso de la responsabilidad y capacidad de auto reflexividad que es asumida por el Liceo bajo el siguiente argumento: “construir y desarrollar la autonomía en la comunidad educativa, a partir de la reflexión crítica y responsable que conduzca al enriquecimiento de la vida escolar y la experiencia cognitiva” (Liceo Juan Ramón Jiménez, 2016). En consecuencia, la autonomía aparece como el eje central de la argumentación, una autonomía que encaja perfectamente con el propósito del ejercicio gubernamental en tanto que promueve la autorregulación a partir de la experiencia adquirida:

Las tecnologías políticas de las que habla Foucault [...] producen modos de existencia, pues a través de ellas los individuos y colectivos se subjetivan, adquieren una experiencia concreta del mundo. Su propósito es, por tanto, la autorregulación de los sujetos: lograr que los gobernados hagan coincidir sus propios deseos, esperanzas, decisiones, necesidades y estilos de vida con objetivos gubernamentales fijados de antemano (Castro-Gómez, 2011, p. 13).

En este sentido, los voceros del saber pedagógico del Liceo, sostenidos sobre la voz de la *verdad* que representa el saber experto, encuentran el aula como “un referente de relaciones que sirven de vehículo a la construcción del cuidado de sí mismo y del otro” (Bonilla, Carulla, Gamba y Jaramillo, 2017). Es esta la experiencia de mundo que se pretende naturalizar para generar la autorregulación en tanto asegura el aprendizaje, subjetivación, del gobernado: cuidar al otro y de sí mismo, el pensamiento crítico y la autonomía, parecen constituirse entonces como los objetivos del gobierno. En el último apartado elaboraré con detenimiento el cómo sucede este proceso de subjetivación, sus aciertos, fracturas y negociaciones. A continuación, me ocuparé de las técnicas mediante las cuales se lleva a cabo, se materializa, esta racionalidad que sustenta al ejercicio de gobierno.

Tecnologías de gobierno

En el apartado anterior dije que la racionalidad gubernamental, sostenida en un saber experto pedagógico sostenido en la Escuela Activa, buscaba la convergencia de los modos de existencia de los individuos con los objetivos gubernamentales, en este caso, los establecidos de manera programática por el Liceo. Dije también que la racionalidad de la que se desprende el Liceo pretende la construcción de un tipo particular de individuo; un individuo reflexivo, crítico, autónomo en su proceso de aprendizaje y capaz de cuidar de sí y del otro. Las tecnologías son entonces los instrumentos por medio de los cuales se materializa esta pretensión de convergencia para la consolidación de un tipo de subjetividad. Es a través de ellas que es posible entender el cómo del ejercicio gubernamental.

Los estudiosos de la gubernamentalidad se preocupan por el estudio de las tecnologías de gobierno desde dos ámbitos (Inda, 2011): el primero está dedicado a los instrumentos técnicos puntuales, que en el caso que aquí me ocupa pueden verse presentes en el sistema de evaluación y en el manual de convivencia; y, el segundo, que tiene que ver con el carácter programático del gobierno. Esto es, los planes de mejoramiento que pretenden resolver situaciones que identifican como problemáticas. En este capítulo me centraré en el análisis del manual de convivencia y el sistema de evaluación del Liceo, para revisar cómo operan estas tecnologías, y hacia qué fines pretenden conducir la conducta de los sujetos objeto de gobierno.

Una de las técnicas más relevantes para producir esta subjetivación, este coincidir de la experiencia individual con los objetivos del gobierno, es la evaluación. En el Liceo se aboga por una evaluación cualitativa mediante la realización de informes individuales. Cada estudiante recibe, al finalizar el periodo, una serie de comentarios escritos por cada uno de sus profesores. Allí no se especifica, o no debería, si el estudiante aprueba o no un área, así como tampoco se establece una calificación en escala numérica. Los informes describen al estudian-

te en su dimensión emocional y social, en su proceso académico y, finalmente, se ofrecen unas recomendaciones para continuar avanzando en el proceso, teniendo presente el momento y capacidades individuales. Del mismo modo, se acompaña esta evaluación con, en los grados altos del bachillerato, una coevaluación y autoevaluación del estudiante; a partir de estas se busca que los chicos se apropien de su propio proceso y desarrolle un alto grado de auto reflexividad que le permita alcanzar mejores calificaciones. A saber,

La escuela es un espacio donde el individuo potencia el desarrollo de sus diversas dimensiones humanas. La propuesta de Liceo, junto con su planteamiento de la evaluación por procesos y no resultados, permite al individuo caminar modelando esas dimensiones con libertad y fluidez [...] Evaluar por procesos es entender el aprendizaje y el desarrollo humanos como un fluir continuo, con avances y retrocesos, pero, sobre todo, en un movimiento hacia mayores niveles de complejidad y cualificación (Bonilla, Carulla, Gamba y Jaramillo, 2017, p. 85).

Como se lee, se rescata la apelación a la capacidad del individuo por moldearse libremente en todas las dimensiones de su vida, para hacerse más cualificado frente a las exigencias del mundo, pero sin estandarizar el proceso sino respetando el ritmo de cada estudiante. Lo anterior implica, siguiendo a Grinberg (2011), que “El ‘sí mismo’ se vuelve [...] un lugar de transformaciones donde el único límite es el propio yo. [...]” (p. 61). En consecuencia, lo que parece perfilarse como objetivo de la evaluación en el Liceo es la cualificación autónoma del individuo, dónde este pueda moldearse a sí mismo en libertad. Para lograrlo, la evaluación, coevaluación y autoevaluación aparecen como tecnologías indispensables, en tanto que se asume que la percepción del par, del adulto y de sí mismo, producen un efecto de transformación de la conducta, donde la sensibilidad del individuo se desarrolla “a partir del reconocimiento de que el otro ayuda en la construcción del yo y viceversa.” (Liceo Juan Ramón Jiménez, 2016).

Ahora bien, la libertad que se enuncia en la cita de arriba es un punto álgido de la complejidad discursiva que estoy tratando de rescatar en este texto. Libertad dentro de unos márgenes, los del cuidado responsable de sí, del otro y la autonomía. Este sujeto crítico, políticamente comprometido con su entorno, en control de su propio proceso de aprendizaje, es el sujeto *libre* que se ha moldeado en el ejercicio gubernamental. Así lo dice una docente de la institución:

Hemos tenido largas discusiones alrededor de la figura de la evaluación, sobre todo de la figura del evaluador. Se han trabajado muchas maneras de involucrar la coevaluación y la autoevaluación como herramientas fundamentales en el proceso; los chicos del énfasis escriben su informe final, es una cosa que hace parte del ejercicio. A medida que los chicos van creciendo se van apropiando y son capaces de dar cuenta de su propio proceso en un espacio formal, que es el informe, no es el espacio evaluativo sino la manera de formalizar esos procesos evaluativos que hacemos en el colegio, entonces en la medida que van creciendo van apropiándose de esos procesos para llegar al último nivel donde cada uno es capaz como de hablar con sinceridad sobre su proceso (Cordero, A. Entrevista, 2017).

Las palabras de la profesora Cordero nos muestran que, efectivamente, la autoevaluación se consolida en los grados altos del bachillerato, donde la responsabilidad de sí se debe hacer evidente como cierre del proceso. La meta, el punto de llegada, del gobierno, en cuanto a la dirección de la conducta por medio de la evaluación como tecnología tiene entonces esta finalidad: adoptar el instrumento donde se refleja la evaluación, que es el informe. El estudiante no solo es capaz, al final de su vida escolar, de evaluarse a sí mismo con sinceridad, sino también de dominar el medio por el cual dicha evaluación se formaliza.

A través del informe, los docentes ofrecen “una apreciación de lo que vemos del estudiante, sus lazos socioemocionales a partir de los razonamientos lógicos, de su escritura y de su comprensión de lectura, y de su cuerpo por supuesto” (Plazas, A. Entrevista, 2017). Así, las di-

mensionen socioemocionales, académicas y corporales son tomadas en cuenta en este informe, que no se enfoca de manera exclusiva en lo académico en tanto que la intención del saber pedagógico es la integralidad; el gobierno, en varios niveles, de la vida humana, al que los estudiantes están expuestos desde muy jóvenes y hasta que acaban el ciclo escolar. En consecuencia, un cuerpo particular, una forma de relacionarse emocionalmente con uno mismo y con el mundo, y una forma de saber académico son los que se invocan aquí: una subjetividad particular caracterizada por la autonomía y el gobierno de sí. Una estudiante activa del grado octavo dice al respecto:

Desde kínder hasta el día de hoy [...] la comunicación con el colegio conlleva honestidad, reflexión, en la reflexión va que mejorar y uno es consciente de todo, entonces con esa comunicación yo siento que cada uno puede reflexionar y decir y saber qué está haciendo mal, y en la medida que van pasando los grados uno se va volviendo más consciente de las cosas (Entrevista a estudiante, Grado octavo, 2017).

El resultado de este proceso evaluativo, cuyo componente comunicativo es señalado por la estudiante, resulta relevante para comprender el cómo procede la evaluación como tecnología de gobierno. Es por medio del diálogo, del propósito reflexivo que se constituye una visión de sí que es capaz de auto crítica y mejoramiento. En consecuencia, la evaluación no es simplemente un mecanismo numérico, sino que amplía su espectro de acción e invita a la reflexión constante del alumno a través del diálogo con sus docentes y compañeros.

En este sentido, dentro del proceso evaluativo también se toma en cuenta el plano social y comportamental del alumno. Un ejemplo claro de esto es que, como uno de los componentes centrales de la evaluación, se encuentra la participación activa en el aula. Tomar postura en las discusiones, hacer parte activa del proceso de aprendizaje del curso y de uno mismo, es uno de los elementos evaluativos que más destacan estudiantes y docentes y que yo, desde mi experiencia larga en esta institución, puedo constatar. Ser activo, asumir posturas

y no temer socializarlas con el grupo, es parte central del proyecto educativo y, de hecho, constituye uno de los elementos de esa subjetividad que se quiere consolidar a partir del ejercicio del gobierno; un estudiante, a lo largo del bachillerato, está siempre siendo invitado de manera constante a asumir dicha actitud activa en el aula; los docentes se lo recuerdan a manera de reflexión, los informes hacen hincapié en esta dimensión y hasta los compañeros refuerzan dicho criterio. No ser activo, no hablar en clase es, como lo dice uno de los docentes entrevistados “[...] terrible. Porque los chinos que son tímidos no tienen el perfil de chico crítico y político que se ha venido gestando desde preescolar” (Entrevista personal. Docente. 2017). Así, aparece esta dimensión en los Objetivos del Liceo: “concebir la evaluación como un proceso de reflexión constante sobre el mundo de lo psico-afectivo, lo social y lo cognitivo de los estudiantes en el que no se desconoce la participación del maestro y la comunidad [...]” (Liceo Juan Ramón Jiménez, 2016).

Así, participar en el aula no es solo un aspecto más del proceso, sino uno de los puntos donde converge la totalidad de la vida del estudiante, la lupa por la que se mira el coincidir de la experiencia del estudiante con los objetivos del Liceo; pues es la participación activa, el involucrarse en los distintos procesos, lo que “propicia procesos reflexivos que contribuyan a la formación de un ser crítico y participativo frente a la comunidad escolar y a la sociedad en la que vive” (Liceo Juan Ramón Jiménez, 2016).

Recuerdo, como dato auto etnográfico, y con esto entro en el Manual de Convivencia como la segunda tecnología de gobierno que quiero elaborar, que tanto en mis días como estudiante como en los que pasé de profesora en la institución, el llamado constante a la reflexión y a la reparación de la comunidad ante cualquier falla era el mecanismo más utilizado. Los estudiantes éramos citados para conversar con grupo de docentes, quienes guiaban la conversación para establecer la veracidad de los hechos. Luego, los estudiantes producíamos nuestras reflexiones al respecto y asumíamos compromisos

de reparación en caso de haber afectado a la comunidad. Lo anterior explica por qué el manual de convivencia del Liceo no es un documento extenso, que explique con detenimiento cada tipo de falla y cada sanción, sino que, de hecho, recurre a:

[...] el ejercicio de valores fundamentales tales como la convivencia pacífica, el derecho y el respeto a lo diferente y la responsabilidad social entendida como el reconocimiento de las consecuencias de los propios actos en la vida de los otros, la vivencia de compartir en comunidad pueda tener un impacto que trascienda las fronteras de la Escuela. En este sentido y más allá de ser un listado de normas y leyes, el Manual de Convivencia del Liceo es un acuerdo de vida en comunidad que hace posible la participación de todos los estamentos de la Comunidad Educativa (Liceo Juan Ramón Jiménez, 2017, p. 3).

Así, en tanto acuerdo de vida sostenido en estos valores fundamentales, es claro que el manual de convivencia, como tecnología, pretende no solo regular, desde la libertad individual y el acuerdo comunitario, las acciones de los estudiantes en la escuela, sino que busca exceder los límites institucionales y permear todos los espacios habitados por cada estudiante: la autorregulación como una actitud consciente y soberana. En la capacidad de autorregularse, de convivir pacíficamente y respetar al otro, se encuentra el sujeto de gobierno exitoso. A saber,

El Manual de Convivencia se valida y se interioriza en la práctica cotidiana de la comunidad escolar que en esa medida deja de ser un texto normativo impuesto desde fuera, para convertirse en una forma de aproximarse a la vida y al otro [...] el Manual de Convivencia es el punto de referencia de la comunidad para auto-regularse y fortalecerse (Liceo Juan Ramón Jiménez, 2017, p. 3).

Lo que se encuentra, en consecuencia, es un instrumento que, si bien toma distancia de la regulación exhaustiva visible en instrumentos semejantes propios de la educación tradicional (como la evaluación por logros o calificaciones cuantitativas), propone una nueva forma de conducción de la conducta cuyo eje central es el propio yo, el ser en li-

bertad que está en capacidad de decidir por sí mismo, interiorizar, qué hacer y qué no, regulado ya no por un listado de castigos potenciales que dan lugar a ejercicios disciplinares, sino por su propia conciencia y el diálogo con el otro. El resultado es un tipo de estudiante que ha interiorizado el discurso y que articula la libertad con el cuidado de sí y del otro. He aquí un ejemplo de cómo sucede esta relación en el discurso: “[...] este colegio nos permite ser como queremos ser y nos permite tener libertad. Eso siempre va ligado a lo que uno va a ser en la sociedad [...] a tener valores, cuidado por el otro, valorarlo, ser autónomo” (Entrevista personal, estudiante grado octavo A, 2017).

Este mismo argumento, el del cuidado de sí y del otros como límite de la libertad individual, se articula también en otras dimensiones del Manual de Convivencia. La estética de los estudiantes, quienes no portan uniforme, está regulada por la idea de que la expresión individual de los mayores puede afectar la libertad de crecimiento de los más pequeños. En consecuencia, la invitación del discurso oficial promulgado por los directivos del colegio se remite a justificar la negativa o el reproche ante ciertos estilos de vestir, o cortes de cabello, en la influencia que puedan estos tener en la construcción de la identidad individual de los pequeños. Así mismo, esta justificación se articula también con la noción de austeridad que se invoca de manera frecuente en el Liceo; las prendas de vestir que pueden llevar los estudiantes deben abstenerse de ser ostentosas y/o de marca, pues esto puede producir un efecto de distinción socio económica que perjudique al individuo con dificultades económicas. En los objetivos del Liceo está puesto en los siguientes términos: “despertar en los estudiantes la noción de austeridad dirigida esencialmente a desarrollar su solidaridad ante los demás y a asumir una posición crítica frente a la sociedad de consumo” (Liceo Juan Ramón Jiménez, 2016).

En consecuencia, en el plano de la estética, existen disputas de largo aliento entre la voluntad de los estudiantes y la voz autorizada del Liceo. En algún lugar entre el fomento a la construcción de un criterio propio y reflexivo, la autonomía y el cuidado del otro, se borran los

límites de la libertad para cedérselos a la visión de *verdad* que esgrime este saber experto pedagógico con halo de avanzada. Al respecto comenta uno de los egresados entrevistados: “[...] cuando el sujeto que se está forjando en el Juan Ramón trata de hacer sus propios planteamientos y a veces no concuerdan con las ideas que se promulgan en el Juan Ramón, ahí es donde se viene el choque; es muy chistoso que el Juan Ramón no tenga uniforme pero que nadie se pueda ir con la ropa rota o con aretes” (Entrevista personal, Carvajal, S. Egresado, 2017).

Así, lo que parece perfilarse es un intento por fortalecer el criterio propio y el desarrollo individual de cada estudiante, pero siempre enmarcado en los propósitos del gobierno, en los objetivos que se asumen como ciertos dentro del saber experto que sostiene al Liceo. Otro egresado entrevistado lo pone en los siguientes términos: “el Juan Ramón tiene unos planteamientos, promulga la autonomía, que busquen su forma de ser, de desarrollarse, que busque una identidad el estudiante, pero por otro lado está la institución que dice *hasta acá llegan*”. (Entrevista personal, Morales, T. Egresado, 2017).

Así, lo que resulta es una libertad dirigida, programada, que para existir como tal debe ser interiorizada en aras de naturalizar la programación misma en tanto que el individuo la asume como propia y deja de sentir el modo en que opera. En este sentido, el gobierno de la conducta se hace exitoso. Ahora bien, como todo gobierno de la conducta, tiene fracturas, puntos de fuga desde donde se resiste. Me ocuparé de ello en el último apartado.

Subjetividades

La ‘prosocialidad’ es la actitud a desarrollar para dar lugar a la recreación de los lazos que debe tener este ‘neoyaltruismo’, donde los ‘hijos de la libertad’ volverán al mundo libre y solidario.

Silvia Grinberg

En este apartado me ocuparé de pensar las fracturas del gobierno de la conducta hacia fines particulares que he tratado de caracterizar en los apartados anteriores. Subjetividades en capacidad de cuidar de sí mismas y de otros, con claras posiciones políticas y críticas, reflexivos y autónomos frente a su propio quehacer y conscientes de la realidad social diversa y compleja en la que viven; esta es el tipo de subjetividad que se pretende construir a través de la naturalización discursiva lograda por la implementación de ciertas tecnologías como el Manual de Convivencia y el Sistema de evaluación. Me he ocupado de mostrar cómo este tipo de subjetividad se moldea a través de la historia escolar de los estudiantes, y hago énfasis en que el problema no es el tipo de subjetividad a constituir sino el hecho de que sea esta planteada como una única forma de ser aceptable, como la mejor manera de ser en el mundo.

Ahora bien, entiendo la subjetividad como:

[...] un efecto de ese conjunto de juegos y procedimientos, en esa relación de fuerzas de poder que, como señala Grinberg (2008), “supone identificar los modos en que los seres humanos somos individualizados” (p. 91), constituidos como sujetos de relaciones en las cuales nos hallamos direccionados por medio de diversas prácticas de gobierno y autogobierno. Éste involucra directamente la educación, si por ella entendemos las prácticas implicadas en la producción de subjetividades, y a la pedagogía como uno de esos espacios de saber en el que se configura ese campo de relación de fuerzas, de encuentro, de voluntades, de distribución y producción de determinados tipos de discurso que prefiguran unos tipos de subjetividad. Así, el sujeto está en una relación de sujeción cuando es gobernado a través de tecnologías de dominación, de significación (de poder-saber), y de subjetivación, cuando logra dirigir su propia conducta (Cortés, 2011, p. 32).

En este apartado me interesa mostrar lo que sucede con aquellos que, por diversas razones, no naturalizan el discurso y cuya expe-

riencia de vida no coincide con los fines del gobierno, teniendo en cuenta que las tecnologías de gobierno, siguiendo la lectura de Castro-Gómez (2010),

[...] las tecnologías de gobierno son como una especie de manija que puede orientarse de dos formas: bien para intentar conducir la conducta de otros conforme a metas no fijadas (aunque consentidas) por los gobernados, o bien para conducir la propia conducta conforme a metas fijadas por uno mismo. Las tecnologías de gobierno pueden servir, entonces, para crear estados de dominación política o para favorecer prácticas de libertad (p. 39).

Me interesa trabajar este favorecimiento de prácticas de libertad o resistencia en tanto que “para Foucault mostrar cómo funciona una racionalidad de gobierno equivale a mostrar los vacíos a partir de los cuales emergen las subjetividades desobedientes, aquellas que no quieren ser ‘gobernadas de ese modo’” (Castro-Gómez, 2010, p. 187). Lo anterior lo elaboraré desde dos casos puntuales que pueden yuxtaponerse y dialogar, de manera que no son excluyentes. El primero orientado a los estudiantes que han sido expulsados del Liceo, y el segundo hacia aquellos estudiantes que dicen haber “sufrido” su escolaridad debido a ciertos rasgos de su personalidad. Alimento mi análisis con los datos recogidos a lo largo del proceso etnográfico y de las entrevistas realizadas a estudiantes, docentes y egresados. Uno de los docentes entrevistados nos decía:

Es el tema de la identidad Juanramoniana, y usted no puede obviar que pertenecer a esta comunidad implica construirse como una subjetividad particular. Los chinos grandes que no han desarrollado esa identidad se sienten excluidos; el Juanramoniano es mechudo, y habla mucho en clase de cosas interesantes, entonces lo que no están en esa onda no siguen (Entrevista personal, Docente, 2017).

Inicio este apartado con este testimonio porque recoge de manera somera lo que me interesa elaborar a lo largo de estas páginas finales. Son varios los casos de estudiantes y egresados que nos contaron, en

el marco de esta investigación, situaciones que ponen en evidencia la veracidad del comentario del docente citado arriba. La pérdida de asignaturas, la repetición de años y hasta la salida de la institución son los dispositivos más comunes que aparecen como estrategias utilizadas sobre estos estudiantes que se salen de esa “identidad juanramoniana”. En primer lugar, el trabajo etnográfico hizo evidente el énfasis en la actitud de los estudiantes en el aula que mencioné brevemente arriba. Pareciera que la actitud es la que determina, en algunos casos, el desempeño general del estudiante y es este valor el que opera como principio de medición del ejercicio gubernamental exitoso. Los chicos cuya actitud no es participativa, activa, con sentido social, tienen que enfrentarse a dispositivos de control disciplinares. Así lo relata un estudiante actual de la institución:

[...] yo repetí el año pasado y a mí esa experiencia me marcó. Fue bastante incomodo porque yo en el segundo y en el tercer periodo mejoré muchísimo, pero igual los profesores habían determinado que yo no pasaba desde segundo periodo. A mí nunca se me acercaron decirme qué tenía que mejorar, sino era hasta las entregas de informes (Entrevista personal, estudiante grado octavo, 2017).

Así, aunque sabemos que los testimonios de los estudiantes se encuentran atravesados por su propia experiencia, el interés es justamente mostrar los diferentes niveles que se presentan y cómo la experiencia de algunos estudiantes parece percibir un universo escolar completamente distante de otros. El caso del estudiante cuyo testimonio cito arriba llamó particularmente mi atención. Durante la discusión grupal que sostuvimos en su salón de clases, su opinión parecía estar siempre debatida por sus compañeros, sus opiniones estaban orientadas de manera que sus pares estaban generalmente en desacuerdo con sus planteamientos. El simple hecho de que él haya sentido que su pérdida de año estuviese determinada de antemano, sin posibilidad de retroalimentación y dialogó –que es una de las principales tecnologías de gobierno– pone sobre la mesa el uso de las mismas, el tipo de subjetividad al que se le ofrecen y aquellos a

quienes no. Este estudiante, por ejemplo, realizó reclamos constantes hacia el tema de la actitud en clase, diciendo que:

[...] Si yo no tengo actitud puedo perder un año. En una clase de matemáticas puede que yo esté haciendo los ejercicios, las tareas y porque no quiera pasar al tablero no tengo porque perder, y más de una vez me ha pasado que perdí por actitud, y lo que yo hago con mi vida no puede intervenir con lo que yo hago en la academia, eso es injusto (Entrevista personal, estudiante grado octavo, 2017).

Así, este estudiante parecía no estar interesado en equiparar su escolaridad académica con lo que él mismo separa y llama “su vida”. Sus compañeros, por el contrario, mantenían una igualdad entre lo que sucedía en el colegio con sus vidas, recalcando repetidas veces como “uno no solo debe pasar año por saber lo que está haciendo, porque a mí de que me va servir saber cuánto es la raíz cuadrada de dos si yo no sé relacionarme con las personas, yo también debo saber cómo actuar en sociedad, a mí no me sirve saber algo de biología si no sé trabajar en equipo” (Entrevista personal. Estudiante grado octavo. 2017). Lo anterior pone en evidencia tanto aquellas subjetividades que han aprehendido el discurso pedagógico y se perfilan como subjetividades gobernadas, y aquellos que encuentran en ese mismo ejercicio un problema que, en este caso puntual, se enuncia desde la noción de justicia, pues la vida y el desempeño académico no aparecen como igualdades en la experiencia de este estudiante.

Otro ejemplo que sustenta esta situación lo ofrece una egresada, quien nos dijo: “puede que a ti te vaya bien en redacción, pero entonces no tengas actitud en clase, entonces ya pierdes. Pero entonces otra persona tiene buena actitud, pero no tiene buena ortografía y entonces pasa” (Entrevista personal. Egresada. 2017). En consecuencia, el efecto sobre la evaluación académica, que en el plano discursivo suena reflexivo, complejo y que dice tomar en cuenta la postura y capacidad crítica y auto evaluativa del estudiante, tal y como lo revisé teóricamente en el primer apartado de este texto,

parece comenzar a fracturarse en la práctica. Otro testimonio que afianza este argumento dice:

[...] Le encantaba (haciendo referencia a un docente) la gente que le participaba en clase, y el que no, paila. Si uno no hace parte de la rosca la montaba en clase, empezaba a rajar. Yo peleé mucho con eso en once, porque además no era solamente ser muy juanramoniano y ser de humanidades, sino hablar carreta. Esta gente no leía y llegaba hablar carreta y pasaban las materias como capos, con un comentario muy cómodo, súper genérico. Tengo una amiga que toda la vida sufrió por eso, porque tenía que hablar, no podía ser buena simplemente, sino que tenía que participar, hablar, preguntar. Entonces yo peleé un montón con eso, hablé con los directores de curso y dije: “no me parece, la gente tiene que trabajar, la gente viene, no hacen nada y los premiamos, le va bien y son súper visibles, son muy Juanramonianos, pero no hacen nada (Entrevista personal, egresada, 2017).

No obstante, este ejercicio de privilegiar cierto tipo de conductas sobre otras actitudes en el aula, es también negociado por los mismos estudiantes que no se encuentran en un lugar de privilegio frente al docente en tanto que no se han subjetivado a la identidad juanramoniana. Por ejemplo, un ex alumno nos dice: “una de las ventajas que me dio el Juan Ramón, no el Juan Ramón en sí, sino ese conflicto con los profesores, es que yo siempre tuve la meta de poder querer aprender por mí mismo, no quiero depender de estos manes” (Entrevista personal, ex alumno, 2017). Entonces, en este caso, la autonomía frente al conocimiento no resulta del ejercicio mismo del gobierno sino de su resistencia.

En consecuencia, parece perfilarse en estos testimonios que la “identidad juanramoniana”, constituida por una actitud particular en el aula, y vinculada estrechamente con la capacidad crítica y política que se asume que se refleja en la toma de postura pública, es el eje de la evaluación sobre el estudiante; su desempeño académico pasa

a un segundo plano si su manera de desenvolverse en ciertos contextos no corresponde con los objetivos del gobierno. En otras palabras, “la vida íntima devino cosa pública, materia, sustancia de programas escolares [...] la escuela no ha dejado de ser un espacio privilegiado de producción de la subjetividad, así como de producción y reproducción de la desigualdad” (Grinberg, 2011, p. 75).

Así, esa “identidad juanramoniana”, esa actitud particular que se pretende generar en los estudiantes, apuesta a, en términos de un egresado, “anti capitalistas de pura izquierda, una persona como interesada en esa rama de lo social y con pensamiento crítico” (Entrevista personal, ex alumno, 2017). Sin embargo, este ser social arduamente buscado, esta “identidad juanramoniana” que se espera sea asumida por el estudiante como una producción libre y propia en el coincidir de su experiencia, genera, en el movimiento mismo de su constitución, un otro al que se opone, replicando y perpetuando el ejercicio de producción de desigualdades. Como puntualiza Langer (2013) “El dispositivo pedagógico emergente provoca e intenta producir, desde sus procesos educativos, este doble movimiento: rechazo de un tipo de individualidad y generación de nuevas formas de subjetividad” (p. 89).

Lo que parece perfilarse entonces es la relación entre el empoderamiento del estudiante sobre su propia vida, pero siempre y cuando este empoderamiento tenga una articulación evidente con la sensibilidad hacia el mundo social. Los conocimientos técnicos, los contenidos, parecen ocupar un lugar secundario, justo debajo de la realización exitosa de un tipo particular de identidad que conjuga la autonomía con el posicionamiento crítico y político, pues se asume que este tipo de identidad es la que podrá producir transformaciones sociales. Siguiendo a Beck, “cualquiera que quiera vivir una vida propia debe ser también socialmente sensible en grado elevado” (2003, p. 31).

El conflicto se evidencia entonces cuando esa otredad, en cuya existencia se construye y constituye la “identidad juanramoniana”, interviene como una limitante en términos estrictamente académicos. A

saber, “[...] con el inglés, porque además todos somos muy ‘anti yankees’, no vamos a dejar que se nos meta el lenguaje que es un sistema de pensamiento” (Entrevista personal, egresada, 2017). Testimonios como el anterior dejan ver las tensiones propias de una apuesta pedagógica como la del Liceo, que debe mediar entre la pretensión de constituir subjetividades socialmente responsables, autónomas, críticas y socialmente comprometidas, mientras prepara estudiantes con las habilidades propias de un mundo que no coincide con este tipo de pretensiones. El inglés, la tecnología, y estas esferas de lo técnico, quedan postergadas. Por ejemplo,

[...] me estoy totiendo en todo, no sé cómo estudiar para esta vaina, no sé contestar estos exámenes, no se manejar Excel, no sé hacer una presentación decente en Power point. A esta gente le enseñan estos programas, qué son estas vainas de programación, en todos los colegios enseñan esa vaina y en el Juan Ramón nunca (Entrevista personal, egresada, 2017).

Así, el privilegiar la constitución de un proceso de subjetivación que aparece como de primera orden en el accionar del Liceo, ubica en otras instancias los contenidos de las asignaturas, especialmente de aquellas que se articulan con la otredad de la identidad juanramoniana. Las asignaturas que representan lo que no es ser “juanramoniano”, así como los sujetos que no se subjetivan a esta identidad, quedan dispuestos en un plano distinto, donde parecen no ser igual de relevantes que quienes sí pertenecen al universo de los objetivos del gobierno.

Conclusiones

A lo largo de estas páginas he buscado mostrar, desde tres dimensiones, cómo opera el ejercicio gubernamental, la dirección de la conducta, en el caso particular de una institución educativa que se enuncia como innovadora. En un primer momento, rastreeé la racionalidad sobre la que está sostenido el proyecto del Liceo Juan Ra-

món Jiménez en términos pedagógicos, poniendo sobre la mesa a la Escuela Activa como el saber pedagógico que justifica, en tanto saber experto, el quehacer de una institución. Finalmente, concluí el apartado diciendo que la experiencia de mundo que se pretende naturalizar para generar la autorregulación del individuo, en tanto que asegura el aprendizaje, subjetivación, del gobernado, tiene que ver con tres características centrales: cuidar al otro y de sí mismo, el pensamiento crítico y la autonomía. Estas tres características parecen constituirse entonces como las identificadas por la racionalidad como objetivos a producir en la conducta del estudiante.

En un segundo apartado me encargo de revisar cómo estos objetivos de gobierno se planean materializar a través del estudio de las tecnologías que implementa, para fines correspondientes, el Liceo. Me centro en el sistema de evaluación y el manual de convivencia. Este apartado concluye que dichas tecnologías se centran en el diálogo constante, en la producción del imaginario del autocontrol sobre el proceso mismo de evaluación, y en la naturalización de una idea de libertad individual, que, aunque gobernada y dirigida, es asumida por los estudiantes como propia. Así, las decisiones de los estudiantes reflejan la naturalización de los objetivos de gobierno, invisibilizando la tecnología misma.

Finalmente, en un tercer momento elaboré el tipo de subjetividad que se establece a partir del ejercicio gubernamental, identificando una “identidad Juanramoniana”, término que proviene del análisis mismo del trabajo de campo. Esta “identidad”, caracterizada por el pensamiento, crítico, la capacidad de discusión pública, una estética particular y un cuidado de sí y del otro que se articula con la noción de la autonomía y autorregulación, parece perfilarse como el lugar dónde el gobierno es exitoso. Sin embargo, existen ciertas subjetividades que parecen no sentirse interpeladas por esta “identidad”; el trabajo de campo muestra que sobre ellos recaen otro tipo de dispositivos de control que, junto a las asignaturas que se relacionan con ese otro que se constituye en oposición a la “identidad juanramonia-

na”, conforman el espacio de la exclusión en el Liceo. De lo anterior se sigue que, en el caso particular del Liceo, pareciera que la apuesta, más allá de los contenidos que se enseñan al interior de las aulas, lo que existe es una fuerte apuesta por consolidar un tipo de sujeto sobre quien recae la responsabilidad de ser autónomo consigo mismo y con la realidad social que lo rodea.

De lo anterior quiero decir, como conclusión, que, como todo proyecto pedagógico, el que aquí se elaboró posee una clara apuesta política contra hegemónica que pretende disputar el tipo de subjetividad que se pretende alcanzar en el mundo contemporáneo desde instituciones educativas tradicionales. Sin embargo, y como sucede en todos los escenarios donde el poder fluye de una manera mucho más compleja que la dominación directa, el gobierno es negociado por los que se encuentran en su esfera de acción. Las fracturas, complejidades, y dificultades de la apuesta política del Liceo son lugares valiosos en aras de transformar las condiciones de la educación innovadora, no solo cambiando los términos de la discusión sino tal vez implementando una subversión del modelo mismo. No basta con buscar sujetos críticos y políticos si el modo que aplicamos para consolidar esta subjetivación es el mismo que se quiere transformar. Esto es, asumiendo unas formas de existir, y solo algunas, como verdaderas y mejores.



Referencias

- Beck, U. (2003). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Madrid: Paidós
- Castro-Gómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad. Razón de estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Castro-Gómez, S. (2011). La educación como antropotécnica. En: *Gubernamentalidad y educación. Discusiones contemporáneas*. IDEP. Bogotá, pp 9-16.
- Cortes, A. (2011). La noción de gubernamentalidad en Foucault: reflexiones para la investigación educativa. En: *Gubernamentalidad y educación. Discusiones contemporáneas*. IDEP. Bogotá, pp 17-31.
- Foucault, M. (1982). *La hermenéutica del sujeto*. Madrid: Piquet.
- Gamba, C., Carulla, E., Jaramillo, J. P., & Bonilla, M. (2017). La evaluación en el proyecto pedagógico de innovación. La experiencia del Juan Ramón Jiménez. *Magisterio* (85): 30-37. Recuperado de <http://www.magisterio.com.co/articulo/la-evaluacion-en-el-proyecto-pedagogico-de-innovacion-la-experiencia-del-juan-ramon-jimenez>.
- Grinberg, S. (2011). *Gubernamentalidad y educación en tiempos de gerenciamiento: Reflexiones en torno de la experiencia de los dispositivos pedagógicos en contextos de extrema pobreza urbana* VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas, 8, 9 y 10 de agosto de 2011, La Plata. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=even-tos&d=Jev971>
- Inda, J. (2011). Analítica de lo moderno: una introducción. *Tabula Rasa*, 14, 99-123. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n14/n14a05.pdf>.
- Langer, E. (2011). Comunidades pedagógicas emergentes en la Argentina del Siglo XXI. En: *Gubernamentalidad y educación. Discusiones contemporáneas*. IDEP. Bogotá. pp. 81-100.
- Liceo Juan Ramón Jiménez. (2017). Manual de Convivencia. Recuperado de: <https://drive.google.com/file/d/0B6tMiz34y1ToRWxnWWZGRWx3NkE2QzZZd-0hANWhqOTk5b2o0/view>

- Liceo Juan Ramón Jiménez. (2016). Objetivos pedagógicos. Recuperado de: <http://liceojuanramonjimenez.edu.co/inicio2016/batucada/objetivos-pedagogicos/>
- Mogollón y solano (2011). Escuelas activas. Auestas para mejroar la calidad de la educación. Fh1360: Washington. Recuperado de: https://www.epdc.org/sites/default/files/documents/Active_Schools_Spanish.pdf
- Rose, N. (1996). *Inventing our selves: Psychology, power and personhood*. New York: Cambridge University Press.
- Rose, N., O`Malley, P. y Valverde, M. (2006). Governmentality. *Annual Review of Law and Social Science*, 2, 283. <https://doi.org/10.1146/annurev.lawsocsci.2.081805.105900>.
- Rubio, D. 2013. Sistema educativo, gubernamentalidad neoliberal y subjetivación. De la crisis y otros demonios. *Pedagogía y saberes*, 38, 23-29. <http://dx.doi.org/10.17227/01212494.38pys23.29>
- Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e Historia*. Bogotá: Siglo del Hombre, Antrhopos y Universidad de Antioquia.