



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
Unidad Iztapalapa

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
POSGRADO EN ESTUDIOS ORGANIZACIONALES

**“CONSTRUCCIÓN DEL SUJETO DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD
PRIVADA: CONTROL, DISCIPLINA Y ESPACIO DESDE MICHEL
FOUCAULT Y HENRI LEFEBVRE”**

TESIS

que para obtener el grado de Maestro en Estudios Organizacionales
presenta:

Guido Jinés Dávila

Matrícula: 2221801398
guidojines@gmail.com

DIRECTOR DE TESIS:

Dr. David Salvador Cruz Rodríguez

Jurado:

Presidente

Dr. David Salvador Cruz Rodríguez

Secretaria

Dra. María Teresa Magallón Díez

Vocal

Dr. Carlos Juan Núñez Rodríguez

Vo.Bo.

Dr. David Salvador Cruz Rodríguez
DIRECTOR DE TESIS

Vo.Bo.

Dra. María Teresa Magallón Díez
COORDINADORA DEL POSGRADO EN EO

Iztapalapa, Ciudad de México a 17 de julio de 2024

Agradecimientos

Agradezco profundamente a la Universidad Autónoma Metropolitana - Unidad Iztapalapa y al Posgrado en Estudios Organizacionales, por permitir abrirme un nuevo camino de pensamiento, práctica y crecer académicamente, a través de los profesores que brindaron su conocimiento y experiencia.

A mi Director de Tesis, Dr. David Salvador Cruz Rodríguez, por guiarme en el desarrollo del documento, siempre con mucha atención y dedicación, así como al Dr. Carlos Juan Núñez Rodríguez y la Dra. María Teresa Magallón Díez por su apoyo y comentarios valiosos de mejora.

Dedicatoria

A mis padres, Guido y Becha, al igual que a mi hermana, Daniela, quienes me enseñaron que las cosas siempre pueden hacerse de una mejor manera.

Índice de contenido

Introducción	1
Capítulo 1 Acercamiento teórico al control y la producción del sujeto	13
1.1. Un recorrido por el control desde la teoría organizacional	13
1.2. El poder como contenedor del control	22
1.3. El control según Michel Foucault	25
1.4. La organización, la disciplina y el individuo	34
1.5. Del dispositivo a la producción del sujeto	38
1.6. La resistencia a la disciplina y los anormales	46
1.7. La dimensión del espacio en el proceso de subjetivación	50
1.8. Las heterotopías, espacios otros en existencia	55
1.9. Un puente Foucault – Lefebvre en la dimensión del espacio	58
1.10. La microfísica del poder como base de análisis del sujeto	59
1.11. La universidad como organización	68
1.12. De la universidad como organización a la universidad como institución	72
1.13. El control y el dispositivo disciplinario en la universidad	74
Capítulo 2 Estrategia metodológica	81
2.1. Pertinencia del enfoque cualitativo	81
2.2. La microfísica del poder como puente teórico-metodológico	83
2.3. Herramientas metodológicas	86
2.3.1. Observación participante	86
2.3.2. Entrevista a profundidad	87
2.3.3. Análisis documental	89
Capítulo 3 Estudio de caso	92
3.1. La universidad pública y privada en Bolivia	92
3.2. La Universidad Privada	95
3.3. Análisis de resultados	98
3.3.1. El control de asistencia: el elemento tangible y reconocido	98
3.3.2. El control presente no percibido	103
3.3.3. Los estudiantes, presión al docente y la disciplina universitaria	108
3.3.4. La infraestructura y el control	117
3.3.5. El docente tiempo horario: paria de la universidad	119
3.3.6. El docente y su función: entre la expectativa y la realidad	124
3.3.7. La dispersa resistencia docente	129

3.3.8. El espacio docente y las necesidades insatisfechas	133
Capítulo 4 Comentarios finales y conclusiones	138
Referencias.....	144

Índice de figuras

Figura 1 Diagrama general de subjetivación	61
Figura 2 Relación de la organización con el control y el sujeto	65
Figura 3 Inclusión de la disciplina en la producción de la subjetividad.....	66
Figura 4 El espacio como dimensión de producción del sujeto docente.....	67

CONSTRUCCIÓN DEL SUJETO DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD PRIVADA: CONTROL, DISCIPLINA Y ESPACIO DESDE MICHEL FOUCAULT Y HENRI LEFEBVRE

Introducción

La dinámica de las organizaciones contemporáneas se revela como un campo complejo y esencial para comprender la sociedad actual. La organización, en el panorama contemporáneo, va más allá de las estructuras tangibles; es un entramado de relaciones, poderes y dinámicas que influyen directamente en la configuración de la sociedad. Mintzberg (2003) señala que entender la complejidad de las organizaciones es esencial para navegar con éxito en el entorno empresarial moderno, así que la necesidad de estudiar las organizaciones radica en su papel central en la configuración de la realidad social y en cómo afectan la vida de las personas.

A medida que nos adentramos en esta reflexión, la relevancia de este análisis se amplía aún más al considerar la resistencia que surge frente a este control, una resistencia que se manifiesta en lenguajes subterráneos y simbólicos. Este trabajo se embarcará en un recorrido conceptual que abarcará desde las teorías generales de la organización hasta la especificidad del control en el contexto universitario, todo ello enmarcado en la perspectiva de la microfísica del poder de Foucault y la dimensión del espacio de Lefebvre. March y Simon (1958) plantean que las organizaciones son sistemas sociales complejos que deben analizarse desde múltiples perspectivas para captar su esencia.

La noción de "organización" en el ámbito de los Estudios Organizacionales (EO) se ha transformado a lo largo del tiempo, reflejando diversas perspectivas y enfoques teóricos. La organización, entendida como un fenómeno dinámico y complejo, revela

dimensiones múltiples que van más allá de su simple estructura económica o empresarial. Ascorra (2002) amplía esta visión al considerar la organización como un fenómeno limítrofe en constante proceso de constitución. Esta perspectiva destaca la imposibilidad de manipular y predecir la organización desde un nivel individual, subrayando su complejidad inherente. En este contexto, la falta de distinción entre los EO y la Administración, señalada por Ibarra Colado (2006) encuentra su origen en la dificultad para atribuir un significado claro al concepto de "organización". Esta falta de claridad conceptual resalta los desafíos inherentes a la definición precisa de la organización. El cambio en la visión de la organización, desde ser dirigida por la voluntad de poder de sus líderes hasta considerar los condicionamientos sociales y económicos, representó un hito significativo en los EO (Ibarra Colado, 1990). Esta evolución llevó a una mayor preocupación por ofrecer explicaciones a los fenómenos sociales dentro de las organizaciones.

Pfeffer (2000) plantea el desafío futuro de comprender la relación entre contenido y proceso, conocimiento y acción, así como entre teoría y práctica, lo que añadiría una dimensión más profunda al análisis de las organizaciones. La trayectoria de los EO, influenciada por eventos cruciales como la Segunda Guerra Mundial, movimientos de protesta y el colapso del imperio soviético, según March (2007), aceleró el desarrollo del campo, dándole una identidad distintiva en diferentes contextos geográficos.

En el análisis de cómo las personas configuran estructuras organizativas, procesos y prácticas, los EO se centran en la complejidad de cómo estas configuraciones moldean las relaciones sociales y establecen instituciones que impactan en los individuos (S. Clegg & Bailey, 2007), la organización se convierte así en un objeto de

estudio multidimensional que requiere enfoques interdisciplinarios para su comprensión (S. Clegg & Hardy, 1999).

Dentro de este panorama, Crozier (1964) destaca las relaciones de poder, la toma de decisiones y la autonomía de los actores dentro de las estructuras organizativas, mientras Argyris (1993) explora la organización desde la acción y el aprendizaje organizacional, examinando cómo las organizaciones pueden aprender y adaptarse a su entorno. El análisis de la organización a través del poder y la influencia es evidente en la perspectiva de Pfeffer (1981) quien destaca cómo estas dinámicas influyen en paradigmas organizativos y decisiones, además que, desde una mirada que examina las relaciones de poder y la subjetividad en el trabajo, Knights & Willmott (1989) revelan cómo el poder impacta la experiencia subjetiva de los individuos dentro de las organizaciones.

Al haber realizado considerado ciertas perspectivas del concepto de organización desde el enfoque de los Estudios Organizacionales, la comprensión del poder, el control y la disciplina en el ámbito organizacional es esencial para analizar las complejidades de las relaciones sociales, las estructuras de poder y los mecanismos de regulación presentes en las organizaciones contemporáneas.

Michel Foucault, referente esencial en tópicos relacionados con el poder y la disciplina, ofrece una perspectiva única que profundiza en la manera en que las instituciones disciplinarias impactan en la conformación de los individuos y las estructuras sociales, invitando a una reflexión crítica sobre cómo las organizaciones moldean y controlan a sus miembros mediante dispositivos específicos, más allá de la simple observación de las estructuras organizativas, explorando la dinámica interna que influye en la subjetividad y en la identidad de los individuos. El comprender el

proceso de transformación del individuo en sujeto desde el momento en que ingresa a una organización, examinar cómo diversas prácticas y dispositivos disciplinarios influyen en la construcción de identidades organizacionales, plantearse preguntas fundamentales sobre cómo estas acciones impactan en la totalidad de las personas que forman parte de tales organizaciones insta a explorar estos procesos en profundidad. Por otro lado, Henri Lefebvre ofrece una mirada crítica hacia las dimensiones espaciales de las organizaciones, destacando la importancia de analizar cómo el espacio influye en las relaciones de poder y en la configuración de las prácticas organizativas, además de proponer que el espacio no es simplemente un contenedor neutral, sino que está impregnado de relaciones sociales, políticas y económicas. En el contexto organizacional, el espacio se convierte en un medio a través del cual se ejerce el poder y se establecen formas de control y disciplina. Las estructuras físicas de las organizaciones, como la disposición de las oficinas, los espacios de trabajo y las áreas comunes, no solo son funcionales, sino que esta imposición también refleja y perpetúa las relaciones de poder dentro de la organización, este espacio es un producto social (Lefebvre, 2013).

La intención de analizar los tópicos de poder, control, disciplina, subjetivación y espacio en el contexto de los Estudios Organizacionales adquiere una relevancia significativa al ofrecer enfoques teóricos profundos que iluminen aspectos fundamentales de las dinámicas organizativas y faciliten la comprensión de cómo estos elementos interactúan para configurar la realidad organizativa, permitiendo percibir la manera en la que las organizaciones se estructuran y cuál es el rol que juegan las personas en su interior.

Adicionalmente, el examinar críticamente las prácticas organizativas y destacar la necesidad de considerar no solo las estructuras externas, sino también los mecanismos internos que influyen en la conformación de la identidad y la conducta del individuo en el contexto organizacional resulta particularmente atrayente, debido a que todas las organizaciones -de manera consciente o inconsciente- llevan esto a cabo y todas las personas inmersas en tales organizaciones -de igual manera- se enfrentan a ese proceso. Esto también implica reconocer que la organización no sólo se limita a estructuras jerárquicas, sino que también se manifiesta a través de la producción y utilización del espacio, influyendo en la experiencia cotidiana de los individuos en la organización. Desde la teoría de la organización, Beyes & Holt (2020) establecen que en primer lugar, la organización se entiende como algo colocado o situado. En segundo lugar, es un lugar de contestación espacial, que es constitutivo para (y no meramente reflejo de) la vida organizacional. En tercer lugar, esta contestación es en sí misma un resultado de una multiplicidad espacial que abarca afectos, tecnologías, vacíos y ausencias. En cuarto lugar, dicho exceso de espacio está más allá (o más bien antes) de la representación y, por lo tanto, convoca una poética espacial. Es así que S. Taylor & Spicer (2007) a través de su investigación, encontraron evidencia considerable de que los espacios organizacionales han estado presentes tanto empíricamente como analíticamente, quizás desde el desarrollo del Management Científico y los estudios de Hawthorne. Inspirados en el trabajo de Lefebvre, se presentó una concepción integrada del espacio organizacional como patrones de distancia que son interpretados por los actores dentro de relaciones materializadas de poder. Además de buscar demostrar que existen múltiples escalas espaciales que merecen análisis dentro y alrededor de las organizaciones.

La dimensión organizacional del espacio es fundamental, como fue investigado por (Stephenson et al., 2020), recopilando información que detalla la importancia del espacio para los estudios de identidad (De Vaujany & Vaast, 2014; Decker, 2014; Liu & Grey, 2018), roles (Halford & Leonard, 2006), dinámicas de género (Tyler & Cohen, 2010; Wasserman & Frenkel, 2011), liderazgo (Crevani, 2018; Ropo et al., 2013), emprendimiento (Hjorth, 2005), relaciones entre compañeros de trabajo (Khazanchi et al., 2018) e innovación (Furnari, 2014). El espacio organizativo también influye en las interacciones laborales formales e informales (Fayard & Weeks, 2007; Hirst & Humphreys, 2013), fomenta el desarrollo de la confianza (Nilsson & Mattes, 2015; Sturdy et al., 2006), moldea posiciones en el gobierno (McNulty & Stewart, 2015), encarna relaciones de poder (Hirst & Humphreys, 2013; Zhang & Spicer, 2014), y controla a los trabajadores al mismo tiempo que ofrece oportunidades de resistencia (Barnes, 2007; Courpasson et al., 2017; Iedema et al., 2006).

A su vez, (Cairns et al., 2003) desarrollaron una conceptualización postdicotómica del espacio de trabajo contemporáneo, tomando como referencia el concepto de heterotopía de Foucault, sosteniendo que el espacio de trabajo contemporáneo ejemplifica una heterotopía por excelencia. Sin embargo, argumentan que, en la búsqueda de control, la gestión convencional del espacio y el tiempo dentro de las organizaciones a menudo pasa por alto la naturaleza transitoria y efímera del espacio de trabajo. Los autores proponen una nueva perspectiva sobre los temas de espacio y tiempo en las organizaciones, considerada significativa para la innovación, el conocimiento y el poder, con una visión que pretende reconocer que lo que se considera fijo es en realidad móvil, lo que se valora puede carecer simultáneamente de valor, y lo que se percibe como esencial puede ser desechable. En este contexto, el tiempo se expande mientras se comprime, y el espacio está limitado pero sin una

frontera física definida, ya que solo a través de una investigación compleja y contextual de tales heterotopías desde dentro de sus múltiples realidades espacio-temporales, se pueden conceptualizar epistemologías pragmáticas del espacio de trabajo que informen el pensamiento crítico y las acciones dentro de la gestión del espacio organizacional.

Aplicando estas nociones al campo de la educación, Canda (2002) establece el concepto de autoridad en el ámbito pedagógico, siendo un elemento fundamental en las corrientes educativas tradicionales. Se refiere a la estructuración de la clase en función del poder o control que ejerce el educador debido al papel que desempeña en el entorno escolar, lo cual ya vislumbra la relación de poder que existe en este ámbito, más no solamente son los estudiantes aquellos que se hallan en medio de estos juegos de poder, sino también los docentes. Fandiño Parra (2017) argumenta que la preparación de los docentes suele centrarse en directrices que ofrecen a los profesores instrucciones más detalladas sobre qué y cómo llevar a cabo sus tareas, en lugar de proporcionarles perspectivas que les permitan construir y transformar sus realidades socioeducativas. Bajo la misma línea, Plata Santos (2018) establece que la formación de un individuo polifacético, dotado de habilidades generales y destrezas, resalta más la capacidad de realizar acciones que la aspiración de definir lo que se quiere llegar a ser. Esta lógica aspira a forjar un sujeto-docente que pueda ser evaluado, clasificado y auto impulsado, capaz de alcanzar los estándares e indicadores que miden la calidad educativa. Las estrategias de evaluación del profesorado, que según Ayala (2013) son invasivas y carecen de coherencia con los objetivos fundamentales de su ámbito laboral, están conectadas con la actitud de los docentes frente a las reformas. Estos ajustan sus enfoques y respuestas en respuesta a los cambios en la estructura laboral y la "empresarialización de la vida".

Este ámbito educativo va más allá de la escuela y se adentra de la misma forma en la educación superior, es decir, en las universidades. Como establece Escobar (2007), “la universidad es una de las instituciones que encarna de manera evidente las tensiones de las relaciones contemporáneas entre saber/poder” (p. 49), lo cual se encuadra con las ideas presentadas por Foucault y Lefebvre. Aun así, el hecho de mencionar “universidad” como un todo resulta una generalización, puesto que existe una marcada diferencia entre una universidad pública o estatal y una universidad privada. La universidad pública o estatal es comprendida como “una institución esencial para la vida democrática de los países” (Hernández Bringas et al., 1969, p. 206), como “un bien social que conviene a todos en la construcción de un proyecto de nación” (Valencia, 2007, p. 298) o como un “canal de supervivencia y ascenso para grupos considerables que esperan satisfacciones en el empleo, la carrera, el ingreso, el consumo, el rango y la participación en el poder” (Kaplan, 2000, p. 122) y, en el caso de Bolivia, prácticamente gratuitas (G. Rodríguez, 2001). En oposición, la universidad privada puede entenderse como una alternativa a la educación superior pública cuando el sistema estatal no tiene la capacidad necesaria para satisfacer la demanda (Reisz & Stock, 2012), siendo en Bolivia autofinanciadas con matrículas o donativos (G. Rodríguez, 2001).

Haciendo hincapié en las universidades privadas, Skilbeck (2001) menciona que esta ha dejado de ser un entorno sereno para la enseñanza y la investigación académica a un ritmo relajado, tal como lo fue en siglos anteriores y en la actualidad, se ha transformado en un negocio poderoso, complejo, exigente y altamente competitivo que demanda inversiones constantes y a gran escala, lo cual se analiza desde un tinte mercantilista y privado que podría generar (si no lo hizo aún) un efecto perverso

en la educación superior. Quizás sea Brunner el que, con mayor vehemencia, intenta explicar esta mercantilización de la universidad al mencionar que:

“En uno y otro caso, aunque en diferentes grados y de distintas maneras, las instituciones deben competir y diversificar sus fuentes de ingreso; surgen nuevos proveedores (instituciones privadas, universidades corporativas, a distancia, vía Internet); los estudiantes pagan aranceles y pasan a ser clientes; los profesores son contratados y dejan de ser funcionarios; las funciones institucionales se convierten en desempeños y sujetan a minuciosas mediciones; se enfatiza la eficiencia y el *value for money*; los modelos de negocio sustituyen en la práctica a los planes estratégicos; la gestión se racionaliza y adopta un estilo empresarial; el gobierno colegiado se transforma en corporativo al independizarse de los académicos e integrarse con representantes de los stakeholders externos; los investigadores son estimulados a patentar y los docentes a vender docencia “empaquetada” a las empresas; los incentivos vinculados con la productividad académica reemplazan las escalas salariales asociadas al cargo; los currículos son revisados y sancionados en función de su pertinencia laboral y evaluados por agencias externas en relación a su calidad; las culturas distintivas de las instituciones y sus “tribus académicas” (Becher) empiezan a ser tratadas como asunto de clima organizacional; las universidades son comparadas por medio de los ranking locales y clasificadas geopolíticamente a nivel global (he ahí la *realpolitik* de los prestigios institucionales); se crea un mercado global para servicios de educación superior y su regulación se resuelve en las rondas del Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (GATS, por sus siglas en inglés), no en sede académica.” (Brunner, 2014, p. 18)

El énfasis, entonces, está centrado en el docente de la universidad privada en búsqueda de una determinación que va más allá del rol de educador que tiene en su organización, sino la propia identidad que adquiere al verse inmerso en ella. Fandiño-

Parra (2022) afirma que “los maestros pretenden transformar la escuela y la universidad para alejarse de prácticas institucionalizadas en mercados, en la elaboración de prescripciones propia de una mercantilización del conocimiento y una instrumentalización de la producción académica” (p. 148), sin embargo esta labor puede resultar compleja por diversos motivos, especialmente relacionados a la relación asimétrica de poder con la universidad y el potencial temor ante represalias coercitivas y disciplinarias. Empero, existe aún un motivo más amplio y quizás hasta invisible para el docente: la subjetivación de la que son centro.

Así como Fandiño-Parra (2022) menciona que este proceso de subjetivación “le permite al maestro concienciarse de lo que es, lo que hace, lo que piensa y lo que dice a la vez que legitimar sus formas particulares para construir historias, sentidos y saberes a nivel personal, colegiado y profesional” (p. 143), lo que suena apropiado, no obstante, el punto previo de partida para lograr este cometido es lograr comprender cómo se produce el sujeto-docente, algo que tanto la universidad como el propio docente deberían conocer. Lejos de enfocarse en aspectos a nivel macro y en línea con la microfísica del poder de Foucault donde el poder se manifiesta las interacciones cotidianas a un nivel más microscópico y en diversas prácticas sociales, la microfísica resulta apropiada para comprender cómo estas prácticas y relaciones entre la universidad y los docentes pueden forjar al sujeto.

El problema radica en el desconocimiento sobre la producción del sujeto docente, sus componentes, los desafíos inherentes al proceso, y las posibles oportunidades para influir en él. Puede ser que la universidad tenga un conocimiento preciso sobre cómo da forma al sujeto docente, o tal vez no lo tenga; en cualquier caso, dada la asimetría de poder existente, la universidad no sería la más afectada por esta falta de conocimiento. El docente, siendo el eje del proceso de producción del sujeto, se

encuentra atrapado en este círculo vicioso cuando carece de información al respecto. La presencia de dispositivos disciplinarios orientados al docente en búsqueda de su subjetivación plantea interrogantes sobre la naturaleza misma de la educación superior y su propósito, debido a que si el control se ejerce de manera excesiva y unidireccional, se corre el riesgo de que la universidad se convierta en un espacio donde prevalezca la reproducción de normas y la homogeneización de ideas, en lugar de fomentar la crítica, la reflexión y la creatividad, impactando en la formación de profesionales capaces de enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo y de contribuir al desarrollo social y cultural.

De esta manera, la pregunta central que da forma a la presente investigación se orienta a conocer **cuál es el sujeto docente que se produce en la universidad privada**, específicamente, en la Universidad Privada en La Paz, Bolivia.

Asimismo, el objetivo principal de la investigación se orienta a ***determinar cuál es el sujeto docente producido por la Universidad Privada en La Paz, Bolivia y sus características, desde la perspectiva de la microfísica del poder de Michel Foucault y la dimensión del espacio de Henri Lefebvre.***

Los objetivos secundarios de la investigación son los siguientes:

- Identificar los elementos específicos que conforman el dispositivo disciplinario de la universidad y apoyan al proceso de subjetivación docente.
- Determinar cómo la dimensión del espacio incide en la producción del sujeto docente en la universidad.
- Identificar y analizar los métodos de resistencia adoptados por los docentes frente a la universidad, para desafiar los dispositivos disciplinarios existentes.

Este documento presenta una estructura cohesionada para abordar exhaustivamente la relación entre el control y el espacio en el ámbito universitario. Se destaca el planteamiento del problema, contextualizando la problemática relativa a la subjetivación docente en el ámbito universitario privado, delineando los objetivos específicos de la investigación, marcando el camino hacia la comprensión de la relación entre el control, disciplina y la dimensión del espacio, para posteriormente realizar un recorrido teórico que aborda estos conceptos desde diversas perspectivas, comenzando con un análisis desde la teoría organizacional, la visión de Michel Foucault sobre el control, y una exposición de la microfísica del poder como marco de análisis de los dispositivos disciplinarios y la subjetivación. Enseguida, se presenta la relación el dispositivo y la dimensión del espacio, explorando las heterotopías y estableciendo un puente conceptual que conecta las ideas de los teóricos para comprender la configuración espacial.

Más adelante, se estructura la investigación histórica de la universidad en Bolivia, desde su conceptualización como organización hasta su evolución hacia una institución, abordando específicamente el papel del control en la universidad y cómo ha influido en su desarrollo a lo largo del tiempo, para posteriormente justificar la elección del enfoque cualitativo, explorando la pertinencia de la microfísica del poder en la metodología. Ya en el estudio de caso, se analiza la dinámica de la disciplina, espacio, la subjetivación docente y la resistencia en el contexto específico de la Universidad Privada, organización seleccionada para tal análisis, presentando los resultados obtenidos de la investigación realizada y las reflexiones derivadas de la misma.

Capítulo 1 Acercamiento teórico al control y la producción del sujeto

1.1. Un recorrido por el control desde la teoría organizacional

Al hablar de control y poder en organizaciones, es común referirse a ciertos autores reconocidos en el campo de la Teoría Organizacional, empero, la dimensión del control va más allá de las contribuciones individuales y se encuentra implícita en distintas teorías y enfoques dentro de este ámbito. Es así que es esencial reconocer que su alcance trasciende las visiones individuales y se entrelaza con múltiples perspectivas teóricas que abordan su complejidad e implicaciones en el funcionamiento y desarrollo de las organizaciones modernas

En la teoría de la organización, el control es un concepto fundamental que se refiere a la capacidad de una organización para dirigir y coordinar sus recursos y procesos para lograr sus metas y objetivos. El control es un proceso dinámico que implica la toma de decisiones y la implementación de acciones para alcanzar los resultados deseados (Aguinis & Kraiger, 2009). Sin embargo, el control no es una tarea sencilla y requiere de un equilibrio entre la estructura y el poder dentro de la organización. El poder es la capacidad de influir en las decisiones y acciones de otros, y en una organización, el poder puede provenir de diversas fuentes, como la posición jerárquica, la experiencia, el conocimiento y la reputación (Pfeffer, 1993).

La creación de subjetividad es un concepto que se relaciona con el control y el poder en la teoría de la organización, dado que la subjetividad se refiere a la percepción y la interpretación individual de la realidad, y en una organización, la creación de subjetividad implica la capacidad de influir en la percepción y la interpretación de los miembros de la organización (Hatch, 2018).

En este contexto, el control, el poder y la creación de subjetividad están interrelacionados y tienen un impacto significativo en el funcionamiento y el éxito de una organización (S. Clegg & Hardy, 1999). Por lo tanto, es importante abordar estos conceptos en la teoría de la organización para comprender cómo se relacionan y cómo pueden estudiados e interpretados.

Knights aborda el control como un dispositivo disciplinario presente en las organizaciones modernas, centrando su enfoque crítico en cómo las prácticas de control contribuyen a la conformidad y normalización de comportamientos en el entorno organizacional (Knights & Willmott, 1989), destacando la interrelación entre poder, resistencia y control, argumentando que este último no se limita a ser una imposición unilateral, sino que constituye un proceso dinámico en el cual los actores organizativos participan activamente en estrategias de resistencia, cuestionando y negociando las prácticas de control (Knights & McCabe, 2003).

Este análisis se extiende hacia la conexión entre la identidad del individuo y las estructuras de control, revelando cómo las prácticas de control pueden influir en la construcción de la identidad, ya sea reforzando roles predefinidos o generando tensiones y conflictos identitarios (Knights & Vurdubakis, 1994).

La teoría organizacional ha desempeñado un papel fundamental en el estudio del control en las organizaciones a lo largo del tiempo, desde los primeros enfoques hasta las teorías más contemporáneas, se han desarrollado diferentes perspectivas para comprender cómo se ejerce y se gestiona el control en el ámbito laboral.

Uno de los primeros exponentes en abordar el tema del control en las organizaciones fue Frederick Taylor, considerado el padre de la gestión científica, sentó las bases de la teoría del control en la administración. En su enfoque, propuso la fragmentación de

las tareas y la supervisión rigurosa como medios para maximizar la eficiencia y el rendimiento laboral (F. Taylor, 1911). Su enfoque se basaba en la estandarización de los procesos de trabajo y el control estricto de los empleados, con el objetivo de lograr una producción más eficiente. La teoría de Taylor se fundamentaba en la idea de que el control era necesario para eliminar el desperdicio y la ociosidad en el trabajo, al creer firmemente en la importancia de la supervisión directa y la estandarización de los métodos de trabajo como mecanismos para garantizar el cumplimiento de los estándares establecidos. Su enfoque se basaba en la creencia de que los empleados eran inherentemente perezosos y necesitaban ser controlados de cerca para garantizar su productividad.

En el libro "Principles of Scientific Management", Taylor (1911) afirmaba que "en la gestión científica, uno no solo se ocupa de dirigir, sino también de planificar, estandarizar y controlar" (p. 11) , siendo el control una parte esencial de la administración eficiente que debía ejercerse de manera rigurosa y disciplinada.

La teoría de Taylor también ha sido objeto de críticas debido a su enfoque centrado en la eficiencia y la estandarización, puesto que se argumenta que su enfoque de control excesivo y la fragmentación de las tareas pueden tener efectos negativos en la motivación y la satisfacción de los empleados, así como en la calidad del trabajo realizado (S. Clegg et al., 2016).

Posteriormente, Elton Mayo y los estudios de Hawthorne destacaron la importancia de los factores sociales y psicológicos en el control y la motivación de los empleados, revelando que las relaciones sociales, la interacción y la atención prestada a los empleados eran elementos clave para influir en su productividad y rendimiento (Mayo, 1933). Mayo planteó la necesidad de un control más humano y sensible a las

necesidades y motivaciones de los trabajadores, centrando su enfoque en el reconocimiento de la importancia de las relaciones sociales y la comunicación efectiva en el lugar de trabajo como mecanismos para motivar a los empleados y promover un mayor compromiso con la organización. Estos estudios de Hawthorne fueron un punto de inflexión en la comprensión del control en las organizaciones, ya que pusieron de manifiesto que el control no se limitaba a la supervisión directa y la estandarización de los procesos de trabajo, destacando la importancia de los aspectos sociales y psicológicos en el control y la motivación de los empleados.

Por su parte, desde la perspectiva burocrática de la organización, Weber discute el concepto de control en relación con la autoridad y la burocracia al destacar la importancia del control como un elemento clave en la estructura organizacional. Según Weber (1978), "el control se ejerce por medio de la supervisión jerárquica, mediante la cual se dirige y controla el comportamiento de los individuos y se asegura su conformidad con las reglas y normas establecidas" (p. 223).

Mientras Taylor enfatizaba la eficiencia y la estandarización del trabajo como medios de control, Mayo se centraba en el comportamiento humano y la motivación como elementos clave y Weber abordaba el control a través de la estructura burocrática y la claridad en las reglas y procedimientos. Si bien el concepto general de control entre estos autores tiene elementos de similitud, la manera de ejercerlo ante el individuo es la que presenta variaciones, a pesar de que el fin haya sido la búsqueda incesante de eficiencia organizacional, el acercamiento realizado por cada uno abarcó áreas diferentes de la organización, siendo quizás Mayo el que se encontró más de cerca con el individuo como tal, más allá de los métodos de trabajo y los procesos a seguir.

En la década de 1960, Douglas McGregor desarrolló la teoría X y la teoría Y sobre el comportamiento humano en las organizaciones. La teoría X postula que las personas son inherentemente perezosas y requieren un control estricto, mientras que la teoría Y sostiene que las personas son intrínsecamente motivadas y pueden autogestionarse (McGregor, 1960).

Por otro lado, desde otra perspectiva, Kuhn (2012) introduce el concepto de "paradigma" para describir las creencias compartidas y las prácticas aceptadas dentro de una comunidad científica, estableciendo un paralelo en el ámbito organizacional con las concepciones predominantes sobre el control. Dentro de este marco, los cambios fundamentales en el control a menudo requieren una "revolución científica", donde las viejas creencias son reemplazadas por nuevas perspectivas y enfoques (Kuhn, 2012).

Para Kuhn, la evolución del conocimiento a menudo implica crisis en la comprensión existente, y de manera análoga, el control organizacional puede enfrentar crisis cuando los métodos establecidos ya no son efectivos. Estas crisis son oportunidades para redefinir y transformar el control en la organización (Kuhn, 2012). Los sistemas de control en las organizaciones pueden permanecer relativamente estables hasta que se enfrentan a desafíos significativos, así que la estabilidad del paradigma de control puede dificultar la adopción de nuevas perspectivas y enfoques (Kuhn, 2012).

Asimismo, Crozier se enfocó en el control en las organizaciones burocráticas. Su investigación destacó cómo el control se ejerce a través de la incertidumbre y la ambigüedad en el entorno laboral, señalando que las relaciones de poder y las coaliciones informales influyen en la distribución y el ejercicio del control en las organizaciones (Crozier, 1964). Se enfatizó la importancia de comprender la dinámica

política y social dentro de las organizaciones para comprender mejor cómo se ejerce el control y cómo los individuos responden a él.

En línea con la Teoría Organizacional, Simon postula que las organizaciones, al ser sistemas complejos, se caracterizan por la racionalidad limitada y la búsqueda de soluciones satisfactorias en lugar de óptimas (Simon, 1957). Desde esta perspectiva, el control organizacional se presenta como un desafío, ya que los actores dentro de una organización enfrentan restricciones cognitivas y de información. Desde la óptica del control, Simon aboga por estructuras organizativas que reflejen la comprensión de la racionalidad limitada, lo que implica reconocer que los individuos y grupos dentro de una organización no siempre pueden procesar toda la información disponible y, por lo tanto, deben confiar en mecanismos de control que simplifiquen la complejidad (Simon, 1997).

Entonces, estos sistemas de control deben diseñarse considerando las limitaciones humanas, facilitando así la toma de decisiones satisfactorias, pudiendo incluir la implementación de controles que reduzcan la carga cognitiva y proporcionen información relevante de manera clara y accesible (Simon, 1960). La organización, según la descripción de Simon (1978) como una estructura jerárquica de decisiones, ofrece una imagen útil para entender la dinámica organizativa y la forma en que las decisiones se enfocarán para alcanzar diversos objetivos desagregados en los niveles estructurales, como medios para lograr la deseada supervivencia organizacional. La medición se convierte en una vía común para verificar si los resultados de estas decisiones siguen el camino trazado, lo que subraya la importancia de que los objetivos sean cuantificables y medibles. En este sentido, el control de los resultados

se define como la capacidad de contar con información oportuna sobre el pasado, presente y futuro.

Bajo el propio contexto de la Teoría Organizacional, Pfeffer (1992) argumenta que el poder desempeña un papel crucial como herramienta para ejercer control en las organizaciones. Según esta perspectiva, aquellos que poseen y utilizan el poder de manera efectiva tienen la capacidad de influir y dirigir las acciones de otros actores en la organización, en el que el control se aborda mediante el análisis de la estructura organizacional. Es así que la configuración de roles, responsabilidades y jerarquías dentro de una organización son fundamentales para establecer y mantener el control. Su enfoque resalta la importancia de la estructura en la distribución y ejecución del control (Pfeffer, 1992) además de analizar los incentivos como mecanismo de control. En este sentido, los sistemas de recompensas y castigos son esenciales para influir en el comportamiento de los miembros de la organización, resaltando la utilidad de los incentivos en la gestión del rendimiento y la conformidad (Pfeffer, 1998).

Desde la perspectiva de Argyris (1999), su contribución central a la Teoría Organizacional se centra en su perspectiva de la teoría de la acción. De acuerdo con sus planteamientos, las acciones individuales se fundamentan en la concepción que los individuos tienen sobre sí mismos y sobre el entorno que los rodea. Esta teoría de la acción resulta fundamental para entender la dinámica del control en el ámbito organizacional. Desde la óptica del aprendizaje organizacional, se aborda el tema del control, argumentando que las organizaciones eficaces son aquellas que fomentan un proceso constante y adaptativo de aprendizaje. Dentro de este marco conceptual, el control deja de ser percibido como una herramienta restrictiva de la autonomía individual, transformándose en un medio para facilitar el proceso de aprendizaje, por

lo que su visión se aparta de la tradicional noción de control como limitante y se orienta hacia una perspectiva más dinámica, donde su función principal es propiciar la adaptabilidad y la innovación dentro de la organización (Argyris & Schön, 1997).

Adicionalmente, Argyris introduce el concepto de "teoría de la acción defensiva", noción que se utiliza para describir patrones de comportamiento que surgen como mecanismos de defensa frente a situaciones percibidas como amenazas. En este contexto, el control puede manifestarse como una respuesta defensiva destinada a preservar la estabilidad organizacional, aunque implique limitar la capacidad de adaptación e innovación en el proceso (Argyris, 1990).

Clegg, por su parte, se centra en su conceptualización del control como un proceso de coordinación más que como una mera restricción, proponiendo que el control desempeña un papel esencial en la orquestación de las actividades organizativas, facilitando la colaboración y la consecución de objetivos comunes. Presenta diversas tipologías de control que van más allá de las convencionales restricciones jerárquicas, incluyendo el control a través del mercado, la burocracia y la ideología (S. R. Clegg & Haugaard, 2009)

A diferencia de enfoques que ven el control de manera unilateral, Clegg aborda la noción de resistencia, argumentando que el control no es simplemente una imposición desde las altas esferas, sino que también implica procesos de negociación y contestación por parte de los miembros de la organización. Esta perspectiva dinámica resalta la complejidad inherente a las interacciones en el ámbito organizativo (S. R. Clegg & Haugaard, 2009). En cuanto al análisis del control, tradicionalmente se ha abordado desde perspectivas como la contaduría y la administración. Sin embargo, Clegg sostiene que valiosas contribuciones provienen también de la sociología,

especialmente de aquellos preocupados por los efectos del control en los procesos de trabajo. Esta apertura hacia la multidisciplinariedad revela que los límites para el estudio del control no están predeterminados, y existen oportunidades para su exploración en diversos campos de conocimiento (S. Clegg, 1981).

La contribución de Mouzelis (2003) y contribuyendo a la comprensión de la Teoría Organizacional, radica en su enfoque dentro del ámbito de la sociología organizacional, donde busca comprender las dinámicas sociales presentes en las estructuras organizativas. Según sus planteamientos, el control organizacional está intrínsecamente ligado a la red de relaciones sociales que caracteriza a una organización, argumentando que estas relaciones sociales entre los distintos actores organizacionales son el vehículo a través del cual se manifiesta el control. En sus escritos, se destaca la importancia de considerar las interacciones entre individuos y grupos como el núcleo central del control y cómo estas interacciones impactan en la toma de decisiones y en las acciones llevadas a cabo dentro de la organización. Para abordar esta dinámica, Mouzelis ha adecuado la "teoría de la estructuración", en el que el control no se impone únicamente desde las altas esferas de la organización, sino que surge de la interacción constante entre las estructuras organizativas y las acciones individuales. Esta perspectiva resalta la reciprocidad existente entre estructuras y acciones, subrayando la naturaleza dinámica y bidireccional del control (Mouzelis, 2003).

Schreyogg, en la misma línea de la TO, destaca la dinámica intrínseca al control organizacional, argumentando que este constituye un proceso en continua evolución, reconociendo la naturaleza no estática de las organizaciones y la necesidad de que las estrategias de control se adapten a los cambios en el entorno y las condiciones

internas (Schreyögg & Kliesch-Eberl, 2007), resaltando la importancia de que las organizaciones desarrollen sistemas de control flexibles y adaptables, indicando que la rigidez en estas estructuras puede conducir a la ineficiencia y a la incapacidad de enfrentar los desafíos cambiantes (Schreyögg & Kliesch-Eberl, 2007). También se aborda la intersección entre el cambio organizacional y el control, proponiendo que las estrategias de control deben integrarse en los procesos de cambio, reconociendo que las transformaciones en la estructura y cultura organizacional requieren ajustes en los mecanismos de control (Sydow et al., 2009), haciendo énfasis en la necesidad de adaptar las estrategias de control a las características específicas de cada organización, argumentando que no existe un enfoque único de control efectivo para todas las situaciones y abogando por una evaluación cuidadosa de las contingencias organizacionales (Sydow et al., 2009).

1.2. El poder como contenedor del control

Las perspectivas convencionales de la Teoría Organizacional, en relación al control en las organizaciones, presentan limitaciones en la explicación de ciertos fenómenos organizacionales debido a varios motivos fundamentales. En primer lugar, estas perspectivas a menudo se centran en aspectos técnicos y estructurales del control, descuidando la importancia de otros factores humanos y sociales que influyen en el control organizacional. Estas perspectivas convencionales tienden a simplificar la complejidad de las interacciones dentro de las organizaciones, lo que puede llevar a una visión limitada y estática del control, así que esta incapacidad para explicar ciertos fenómenos organizacionales radica en la mirada limitada que se tiene al buscar más allá de su alcance teórico, algo a lo que otros autores fuera de la Teoría Organizacional pueden aportar debido a sus enfoques críticos y multidisciplinarios, con perspectivas que van más allá de estructuras formales de control, explorando las

dinámicas de poder, disciplina y vigilancia en las organizaciones, contribuyendo con visiones críticas y contextualizadas que pueden enriquecer la comprensión del control en las organizaciones, considerando aspectos las relaciones de poder y las prácticas cotidianas que influyen en el comportamiento y las decisiones dentro de una organización.

En este sentido, Foucault propone que el poder no se encuentra en manos de un grupo o individuo específico, sino que está presente en todas las relaciones sociales y se manifiesta a través de discursos y prácticas, sosteniendo -además- que el poder no es algo que se utiliza simplemente para oprimir o dominar a otros, sino que es una fuerza más compleja que se manifiesta en muchas formas diferentes y que puede ser utilizada tanto para el bien como para el mal, pudiendo ser utilizado para controlar y regular la conducta de las personas (Foucault, 1999a) , pero también para promover el cambio social y la justicia, lo cual queda explicado cuando se menciona que:

“sería preciso saber hasta dónde se ejerce el poder, mediante qué relevos y hasta qué instancias, a menudo ínfimas, de jerarquía, control, vigilancia, prohibiciones, coacciones. En todo lugar donde hay poder, el poder se ejerce. Nadie, hablando con propiedad, es su titular y, sin embargo, se ejerce en determinada dirección, con unos a un lado y los otros en el otro; no sabemos quién lo tiene exactamente, pero sabemos quién no lo tiene.” (Foucault & Morey, 1988, p. 15)

Lejos de la idea de Marx sobre el poder, Foucault argumenta que “el poder no es una propiedad acaparada por una clase social. El poder no es una especie de capacidad que estaría producida por un aparato como el Estado” (Foucault, 2007d, p. 70), además que “en realidad hay relaciones de poder entre la gente, es decir, entre los agentes, donde unos y otros están en posiciones diferentes, asimétricas (Foucault, 2007d, p. 70).

De esta manera, el poder “es lo que se ve, lo que se muestra, lo que se manifiesta, y, de manera paradójica, encuentra el principio de su fuerza en el movimiento por el cual la despliega.” (Foucault, 2002, pp. 173–174), lo cual se presenta a través de la disciplina (métodos de control) y la vigilancia (control de tareas), en búsqueda de garantizar la obediencia y la presencia del poder en las relaciones entre individuos (Yela Gómez & Hidalgo Romero, 2010).

Siendo, así, se considera que una de las formas en que el poder se ejerce es a través del control, mismo que puede tomar diversas formas, ya sean leyes, normas y reglamentos, o puede ser más sutil, como la persuasión o la manipulación. A menudo, el control se ejerce a través de instituciones como la escuela, la familia y el trabajo, y puede ser utilizado tanto por gobiernos como por grupos privados o individuos. El poder y el control no son cosas fijas, sino que están en constante cambio y que son influenciados por factores como la tecnología, la economía y la cultura. Además, Foucault argumentaba que el poder y el control no son cosas que siempre fluyen en una sola dirección, sino que pueden ser resistidos y cuestionados por aquellos que se sienten oprimidos o dominados, toda vez que “el objetivo principal de estas luchas no es tanto atacar tal o cual institución de poder, o grupo, o élite, o clase, sino más bien una técnica, una forma de poder (Foucault, 1988, p. 7).

El control es un concepto central en la comprensión de cómo funciona el poder en las sociedades modernas. El poder, entonces, no es algo que se tenga o se ejerza de manera aislada, sino que es una red compleja de relaciones que atraviesan a toda la sociedad, así que esta red de poder es dinámica y constantemente cambiante, y se manifiesta a través de diferentes formas de control. Está claro que el pensamiento mundial ha ido evolucionando y afinando la manera en la que se ejerce poder sobre

la sociedad y los individuos, siendo esto mencionado por Foucault al entender que los:

“nuevos procedimientos de poder que funcionan no ya por el derecho sino por la técnica, no por la ley sino por la normalización, no por el castigo sino por el control, y que se ejercen en niveles y formas que rebasan el Estado y sus aparatos.” (Foucault, 2007b, p. 109)

Tras una revisión del concepto de control en los Estudios Organizacionales, se evidencia su abordaje diverso, trascendiendo el enfoque jerárquico y centralizado propio del managerialismo. Desde una perspectiva amplia y crítica, se resalta la interrelación entre personas, tecnología y estructura, que diferirá según circunstancias específicas y las relaciones propietario-agente, explorando mecanismos de alineación de intereses. Con pertinencia y vinculación a elementos como poder, disciplina y estructura, el control se revela no solo como una mera práctica dentro del proceso administrativo, sino como un factor moldeador de las interacciones en las organizaciones, definiendo dinámicas de poder y resistencia. En este contexto, el concepto de control, desde los Estudios Organizacionales se esfuerza por ser comprendido en toda su complejidad, reconociendo la centralidad de factores humanos, culturales y contextuales en su análisis profundo.

1.3. El control según Michel Foucault

De manera simple, Teillery Delattre (2018) establece que para Foucault el control consiste en implantar el miedo, aquella amenaza que se percibe al estar vigilados de forma constante, por lo que para Foucault el control es, de antemano, un elemento negativo, por lo que la concepción de control es, pues, el punto crítico de la reflexión a desarrollar de inmediato sobre las formas discursivas existentes (Costa Lima, 2008).

El control se halla en funcionamiento desde hace mucho tiempo, con un objetivo claro que podría transponerse a las sociedades modernas, tal como se aprecia en lo mencionado por Foucault al hablar de la “policía” de hace algunos siglos:

“En los siglos XVII y XVIII, la “policía” designaba un programa de racionalidad gubernamental. Se lo puede definir como el proyecto de crear un sistema de reglamentación de la conducta general de los individuos donde todo estaría controlado, al punto de que las cosas se mantendrían por sí mismas, sin que sea necesaria una intervención.” (Foucault, 2010, p. 87)

Queda claro que el objetivo es reglamentar y regular la conducta, incluso sin la necesidad de entremeterse en el funcionamiento del sistema, sino esperando que éste esté diseñado de tal forma que se desarrolle una forma de que los propios individuos regulen su forma de actuar. Nuevamente, en un sentido algo desesperanzador, Foucault pretende dejar atrás las muestras extravagantes de control, actualizándolas por aquellas menos obvias, pero no por aquello menos profundas:

“En nuestros días el control es menos severo y más refinado, pero no por ello menos aterrador. Durante el transcurso de nuestra vida todos estamos atrapados en diversos sistemas autoritarios; ante todo en la escuela, después en nuestro trabajo y hasta en nuestras distracciones. Cada individuo, considerado por separado, es normalizado y transformado en un caso controlado por una IBM. En nuestra sociedad, estamos llegando a refinamientos de poder en los que ni siquiera habrían soñado quienes manipulaban el teatro del terror.” (Foucault, 2012, p. 126)

En su libro *La verdad y las formas Jurídicas*, Foucault desarrolla con detalle lo que se comprende por control social, dado que:

“toda la penalidad del siglo XIX pasa a ser un control, no tanto sobre si lo que hacen los individuos está de acuerdo o no con la ley, sino más bien sobre lo que pueden hacer, son capaces de hacer, están dispuestos a hacer o están a punto de hacer.”
(Foucault, 1996a, p. 87)

alejándose de cierta forma de la idea de que el control en los individuos se circunscribe a las acciones que estén o no ligadas con la norma, enfocándose en otros aspectos más amplios que no necesariamente parten desde la transgresión de una regla, sino desde antes de siquiera tomar una decisión.

Inicialmente y antes del siglo XVIII, una “sociedad de poder” o “poder soberano” significaba que el control se ejercía a través de la amenaza del uso de la fuerza, dado que el monarca tenía poder sobre la gente y sus cuerpos, infligiendo castigos directamente sobre el cuerpo como un mecanismo de control (ReviseSociology, 2016) para posteriormente realizar este control a través de la vigilancia de los individuos, considerándose una “sociedad disciplinaria” en la cual el poder se ejerce mediante la creación de instituciones específicas, como las prisiones, los hospitales, los asilos, y las escuelas, que tienen como objetivo corregir y controlar el comportamiento de las personas, el poder se concentra en estas instituciones y se ejerce a través de la represión y la castigo. Por otro lado, en una sociedad de control el poder se ejerce de manera más sutil y difusa, se extiende a todos los aspectos de la vida, y se basa en la tecnología y la información. El poder se ejerce mediante la creación de normas y estándares para regular la conducta humana, se internalizan en la sociedad y se vuelven parte de la forma en que las personas se perciben a sí mismas y a los demás. El control social no se basa en la represión sino en la normalización y la objetivación, es decir, en la creación de categorías y estadísticas que permiten medir y evaluar a las personas y justificar las políticas y decisiones gubernamentales. En estas

sociedades de control, ya no es necesario que la persona forme parte de alguna institución cerrada como la escuela o la prisión para hallarse sometido a las tecnologías de poder (Santiago Muñoz, 2017) sino que este sometimiento ahora se da en espacios abiertos, más amplios, más profundos.

La idea del panoptismo desarrollada por Foucault es una de las visiones más representativas del nuevo control social, con base en las ideas de Bentham, con la propuesta de construir espacios en los cuales los prisioneros sean constantemente visibles ante quien los observa, en todo momento, mientras el reo no sabe quién lo observa o si efectivamente alguien lo hace, pero motivándolo a mantener un buen comportamiento ante el temor del castigo (Foucault, 2002). Se comprende que “el panoptismo, la disciplina y la normalización caracterizan esquemáticamente esta nueva fijación del poder sobre los cuerpos que se implantó en el siglo XIX (Foucault, 1996b, pp. 49–50), así que se observan similitudes con el mundo contemporáneo de control, con mecanismos foucaultianos, toda vez que:

“los nuevos mecanismos de vigilancia de tipo panóptico tienden a difundirse cada vez más y a medida que estos mecanismos se vuelven más sutiles, se tornan también más amplios, ejerciendo más control que antes, sin que las personas lo perciban y se molesten.” (García Jiménez, 2009, párr. 41)

dando a entender que, en muchas circunstancias, el individuo actual se halla dentro de un panóptico, ya sea educativo, laboral, familiar o de otra naturaleza, aceptando o ignorando el hecho de que existen fuerzas que ejercen control sobre él y, por lo tanto, moldean su accionar. Esta idea trasciende al tiempo de análisis, ya que el control ejercido desde la perspectiva carcelaria aún se aplica y adapta, por ejemplo, a las sociedades del aprendizaje y conocimiento que generan sujetos que poseen

habilidades de aprendizaje autodirigido y tienen la capacidad de gestionarse de manera efectiva (Cervantes, 2022), haciendo hincapié en aquellos mecanismos sutiles que precisamente hacen que el individuo se dirija y administre dentro de los límites establecidos por quien observa y, en ciertos casos, castiga. Como rasgo característico de la sociedad en la que se vive, Foucault considera que el panoptismo representa un tipo de poder que opera mediante la vigilancia individual constante. Este mecanismo no solo implica control, castigo y recompensa, sino también corrección, desencadenando procesos formativos y transformadores en los individuos, todo ello según ciertas normas predefinidas. En esencia, se trata de una estructura que modela y moldea la conducta de las personas, influyendo en su desarrollo y adaptación a las normativas establecidas (Foucault, 1999a, p. 239).

El control no es simplemente la represión o la opresión por parte de un poder centralizado, sino un proceso complejo en el que el poder se ejerce a través de relaciones múltiples y difusas en la sociedad. La idea de Foucault sobre lo que se entiende por control deriva en el establecimiento de -primeramente- mecanismos amplios, que posteriormente se ven complementados por instrumentos de control. En su obra, Foucault habla de varios mecanismos de control social que son utilizados para regular y moldear el comportamiento de las personas en una sociedad. Algunos de estos mecanismos incluyen (C. E. García, 2005): la disciplina, referente a la forma en que se entrena y se controla el cuerpo y la conducta de las personas a través de la rutina, la repetición y la normalización; la normalización, orientada a la forma en que se establecen normas y se evalúa el comportamiento de las personas en relación a ellas; la vigilancia, la forma en que se observa y se controla el comportamiento de las personas a través de la observación constante y el registro de sus acciones; el poder médico, la forma en que la medicina y la ciencia son utilizadas para controlar y

regular el cuerpo y la salud de las personas y; el poder económico, la forma en que el dinero y la riqueza son utilizados para controlar y regular el comportamiento de las personas.

Foucault también habla de la forma en que estos mecanismos de control son ejercidos de manera más sutil y subconsciente a través de la cultura y la sociedad, y cómo a menudo son internalizados por las personas como parte de su propia identidad y comportamiento. Es importante tener en cuenta que estos mecanismos no son mutuamente excluyentes y pueden trabajar juntos. Además, estos mecanismos no son necesariamente malos, pueden tener un propósito positivo, pero el control excesivo o el uso indebido de ellos pueden tener consecuencias negativas. Por otro lado, los instrumentos de control son herramientas específicas que se utilizan para implementar o ejercer los mecanismos de control. Algunos de estos instrumentos de control, de manera específica son la arquitectura, utilizada como instrumento de control al diseñar edificios y espacios públicos de manera que restrinjan o faciliten el comportamiento de las personas, por ejemplo, las cárceles y los hospitales pueden ser diseñados para facilitar la vigilancia y el control de los reclusos o pacientes; la escritura, utilizada como instrumento de control al registrar y archivar información sobre los individuos, lo que permite que el poder se ejerza a través de la vigilancia y la disciplina; la tecnología usada como instrumento de control al automatizar y mejorar la capacidad de medir, monitorear y controlar el comportamiento de las personas, por ejemplo, los sistemas de vigilancia de vídeo, los dispositivos de seguimiento GPS, y los registros electrónicos de salud; la medición y la estadística, se utilizan como instrumentos de control al medir y clasificar a los individuos según estándares establecidos, con el fin de "normalizar" su comportamiento y; la clasificación, usada

como instrumento de control al organizar y clasificar a las personas en categorías según sus características, con el objetivo de regular y controlar su comportamiento.

A nivel algo más amplio, Foucault argumentó que el control social es una forma de poder que se ejerce sobre las personas y que puede ser utilizado tanto para el beneficio como para el detrimento de la sociedad. Algunos ejemplos de control social incluyen leyes y normas sociales que regulan el comportamiento humano, la educación que se proporciona para inculcar valores y normas a los individuos, y la propaganda y la publicidad que buscan influir en la forma en que las personas piensan y actúan, además de sostener que el control social se manifiesta en la forma en que se construyen y utilizan los discursos y las representaciones culturales. Según él, estos discursos y representaciones pueden ser utilizados para establecer y mantener el poder y la autoridad de ciertos grupos o individuos en la sociedad.

Los mecanismos desprendidos de las sociedades de control se hallan presentes en la actualidad y son dignos de ser estudiados, puesto que se expanden más allá de lo que puede considerarse evidente. Ya sea en las prisiones, las escuelas, los hospitales o la empresa, estos mecanismos están ahí, de forma más o menos sutil, sin embargo se observa “la instalación progresiva y dispersa de un nuevo régimen de dominación” (Deleuze, 2012, párr. 12), es decir, nuevos mecanismos e instrumentos de control que permitan este cometido.

Foucault ha atravesado diversas fases o etapas de pensamiento que son observables en la evolución de sus obras y conferencias, por lo que resulta sustancial el enfocar la conceptualización de control en una de estas etapas, con el fin de adentrarse en el pensamiento de determinada época para, más adelante, partir de este lugar al momento de considerar control. Son Deleuze (1987) y Díaz (1995) los que, citados

en Yépez & Yépez (2014) indican que el pensamiento literario de Foucault se divide en tres etapas marcadas: etapa arqueológica, etapa genealógica y etapa ética. Para el enfoque teórico de la investigación, ésta se centrará en la etapa genealógica, que se enfoca en el poder y en la pregunta “¿Cómo nos hemos constituidos en sujetos que ejercen o padecen relaciones de poder?” (Yépez & Yépez, 2014, p. 435), a través de los libros Vigilar y Castigar e Historia de la Sexualidad (I), en los cuales Foucault abandona su enfoque arqueológico y se orienta a analizar la genealogía aplicada del poder y conocimiento que crean las condiciones para que el poder tenga efectos particulares de la verdad (Knights, 2002).

Por otro lado, y relativo al control, en esta etapa Foucault busca comprender aquellos “mecanismos punitivos como técnicas de control, disciplina y adiestramiento que buscan lograr una mejor eficiencia en las instituciones sociales controladas por el poder, para alcanzar en las personas docilidad ante los sistemas normados que forman una sociedad disciplinaria” (Yépez & Yépez, 2014, pp. 439–440), lo que denota una exploración más profunda del control ejercido desde el poder y, además, cómo este se transforma en disciplina a través de medidas de diversa índole, ya no necesariamente a nivel individual, sino también a un nivel más amplio, a un nivel social en el que los individuos con poder implementen estos mecanismos para generar una obediencia o, en su defecto, un castigo en la sociedad que se pretende controlar.

Los conceptos principales de Foucault durante esta etapa genealógica se centran en prácticas y poder pastoral, con el enfoque de que es este poder pastoral o la disciplina la que se ejerce por parte de las instituciones, además de tomar en cuenta la idea del poder positivo: aquél que no solamente reprime, sino también produce. Bajo esta lógica genealógica, el poder no se encuentra solamente en manos de instituciones

del Estado, sino que es ejercido por una red de relaciones y prácticas que existen en todos los aspectos de la vida social, incluyendo la familia, la escuela, la religión, el sexo y la medicina, además, el poder no es simplemente represivo o negativo, sino que también tiene un carácter productivo, creando discursos, categorías y subjetividades que definen y regulan la vida social.

Esta fase genealógica analiza condiciones históricas que la fase arqueológica no hacía, con hallazgos que indican que muchas instituciones y autoridades utilizan estrategias conscientes e inconscientes para tener el poder sobre los individuos (Välikangas & Seeck, 2011), lo cual incluyen estrategias de control que, a su vez, retengan el poder deseado. De la misma manera, Souza & Furlan (2018) mencionan que Foucault piensa que, en esta fase, el poder ahora se ejerce en las minucias y su fin último es administrar y controlar la vida, en sus aspectos generales e individuales. Los aspectos generales e individuales de la vida demuestran que el control no es exclusivo del Estado o de las instituciones formales de poder, sino que está presente en todos los aspectos de la vida cotidiana, pudiendo manifestarse en las normas sociales, en las expectativas culturales, en las relaciones de género, en la educación, en el trabajo y en muchos otros ámbitos, por lo que el control no es algo que se imponga desde fuera, sino que se construye a través de la propia dinámica social.

Como parte de la fase genealógica de Foucault, también resalta el análisis de la conducta del individuo, así como la contraconducta, establecidas como:

“herramientas clave para abordar el problema de la resistencia a formas específicas de poder, pues tienen la ventaja de eludir los problemas que representa el uso de términos como “insurrección” (vinculado con la rebeldía militar) o “disidencia” (vinculado con la militancia política).” (Noguera Ramírez, 2011, p. 138)

1.4. La organización, la disciplina y el individuo

Tomando en cuenta a la organización como elemento de análisis respecto al control y la disciplina, es fundamental alejarse momentáneamente de la microfísica del poder para enfocarse en la macrofísica del poder, aquella centrada ya no en las interacciones entre individuos, sino en la organización en su conjunto y aún más allá. Siguiendo la denominación que Foucault hace acerca de la macrofísica del poder, se reflexiona sobre el sentido de considerarlo como centrado en la figura del Estado, es decir, este término acuñado por el filósofo como macrofísica del poder es, por lo tanto, la centralidad del poder en la figura del Estado, es como si hubiera lugares específicos donde ocurre una concentración del poder (Silva, 2018), algo que también podría analizarse desde el punto de vista de la organización como institución de la sociedad. Al analizar esta cuestión de la macrofísica del poder se podría considerar aquellos regímenes donde el poder está centrado en la figura del gobernante, por lo tanto, para que exista una macrofísica del poder, es necesario que el gobernante posea un poder superior para someter a un grupo social a su represión o a su voluntad, algo que, nuevamente, podría observarse en la organización, puesto que esta centralización del poder genera un efecto represivo y, sobre todo, negativo. Según el punto de vista de Foucault, la existencia de una macrofísica del poder da la idea de que el poder está realmente bajo el ejercicio del Estado, configurado hacia el gobernante o, en una analogía, a la organización sin rostro dentro de la sociedad actual.

Así también se establece que:

“El famoso análisis ascendente del poder, que tiene por punto de partida los focos capilares aparece ahora como integrado a una estrategia más amplia, que incluye incluso aquello que Foucault parecía haber explícitamente rechazado como inconducente: el Estado, la ley, la dominación de clase. El territorio fragmentado y

capilar de las redes microfísicas del poder parecen abrir lugar entonces a terrenos superiores, donde se articularían y resinificarían.” (Rocca & Zamponi, 2009, p. 8)

Estas dinámicas más amplias pueden ser consideradas, quizás como punto inicial antes de la conformación del Estado, a las organizaciones en determinado territorio, al análisis de sus dinámicas de poder, control y disciplina más allá de la microfísica.

Respecto al individuo, el control articula procedimientos de vigilancia continua a sus acciones, llamando a estas técnicas de control sobre los cuerpos, disciplina. “A estos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad, es a lo que se puede llamar las "disciplinas"” (Foucault, 2002, p. 126), de esta forma, estas disciplinas son pensadas como “técnicas de coerción espacio-temporales y también técnicas de vigilancia que permiten hacer del cuerpo una entidad más útil” (C. E. García, 2005). Una de las formas más comunes de control en las sociedades modernas, según Foucault, es el control disciplinario. Este tipo de control se basa en el uso de la disciplina y la normalización para moldear el comportamiento y las expectativas de las personas, las instituciones educativas y militares son ejemplos de sistemas disciplinarios que utilizan técnicas como la repetición y la recompensa para controlar el comportamiento de las personas.

Recuperando la profunda investigación de Foucault en las cárceles, se entiende que la disciplina en las instituciones penitenciarias tiene como objetivo reformar a los delincuentes y hacerlos "productivos" para la sociedad, de esta manera, se acuña el concepto de las sociedades de control que, a un nivel amplio que se expande más allá del estudio sobre cárceles realizado por Foucault, se tratan de “maquinarias de producción de miedos y de dispositivos para enfrentarlos” (P. E. Rodríguez, 2008),

refiriéndose a enfrentarse a aquellos que transgreden las normas y merecen un castigo, aplicable contemporáneamente a sendos ámbitos de la sociedad actual. Una sociedad de control es una sociedad en la que el poder se ejerce mediante la creación y la aplicación de normas y estándares para regular la conducta humana. Estas normas y estándares se internalizan en la sociedad y se vuelven parte de la forma en que las personas se perciben a sí mismas y a los demás. de la vida, y se basa en la tecnología y la información.

“La disciplina es el conjunto de técnicas en virtud de las cuales los sistemas de poder tienen por objetivo y resultado los individuos singularizados” (Foucault, 1996b, p. 115), siendo ésta ejercida directamente sobre los individuos y su cuerpo (Foucault, 2006), es así que no busca controlar el resultado de una acción, sino que orienta su influencia hacia el desarrollo o proceso de esa acción (Foucault, 1996b), se caracteriza como una estrategia de poder que implica una vigilancia incesante y continua sobre los individuos (Foucault, 1996b), ésta implica un registro constante, con anotaciones sobre el individuo y la transferencia de información en una escala ascendente, lo que asegura que en la cima de la jerarquía no escape ningún detalle, evento o elemento disciplinario (Foucault, 1996b). Sintetizando lo mencionado, resulta apropiado conceptualizar a la disciplina como “el conjunto de técnicas en virtud de las cuales los sistemas de poder tienen por objetivo y resultado la singularización de los individuos” (Foucault, 1978a, p. 28).

En un recorrido histórico, se entiende que “el poder disciplinario desbordó a las instituciones religiosas e invadió otras instituciones” (Núñez Rodríguez, 2011, p. 97), por lo que no sorprende que mecanismos disciplinarios se haya imbuido en sitios como las fábricas y las escuelas, existiendo de manera fragmentada entre los siglos

XVII y XVIII, para luego ser perfeccionada la gestión del hombre como técnica (Foucault, 1996b). Así como se inicia con el poder para adentrarse en el concepto de control, con la disciplina sucede lo propio, dado que ésta “es un tipo de poder, una modalidad para ejercerlo, implicando todo un conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimientos, de niveles de aplicación, de metas” (Foucault, 2002, p. 199).

El individuo se verá inmerso en un mundo -dividido en las diversas instituciones a las que pertenece- que moldeará su accionar, en cuerpo y espíritu, dado que el inmutable paso del tiempo en el sistema, con una “intervención constante de recompensas, castigos y presiones es la que constituye un alma al sujeto disciplinado” (Núñez Rodríguez, 2011, p. 94), es decir, forman ya parte de él y éste entiende cómo debe actuar, qué es lo “normal” y qué es lo irregular, qué debe hacer y qué debe evitar hacer o pensar, ya que el potencial castigo ante un mal comportamiento se halla siempre presente, puesto que “la penalidad perfecta que atraviesa todos los puntos, y controla todos los instantes de las instituciones disciplinarias, compara, diferencia, jerarquiza, homogeniza, excluye. En una palabra, normaliza” (Foucault, 2002, p. 170), establece la línea y guía del accionar del sujeto disciplinado dentro de la institución a la que forma parte.

Como elemento central de la disciplina se menciona al examen, relevante para comprender a los individuos y el nivel de apego que se ha tenido con los instrumentos de disciplina dispuestos para su cotidianidad, esto debido a que “el examen es la vigilancia permanente, clasificadora, que permite distribuir a los individuos, juzgarlos, medirlos, localizarlos y, por lo tanto, utilizarlos al máximo. A través del examen, la individualidad se convierte en un elemento para el ejercicio del poder (Foucault, 1996b, p. 115). La cuantificación de lo que el individuo ha realizado o no da cuenta de cómo el poder, el control y la disciplina van forjando sujetos, encasillando a los

mismos según diversas métricas, ya sea para su perfeccionamiento, sanción o recompensa. Así, el examen “combina las técnicas de la jerarquía que vigile y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar” (Foucault, 2002, p. 171) y resulta tan importante que en todos los sistemas disciplinarios, el acto de examinar está fuertemente ritualizado (Foucault, 2002), basta realizar una introspección individual para dar con los momentos relativos al examen que cada uno ha pasado a través de su vida.

1.5. Del dispositivo a la producción del sujeto

Foucault ha mencionado el término “dispositivo” en una variedad de sus escritos, sin embargo, éste no ha precisado exactamente a qué es lo que se refería con su uso, siendo esta duda respondida por el autor en una entrevista (Foucault, 1985), en la que se mencionan tres características que lo conformarían:

1. El dispositivo es un conjunto heterogéneo de elementos, entre los que se consideran discursos, reglamentos, instituciones, enunciados y proposiciones, siendo éste la red que se establece entre dichos elementos.
2. La naturaleza de la conexión o enlace entre estos elementos diversos, ya sean discursivos o no, implica una suerte de dinámica o interacción, con cambios de posición y ajustes de funciones que, a su vez, pueden variar considerablemente.
3. La formación del dispositivo ha tenido como función principal -en determinado momento histórico- el de resolver una urgencia, teniendo una función estratégica dominante. Éste está inscrito en un juego de poder y ligado a ciertas formas de saber.

El dispositivo, con base en la explicación de Foucault, es observado como una herramienta analítica que permite comprender de mejor manera las dinámicas de poder y los mecanismos de control existentes en diferentes contextos, ya sean históricos o sociales. Este concepto, analizado por Dallorso (2012) y en concordancia con lo establecido por Castro (2004) pasa de la episteme dentro de la etapa arqueológica de Foucault, para inscribirse en su periodo genealógico con lo entendido por dispositivo.

En su análisis, García Jiménez (2009) indica que los dispositivos tienen una “genealogía y una historicidad que explica su régimen de aparición, reproducción, funcionamiento y crisis de la que resultará una nueva configuración de la red de saber/poder y, consiguientemente, nuevas formas de experiencias” (p. 7) , lo que muestra que los dispositivos no aparecen de la nada, sino que están ligados a contextos determinados y operan de cierta forma para ejercer poder y control sobre las personas involucradas y -como todo sistema- pueden llegar a volverse ineficaces y generar resistencia, por lo que esta red de relaciones deberá reconfigurarse para formar nuevas experiencias y nuevas maneras de ejercer poder y, por lo tanto, control.

A su vez, y como complemento, Deleuze se adentra en la conceptualización de lo que es un dispositivo, estableciendo que es:

[...] una especie de ovillo o madeja, un conjunto multilíneal. Está compuesto de líneas de diferente naturaleza y esas líneas del dispositivo no abarcan ni rodean sistemas – cada uno de los cuáles serían homogéneos por su cuenta (el objeto, el sujeto, el lenguaje)–, sino que siguen direcciones diferentes, forman procesos siempre en desequilibrio y esas líneas tanto se acercan una a otras como se alejan unas de otras.” (Deleuze, 1989, p. 155)

Esa conceptualización se orienta a establecer que un dispositivo es un entramado en constante cambio y movimiento, mismo que se halla compuesto por diferentes líneas que llegan a entrelazarse y afectarse de manera mutua y que, además, no siguen un patrón homogéneo. Deleuze, interpretado por García Fanlo (2011) explica que su definición está dirigida a que éste es una “máquina para hacer ver y hacer hablar que funciona acoplada a determinados regímenes históricos de enunciación y visibilidad” (p. 4). Asimismo, Deleuze menciona que son cuatro líneas las que componen un dispositivo (Deleuze, 1989): a) las líneas de visibilidad, siendo su primera función el hacer ver ciertas partes y dejar de lado otras; b) líneas de enunciación, estableciendo aquello que puede -o no- ser dicho dentro del campo de un dispositivo; c) líneas de fuerza, relativa a la dimensión del poder, los efectos de los desequilibrios y desigualdades producidas y; d) líneas de subjetivación, respecto a cómo el individuo se transforma en un sujeto a través de la producción de subjetividad de un dispositivo.

En una continuación a las ideas de Foucault y, posteriormente, de Deleuze, Agamben (2011) llama dispositivo a aquello que tiene “la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivos” (p. 257). Bajo el mismo sentido, el autor establece que esto se vincula no solamente con instituciones (como prisiones y escuelas) que tienen una clara relación con el poder, sino también con objetos y actividades cotidianas (como un cigarro o la filosofía) e incluso el lenguaje como tal.

Agamben propone dos clasificaciones: seres vivos (o sustancias) y los dispositivos. En medio de ambas -como tercera clase- se halla al sujeto, que son el resultado de la relación entre seres vivos y dispositivos; además, un mismo individuo puede estar involucrado en múltiples procesos de subjetivación, lo que da a entender que los

dispositivos de nuestra época se hallan en constante desarrollo, existiendo un proceso infinito de procesos de subjetivación.

Ya en una clasificación que permita comprender el movimiento del dispositivo, “Foucault distingue entre tres tipos fundamentales de dispositivos: a) jurídicos (o de soberanía), b) disciplinarios y c) de seguridad” (Vega, 2017, p. 152), así el dispositivo jurídico produce sujetos de derecho, el dispositivo disciplinario produce cuerpos normalizados individuales y el dispositivo de seguridad construye a la población, a través de una realidad estadística (Vega, 2017). Haciendo hincapié en los dispositivos de disciplina, puesto que estos son los que producen al sujeto a través de diversas técnicas, en contraste a lo negativo del dispositivo jurídico, Foucault señala que éste es “una misma regla que se impone a todos de la misma manera, sin que haya entre aquellos a quienes se aplica otras diferencias de estatus que las indicadas por la jerarquía interna del dispositivo” (Foucault, 2007a, p. 85), es decir, el dispositivo de disciplina es transversal a aquellos individuos que forman parte de determinado conjunto, observado, controlado y vigilado, además de sometido a examen, lo que da a entender que -a través de diversos dispositivos- se produce el sujeto.

Foucault establece con claridad respecto a todo su recorrido de vida “no ha sido analizar los fenómenos de poder, ni sentar las bases para tal análisis. Busco más bien producir una historia de los diferentes modos de subjetivación de los seres humanos en nuestra cultura” (Foucault, 2008, p. 20). Esta cita destaca los esfuerzos de Foucault por explicar cómo los individuos se convierten en sujetos, cuál es el proceso que siguen, en sí, el proceso de subjetivación que se pretende analizar. Asimismo, se enfatiza el interés y el esfuerzo realizado por “ver cómo en los discursos científicos el sujeto humano va a ser definido como individuo que habla, que vive y que trabaja” (Foucault, 1994b, p. 106), lo que demuestra con mayor ímpetu que el foco de estudio

de Foucault es cómo el individuo se convierte en sujeto, y cuáles son los elementos en juego para lograr este cometido.

Al considerar la disciplina desde una perspectiva positiva o productiva, se revela como una fuerza que contribuye a la generación de la individualidad (Castro, 2011a), estos modos de subjetivación son, de hecho, prácticas activas que constituyen la identidad del sujeto (Castro, 2011a). En este contexto, las condiciones impuestas por la disciplina establecen los juegos de verdad, determinando las reglas que definen qué puede ser expresado por un sujeto y cómo se inscribe en el dominio de lo verdadero y lo falso (Castro, 2011a), lo cual es comprensible en este tejido, dado que “el cuerpo humano es objeto de estudio y formación; es capturado para ser explorado, desarticulado y recompuesto (Núñez Rodríguez, 2011, p. 139).

En el contexto del poder disciplinario hegemónico, se generan discursos que delinear las nociones de lo anómalo y lo normal (Núñez Rodríguez, 2011). Este proceso da origen al concepto de anormalidad, concebido como una figura que, en última instancia, se percibe como una amenaza para la sociedad, de esta manera el cuerpo humano se convierte en un sujeto de estudio y formación para el poder disciplinario, sometiéndolo a procesos de exploración, desarticulación y recomposición (Núñez Rodríguez, 2011).

Al hablar sobre sus esfuerzos respecto a la subjetivación, Foucault (1988) propone “tres modos de objetivación que transforman a los seres humanos en sujetos” (p. 3). Estos son, resumidos por Castro (2011a), “los saberes que pretenden acceder al estado de ciencias, las prácticas que dividen (loco/cuerdo, sano/enfermo) y la manera en la que un ser humano se transforma en sujeto (la sexualidad)” (p. 305) y, en síntesis, el sujeto “o se convierte ahora en una construcción histórica de las prácticas

en general: prácticas discursivas y prácticas no discursivas” (p. 275), lo cual tiene relación directa con el concepto de dispositivo ya mencionado, dando a entender que la subjetividad no es algo que el sujeto posea, sino más bien algo en lo que se constituye.

Al sostener que el sujeto no es una sustancia, Foucault (1999) dice que éste “es una forma, y esta forma no es sobre todo ni siempre idéntica a sí misma” (p. 268). De la misma manera, Vignale (2014) plantea que “el poder produce al sujeto a partir de determinados hábitos, posiciones, prohibiciones, vestiduras, gestos, tiempos. Y lo vuelve un individuo productivo, una pieza en un engranaje” (p. 7), es decir, el individuo es moldeado e internaliza normas, discursos y prácticas sociales que le son impuestas para poder desenvolverse en el contexto en el que se halla, mientras Revel (2009) plantea que éste se trata de un “proceso mediante el cual se obtiene la constitución de un sujeto o, para ser más exactos, de una subjetividad” (p. 128).

Estos individuos son producidos a través de la incorporación de dispositivos, que se reflejan en la disciplina, la vigilancia y la normalización, que operan desde el mencionado contexto y en el que son socialmente aceptables, legítimo y normal, llevando a formación de identidades y formas de ser específicas, influyendo también en cómo se ven los individuos a sí mismos y cómo se relacionan con los demás. Este proceso de subjetivación incluye el discurso y la “verdad” que debe ser aceptados como parte del mismo, ya que “la verdad “es producida y transmitida bajo el control, no exclusivo pero si dominante, de algunos grandes aparatos políticos o económicos(universidad, ejército, escritura, medios de comunicación)” (Foucault, 1999a, p. 54), lo cual la convierte en un entramado complejo que, retomando el dispositivo disciplinario, establece que “el problema de las relaciones existentes entre

el sujeto y los juegos de verdad yo lo había enfocado hasta entonces bien a partir de prácticas coercitivas” (Foucault, 1994b, p. 106), quedando claro que la verdad se acepta por la razón o por la fuerza.

A medida que se asciende en la jerarquía de vigilancia, el poder adopta una forma anónima en la cúpula, mientras en la base, una multitud diferenciada de sujetos emerge. Aquí, lo anónimo desaparece, y surge la figura del sujeto, que se convierte en la materia prima del poder disciplinario y “todo se aplica a éste, de ahí se desprende la función sujeto, se sujeta al cuerpo, se fabrican cuerpos sujetos (Núñez Rodríguez, 2011, p. 95), claro proceso de subjetivación nuevamente relacionado con el poder, el control y la disciplina. Respecto a esta última, “el poder disciplinario se apropia del cuerpo, inventa formas de controlarlo y producirlo y, por último, crea espacios donde se pueda apropiarse del cuerpo, controlarlo y producirlo (Núñez Rodríguez, 2011, p. 140), toda vez que “el cuerpo humano es objeto de estudio y formación; es capturado para ser explorado, desarticulado y recompuesto (Núñez Rodríguez, 2011, p. 139).

Relativo al control, el proceso de subjetivación pareciera conllevar que los individuos lleguen a autocontrolarse para adecuarse a las normas establecidas, con el objetivo de adaptarse a su entorno sin tener problemas y disciplinarse a sí mismos sin la necesidad de una coerción externa constante, es así que el dispositivo tendría como objetivo regular y normalizar los comportamientos, las identidades y las relaciones sociales, en línea con los intereses y las estructuras de poder dominantes, toda vez que el control se efectuaría a través de estos dispositivos, que operan como matrices de poder.

Adicionalmente, cabe destacar a otros autores relacionados, por lo que es viable analizar la vinculación de las ideas de Geert Hofstede y Eugène Enríquez con el proceso de subjetivación, explorando ésta desde la perspectiva de la cultura organizacional y la construcción de la identidad individual en contextos sociales. Hofstede (2011), a través de su teoría de las dimensiones culturales, define la cultura como un "programa" que guía el comportamiento humano en una sociedad. Es así que se destaca cómo las culturas corporativas influyen en la construcción de la identidad individual y colectiva, ya que estas culturas corporativas actuarían como un "software mental" que moldea la identidad de los individuos dentro de una organización, subrayando cómo las normas, valores y prácticas organizacionales contribuyen a la formación de la identidad del sujeto en el contexto laboral.

Enríquez & Lévy (1981) abordan la conducta como una expresión del individuo influenciada por factores culturales y sociales y sostienen que toda conducta implica un vínculo, siendo cada acción una relación del sujeto con un objeto, ya sea animado o inanimado, planteando que las conductas de un individuo se transforman a partir de sus propias experiencias, lo que implica un proceso de aprendizaje continuo influenciado por la interacción con otros. Este enfoque resalta la importancia de la experiencia y la interacción social en la formación de la conducta y, por ende, en la construcción del sujeto, lo que logra alinearse con la noción de que el aprendizaje es una lectura coherente y creativa de la realidad, dado que aprender implica una evaluación crítica de normas y valores, así como una capacidad transformadora de lo real, subrayando cómo las relaciones intrasubjetivas y las estructuras vinculares internalizadas influyen en el aprendizaje y condicionan las características del sujeto en su interacción con el entorno

Entre Hofstede y Enriquez, la idea de que la interacción entre la identidad y la conducta individual contribuye a la construcción de la identidad subjetiva de los individuos en el ámbito organizacional y, junto a las ideas de Foucault, aportan un marco más amplio para comprender cómo el individuo se convierte en un sujeto.

1.6. La resistencia a la disciplina y los anormales

Foucault (1994) es claro al mencionar que “en definitiva, si no hubiese resistencia no habría poder” (p. 720), añadiendo que “desde el momento mismo en que se da una relación de poder, existe una posibilidad de resistencia” (Foucault, 1978, p. 161).

Ante la crítica existente sobre la imposibilidad de resistencia debido al poder, Foucault (1994) establece que las relaciones de poder siempre generan la posibilidad y la demanda de resistencia, lo que significa que cuando existe la posibilidad de resistir y se manifiesta una resistencia real por parte de aquellos que están subyugados, el poder dominante trata de mantenerse con mayor fuerza y astucia, dando un lugar igual de importante al proceso de resistir, afirmando que “si no hubiese resistencia no habría relaciones de poder. Sería tan sólo un asunto de obediencias. La resistencia es parte de esa relación estratégica en que consiste el poder” (Foucault, 1984).

Asimismo, se destaca la importancia de resaltar la lucha constante y diversa que se produce en lugar de concebir el poder como una dominación opaca y estable de un sistema uniforme. En lugar de ver el poder como algo fijo y unidireccional, se pretende reconocer la capacidad de resistencia de aquellos que se encuentran sometidos a relaciones de poder, y a comprender que la resistencia desempeña un papel crucial en la dinámica del poder, de tal forma “siempre puede existir, de hecho, cierta cantidad de proyectos que apunten a modificar determinadas coerciones, a tornarlas más flexibles, o incluso a quebrantarlas” (Foucault, 2010, p. 93).

Como lo analiza Revel (2009) la resistencia se la observa como “la manera como un individuo singular, a través de un procedimiento que en general es el de escritura, consigue en forma voluntaria o fortuita, poner en jaque los dispositivos de identificación, clasificación y normalización del discurso” (pp. 119–120). El vínculo entre las relaciones de poder y las estrategias de resistencia va más allá de un esquema dialéctico simple, ya que Foucault sostiene que la resistencia no es anterior al poder al que se opone, sino que es coextensiva y contemporánea a él. La resistencia comparte características con el poder, siendo inventiva, móvil, productiva y organizada estratégicamente, además que ésta no proviene del exterior del poder, sino que puede incluso generar nuevas relaciones de poder.

Existe una atracción recíproca y un encadenamiento indefinido entre las relaciones de poder y las estrategias de lucha, dado que el poder no es exclusivamente negativo, ya que también tiene efectos de verdad y las relaciones de poder existen porque los individuos son libres, por lo tanto, las luchas se dirigen no contra el poder en su totalidad, sino contra ciertos efectos y estados de dominación que surgen en un espacio abierto por las relaciones de poder y, a su vez, si no hubiera resistencia, solo habría problemas de obediencia en lugar de efectos de poder.

Al buscar comprender cómo se crean estas resistencias, Foucault (1988) se propone “analizar las formas de resistencia y los intentos hechos para disociar estas relaciones” (p. 6), lo cual viene a ser complementado al hablar de las luchas de resistencia, que comparten varias características. Primeramente, son luchas transversales que no se limitan a un país específico, ya que su objetivo principal es cuestionar los efectos del poder en sí mismo, más que centrarse en aspectos económicos o políticos particulares. Estas luchas son inmediatas en el sentido de que

se dirigen a las instancias de poder más cercanas a las personas, sin esperar soluciones futuras o revolucionarias, además, desafían el estatus del individuo al afirmar el derecho a ser diferentes y resaltar lo que hace a cada individuo único, mientras critican lo que separa a las personas y las aleja de la vida comunitaria.

Estas luchas también se oponen a los privilegios del conocimiento y cuestionan cómo el conocimiento circula y funciona en relación con el poder. Por otro lado, todas estas luchas giran en torno a la pregunta fundamental de "¿quiénes somos nosotros?", rechazando tanto las abstracciones de la violencia económica e ideológica como la inquisición científica y administrativa que busca determinar la identidad individual, siendo el objetivo principal de estas luchas no el atacar instituciones específicas, grupos o clases, sino más bien cuestionar y resistir una técnica o forma de poder en sí misma.

En un análisis sobre la resistencia, Tassin establece, siguiendo a Foucault, que:

“No hay sujeto alguno que no se encuentre sometido a relaciones de poder. Pero también, como se sabe, no hay poder que no cree resistencias, y por lo tanto, no hay sujeto que se vea dominado sin que, al mismo tiempo, se perciba a sí mismo como oponiéndose a los poderes que lo someten, sin subjetivarse por oposición a los poderes que intentan configurarlo, disciplinarlo, normalizarlo.” (Tassin, 2012, p. 41)

Por otro lado, siguiendo las ideas de Foucault sobre el poder y la resistencia, Giraldo Díaz (2006) indica que “en el momento mismo en el que se da una relación de poder existe la posibilidad de la resistencia. No estamos atrapados por el poder; siempre es posible modificar su dominio en condiciones determinadas y según una estrategia precisa” (p. 117). Asimismo, Foucault (1992) señala que “estas [las resistencias] son más reales y más eficaces cuando se forman allí mismo donde se ejercen las

relaciones de poder” (p. 171). La resistencia es una parte inherente a las relaciones de poder, toda vez que éste genera la posibilidad y la demanda de resistencia, y cuanto mayor es la resistencia, más fuerte y astuto se vuelve el poder dominante, lo que sugeriría que los dispositivos y el proceso de subjetivación llegan a mutar, a adaptarse a esta resistencia, a estos espacios otros en los que se busca que las relaciones de poder lleguen a cambiar, sin embargo, los individuos corren el riesgo, ante su resistencia, de ser clasificados en una categoría particular y ser sometidos a procesos disciplinarios más coercitivos.

En “los anormales”, Foucault (2007) enfoca su estudio en aquellos individuos considerados peligrosos, o “anormales”, como llegaría a llamarlos, haciendo una clasificación entre los “monstruos”, aquellos en referencia a las normas sociales y las leyes de la naturaleza, en términos de apariencia o función corporal; y los “incorregibles”, aquellos que se considera que no pueden ser reformados o rehabilitados, empero, a través de prácticas disciplinarias “los nuevos procedimientos de adiestramiento del cuerpo, del comportamiento, de las aptitudes, suscitan el problema de aquellos que escapan a esta normatividad que ya no se corresponde con la soberanía de la ley (Foucault, 1996b, p. 62).

Estos individuos son sometidos a diversas formas de control y disciplina, usualmente tratándolos en instituciones de encierro, siendo estos lugares de exclusión, vigilancia y castigo, con el objetivo de normalizar a aquellos “anormales”. En relación a la resistencia, estas personas que se enfrentan a los dispositivos de poder y la subjetivación podrían ser consideradas “anormales” en el sentido de que desafían las normas y las formas establecidas de control social, puesto que su resistencia implica una negativa a someterse a las estructuras de poder y a ser objeto de subjetivación por parte de las instituciones y discursos dominantes. Estos individuos “anormales”

representan una desviación de la norma establecida por el poder y desafían las categorías y etiquetas impuestas por los mecanismos de control, ya que su resistencia implica un acto de afirmación de su individualidad y autonomía frente a las formas de poder que buscan regular y disciplinar sus vidas. Siendo esto de este modo, estas personas pueden llegar a ser excluidas y castigadas, además de recibir acciones disciplinarias que vayan más allá de las establecidas para los “normales”, con el objetivo de que se alineen con el proceso de subjetivación y sean recibidos como uno más. Dependerá del nivel de tolerancia y flexibilidad que se tenga sobre los cuerpos que se pretenden subjetivar y del nivel de desviación de comportamiento que se presente, puesto que la clasificación, al menos contemporánea y más amplia de la anormalidad, podría darse por ínfimos motivos, por ejemplo “en nuestra sociedad, donde el tiempo libre está regulado, el ocio constituye una suerte de desviación (Foucault, 2010, p. 73), que seguramente deberá ser solucionada y corregida.

Lo menciona Núñez Rodríguez (2011) en la interpretación de Foucault respecto a la anormalidad, indicando que se “identifica a quién se enfrenta el rey con el enemigo o, mejor dicho, el rey identifica a quién lo enfrenta con su enemigo, desde ahí comenzarán a entretenerse dos discursos: uno que versa sobre el anormal y otro que versa sobre el enemigo” (p. 121). Esto se relaciona con la resistencia, puesto que aquellos en busca de autonomía e individualidad pueden llegar a ser considerados como enemigos, como anormales, enfrentándose de esta manera contra el rey, es decir, contra el poder y la jerarquía del contexto en el que se encuentran.

1.7. La dimensión del espacio en el proceso de subjetivación

El espacio es una dimensión que ha sido abordada vastamente a lo largo de la historia, con perspectivas que se interrelacionan o resultan excluyentes unas de otras.

El espacio bien podría ser un concepto relativo a los objetos que lo ocupan, es decir, como una extensión que puede ser ocupada por los cuerpos, como lo exponía Aristóteles Mejía & Gloria (2008); una extensión infinita, homogénea y vacía, que puede ser medida y dividida en partes, como lo expuesto por Descartes (Peña, 2016); el espacio no es una realidad objetiva, sino una relación entre los objetos, es decir, que el espacio no existe por sí mismo sino que es una forma de percibir la realidad, de acuerdo de Leibniz Raffo Quintana (2017); una forma a priori de la sensibilidad, es decir, una estructura fundamental de la mente que permite la percepción de los objetos, para Kant (Torretti, 1967); una estructura intencional de la conciencia, es decir, una forma en que la mente se relaciona con los objetos del mundo, para Husserl (Izquierdo, 2022); una dimensión fundamental del ser-en-el-mundo, es decir, una forma en que el ser humano se relaciona con su entorno, según Heidegger (Orrego Echeverría, 2018). Como se observa, el pensamiento respecto a lo que significa “espacio” es amplio y difícilmente se podría arribar a una idea general de lo que éste significa, dado que depende desde el punto de vista filosófico desde el cual se lo analice, del contexto y de otros elementos coyunturales.

Relativo al dispositivo disciplinario, Foucault es tajante al establecer que “la disciplina implica una distribución espacial” (Foucault, 2006, p. 28) y que además “procede ante todo a la distribución de los individuos en el espacio (Foucault, 2002, p. 130). La importancia que se asienta sobre el espacio como elemento conformador de este dispositivo, ya sea por la manera en la que el espacio físico está dispuesto, la arquitectura, las normas alrededor de su uso, la libertad o barreras de movimiento, entre otras.

El entrelazamiento de diversas cuestiones, desde lo climático hasta lo disciplinario, encuentra su expresión en la arquitectura, donde cada elemento responde a tácticas

múltiples. Esta red de preocupaciones abarca desde lo demográfico hasta lo médico, configurando un terreno donde convergen las técnicas de vigilancia, producción de conocimiento, y ejercicios de poder (Foucault, 2010).

La capacidad liberadora de la arquitectura se manifiesta cuando las intenciones proclamadas coinciden con las prácticas reales de la población en el ejercicio de su libertad. En este sentido, resulta arbitrario separar la práctica efectiva de la libertad de las relaciones sociales y las distribuciones espaciales (Foucault, 2010). Se observa que la dimensión del espacio no solamente restringe, sino también propone la práctica de la libertad, seguramente por ser uno de los primeros elementos visibles y hasta tangibles que se implementa desde el dispositivo disciplinario. En otras palabras, la resistencia también puede hallarse vista en el espacio.

El ejercicio pedagógico, al igual que el ascético, se desarrolla en un espacio cerrado, clausurado sobre sí mismo y con mínimas conexiones con el mundo exterior. Este encierro se observa detenidamente en los dispositivos arquitectónicos, los reglamentos de disciplina y toda la organización interior (Foucault, 2007a). Cabe recordar que Foucault tomaba a las cárceles, fábricas, escuelas y otras como instituciones de encierro, por lo que es particularmente relevante el análisis espacial en las universidades, puesto que mantienen la lógica de encierro, aunque con variaciones respecto a una época pasada.

La disciplina, como concepto esencialmente centrípeto, se manifiesta en el aislamiento y circunscripción de un espacio donde su poder y mecanismos actúan sin restricciones (Foucault, 2006). Este análisis del espacio implica la individualización de los cuerpos y su colocación en un entorno que permite la clasificación y combinación (Foucault, 1996b), lo cual se asocia directamente con el proceso de subjetivación, al

aplicar esta dimensión como uno de los elementos que permite la producción del sujeto en cuestión. La arquitectura, por ende, se convierte en un componente clave para el poder disciplinario, proporcionando el medio necesario para su vigilancia constante, la modelación de los cuerpos, la producción de conocimiento y la identificación de aquellos considerados anormales (Núñez Rodríguez, 2011).

Dentro del marco de la dimensión en cuestión, Lefebvre cuenta con una visión que difiere del espacio propuesto por Foucault, sin embargo, también existen puntos de unión en la perspectiva intelectual que se circunscribe a la creación y mantenimiento del espacio social. Para Lefebvre (2013) en "la producción del espacio", el espacio no es solo un entorno físico, sino también un producto social y una construcción política, en otras palabras, el espacio es creado y producido por la sociedad y es utilizado para expresar y mantener relaciones de poder. Según Lefebvre (Lefebvre, 2013), el espacio es una parte fundamental de la experiencia humana y debe ser entendido como algo dinámico, cambiante y en constante producción, además, sostiene que el espacio es producido a través de tres dimensiones: la dimensión espacial, la dimensión social y la dimensión simbólica; la dimensión espacial se refiere a la materialidad del espacio y cómo se organiza físicamente; la dimensión social se refiere a las relaciones sociales que se dan en ese espacio, y la dimensión simbólica se refiere a las significaciones culturales que se le atribuyen. Su aplicación, por ejemplo, en el ámbito universitario cobra especial relevancia, ya que la producción del espacio no solo se refiere a la organización física de la universidad, sino también a las relaciones sociales, políticas y culturales que se dan en su interior.

En una perspectiva más orientada a la comprensión del fenómeno, se entiende la noción de que "el espacio ya no puede concebirse como pasivo, vacío, como no teniendo más sentido que —al igual que sucede con los otros «productos»— ser

intercambiado, consumido o suprimido” (Lefebvre, 2013, pp. 55–56). Siendo el espacio un producto social, se toma la perspectiva de una “teoría unitaria” en la que conviven el espacio físico, el espacio mental y el espacio social (Lefebvre, 2013, p. 72).

De esta manera, la dialéctica del espacio para el análisis de coherencia del control, se resume en lo que Lefebvre ha llamado representaciones del espacio, espacios de representación y prácticas espaciales (Baringo Ezquerro, 2013).

La representación del espacio es el espacio concebido y abstracto que está conceptualizado por especialistas y es el espacio dominante en las sociedades, mismo que está compuesto por signos, códigos y jergas.

El espacio vivido es aquél del “debería ser”, experimentado por sus habitantes de manera directa y que supera el espacio físico al hacer uso simbólico de los objetos que lo componen. Este espacio es un “espacio dominado, esto es, pasivamente experimentado, que la imaginación desea modificar y tomar” (Lefebvre, 2013, p. 98), siendo el “objeto del deseo” de los especialistas del espacio concebido, que buscan usurparlo. Estos espacios vividos “expresan (con o sin codificación) simbolismos complejos ligados al lado clandestino y subterráneo de la vida social, pero también al arte (que eventualmente podría definirse no como código del espacio, sino como código de los espacios de representación)” (Lefebvre, 2013, p. 92) y es donde se encuentran los lugares de pasión y acción y los individuos son sometidos al espacio concebido.

El espacio percibido -las prácticas espaciales- es aquél que integra las relaciones sociales de producción, el conocimiento acumulado, el “secreto” del espacio de cada sociedad. Lefebvre (2003) habla de la analítica del espacio, desde el punto de vista

urbano, pero que puede transponerse a otros espacios habitados, que menciona la interacción, interpenetración y superposición de los espacios, lo cual cobra sentido en el tópico de análisis, dado que todos ellos conviven -no pacíficamente- para la conformación de un espacio integrado. Asimismo, se menciona que existen contradicciones del espacio, aquello que llamamos incoherencias, que tienen un carácter sociopolítico por naturaleza humana y que «expresan» los conflictos entre las fuerzas y los intereses sociopolíticos; pero es sólo en el espacio como esos conflictos tienen efecto y lugar, convirtiéndose así en contradicciones del espacio.” (Lefebvre, 2013, p. 397).

1.8. Las heterotopías, espacios otros en existencia

Al hablar de las utopías, Foucault (2010) establece que “las utopías son los emplazamientos sin lugar real, estas utopías son espacios fundamental y esencialmente irreales” (p. 69). En contraparte, las heterotopías de Foucault, según Toro-Zambrano (2017), son lugares inclasificables entre otros lugares, lo demás, ya que escapa a los espacios de saber y poder, de los discursos, siendo espacios localizables, físicos. Respecto al concepto, Foucault (2010) determina que “estos lugares, porque son absolutamente distintos de todos los emplazamientos que ellos reflejan y de los que ellos hablan, los llamaré, por oposición a la utopías, las heterotopías” (p. 70). Ejemplificando, Foucault afirma que:

“Esas unidades espacio-temporales, esos espacio-tiempos tienen en común ser lugares donde yo soy y no soy, como el espejo o el cementerio; o bien donde soy otro, como en el prostíbulo, en el pueblo de vacaciones o en la fiesta, carnavalizaciones de la existencia ordinaria.” (Foucault, 2010, p. 38)

Estos espacios, entonces, llegan a ser contrapuntos a los espacios normativos y establecidos, desafiando las normas y jerarquías establecidas en la sociedad. Se

hace una clasificación de las heterotopías, estableciendo aquella primordial llamada “heterotopía de desviación” siendo “aquellas en las cuales se instala a los individuos cuyo comportamiento es marginal respecto de la media o de la norma exigida” (Foucault, 2010, p. 72). Estos espacios ofrecen la posibilidad de cuestionar, subvertir o transgredir las normas establecidas en la sociedad puesto que, al escapar de la lógica dominante, las heterotopías se convierten en espacios de resistencia donde se pueden desafiar y trascender las estructuras de poder existentes. Las heterotopías, en lugar de ser simples lugares de oposición, son espacios de transformación y posibilidad, al representar una alternativa al orden establecido y ofrecen la oportunidad de imaginar y experimentar diferentes formas de existencia. A través de la creación y ocupación de heterotopías, se puede ejercer una resistencia activa al poder y desafiar las estructuras de dominación, enfrentarse a los dispositivos y cambiar el tablero de la subjetivación. Sobre la creación de las heterotopías, Foucault (2010) indica que “las heterotopías siempre suponen un sistema de apertura y de cierre que, al mismo tiempo, las aísla y las torna penetrables (...) sólo se puede entrar con cierto permiso y una vez que se ha realizado cierta cantidad de gestos” (p. 78)

Foucault inicia con una reflexión sobre la posibilidad de estudiar, de manera sistemática, un rango de “espacios diferentes” que, de alguna manera, contrasta con el espacio en el que vivimos: no una ciencia de utopías, sino de heterotopías, una ciencia de absolutamente otros espacios (Foucault, 1966) en Johnson (2006). Estas llamadas heterotopías son “espacios que surgen al impugnar los existentes y oponer resistencia a las interdependencias que estos últimos imponen” (García Ruiz et al., 2016, p. 2). Es así que Foucault (2010) habla de las utopías, espacios irreales de perfección, aunque no son espacios físicos localizables que van más allá de cualquier lugar existente en el mundo material, siendo “lugares sin lugar”. En contraparte, Toro-

Zambrano (2017) expone que las heterotopías son utopías realizadas que no pertenecen a los demás espacios físicos, pueden ser localizables e inclasificables, lugares que se dan por sí solos, pero dependen de lugares estructurados. Su existencia escapa a los espacios de poder y, por lo tanto, escapa al control y a las prácticas discursivas, siendo lugares básicamente impunes en lo que se refiere al mundo material. A este concepto espacial se le suma las ramas heterotópicas, que son aquellas de crisis y desviación, siendo estas últimas aquellos espacios en las que los individuos -ya sea por exceso de leyes y normas- se comportan de manera crítica, siendo considerados como “diferentes”, “locos” o “inadaptados”, ya que son una amenaza a la estabilidad y orden del espacio en cuestión (Toro Zambrano, 2018).

Cenzatti (2008) sugiere que este espacio, las heterotopías son “espacios de representación” que se desvanecen cuando las relaciones sociales que los producen terminan. A su vez, Topinka (2010) indica que, con frecuencia, las heterotopías se entienden como lugares de resistencia, sin embargo, argumenta que cambiar el enfoque de la resistencia al orden y la producción de conocimiento revela cómo las heterotopías hacen legible la espacialidad del orden. Al yuxtaponer y combinar muchos espacios en un sitio, las heterotopías problematizan el conocimiento recibido al desestabilizar el terreno sobre el cual se construye el conocimiento, empero, las heterotopías siempre permanecen conectadas al orden dominante; así como las heterotopías chocan con los órdenes dominantes, simultáneamente producen nuevas formas de conocimiento.

El ejercicio del poder a través del control tiene una tendencia a eliminar estos espacios otros, o al menos a limitarlos, dado que éstos desafían el orden establecido y las normas dominantes del entorno, pudiendo generar maneras de pensar y actuar que lleven a desafiar las estructuras de poder existentes a través del desafío a la autoridad

y prácticas subversivas. La reafirmación de la autoridad vendría a ser la respuesta del poder, ya sea a través de acciones físicas, normas, regulaciones o la asimilación de la misma heterotopía en el discurso dominante, aunque resultaría difícil pensar en una eliminación completa, ya que con la existencia de poder siempre habrá resistencia, y las heterotopías vienen a ser parte de esta ecuación.

1.9. Un puente Foucault – Lefebvre en la dimensión del espacio

Foucault y Lefebvre han forjado sus enfoques sobre el espacio, donde el primero lo examina como una dimensión que nutre al poder a través de dispositivos, mientras que el segundo profundiza su investigación dedicando una considerable parte de su obra al fenómeno espacial. Aunque estas perspectivas son distintas, se vislumbran similitudes que facilitan la identificación de puntos de convergencia, propiciando un diálogo fructífero entre ambos pensadores y, más significativamente, enriqueciendo el análisis de esta compleja dimensión.

Lefebvre propuso una teoría tridimensional del espacio, donde lo percibido, lo concebido y lo vivido convergen para formar una experiencia completa (Lefebvre, 2013) y Foucault, aunque no desarrolló una teoría del espacio tan elaborada, también reconoció la importancia del espacio en la manifestación del poder, existiendo coincidencia en que el espacio no es simplemente un contenedor pasivo, sino un producto social, moldeado por relaciones de poder (Foucault, 2006).

El concepto de "microfísica del poder", desarrollado por Foucault (1979) para analizar cómo el poder se ejerce en las relaciones cotidianas, afirmaba que los dispositivos disciplinarios son manifestaciones específicas de este poder. Lefebvre, al centrarse en la producción social del espacio, revela cómo las prácticas espaciales cotidianas también reflejan relaciones de poder (Lefebvre, 2013), armonizando su opinión al

destacar la importancia de comprender el poder en niveles microscópicos para apreciar su impacto en la sociedad.

Lefebvre se enfocó en la vida cotidiana, siendo esta el terreno donde se construye y reproduce el espacio social (Baringo Ezquerro, 2013). A su vez, Foucault comparte un interés similar al explorar las prácticas disciplinarias en contextos cotidianos, coincidiendo que el espacio adquiere significado a través de las acciones y prácticas diarias, convirtiéndose en un escenario donde se manifiestan y consolidan las relaciones de poder (Foucault, 2006).

Sobre aquellos lugares de resistencia, Foucault introduce el concepto de heterotopías, espacios que tienen significados diversos y a veces contradictorios (Foucault, 2010), mientras Lefebvre, aunque no utiliza el término, aborda la idea de espacios críticos que desafían las normas establecidas (Lefebvre, 2013), por lo que se halla una intersección de pensamientos al destacar la existencia de espacios que escapan a la lógica dominante, sirviendo como puntos de resistencia o alternativas al orden establecido. La convergencia de ambas perspectivas ofrece una base sólida para explorar cómo el espacio y los dispositivos disciplinarios se entrelazan, contribuyendo a una comprensión más completa de la relación entre poder y espacio en la sociedad.

1.10. La microfísica del poder como base de análisis del sujeto

Núñez Rodríguez (2011) propone que “no se puede hablar de una microfísica del poder sin antes definir qué es el poder, cómo se ejerce y cuál debe ser el nivel de análisis para descubrirlo” (p. 85). Si bien se realizó un recorrido por lo que Foucault comprende por poder, resulta apropiado el volver a resaltar que el poder no tiene propietario. Esta afirmación presenta una ambigüedad que sugiere la posibilidad de

que el poder exista como entidad, aunque no esté vinculado a ninguna persona en particular, pareciendo indicar que la existencia del poder puede derivar de su naturaleza relacional (Núñez Rodríguez, 2011).

En su fase genealógica, Foucault inicialmente dirige su análisis hacia el cuerpo. Para llevar a cabo este análisis, emplea la microfísica del poder, que implica examinar las relaciones de fuerza presentes en instituciones específicas y entre los agentes materiales involucrados en el ejercicio de dicha fuerza. Según Foucault, sin el cuerpo, careceríamos de fuerza, estrategia y los efectos de dominación consiguientes. Las interacciones humanas son evaluadas a través de estas relaciones de fuerza, estrategias de poder y efectos de dominación, lo que implica adoptar un enfoque que se asemeja a un modelo de batalla constante (Núñez Rodríguez, 2011, pp. 240–241) lo cual cuadra adecuadamente con lo pretendido: el análisis de las relaciones cotidianas entre individuos de la universidad privada y cómo ésta moldea sus cuerpos, es decir, les convierte en sujetos. Respecto a la disciplina, Núñez Rodríguez (2011) enfatiza que “el poder soberano es una macrofísica y el poder disciplinario es una microfísica” (p. 91), por lo que, de igual manera, este poder disciplinario -a través del dispositivo creado para tal fin- es susceptible de ser analizado desde las interacciones más pequeñas, o micro. En este sentido, el método genealógico-microfísico permitirá identificar las prácticas, estructuras discursivas y verdades que forman sistemas de poder-disciplina y, a su vez, cómo éstas conformar al sujeto docente.

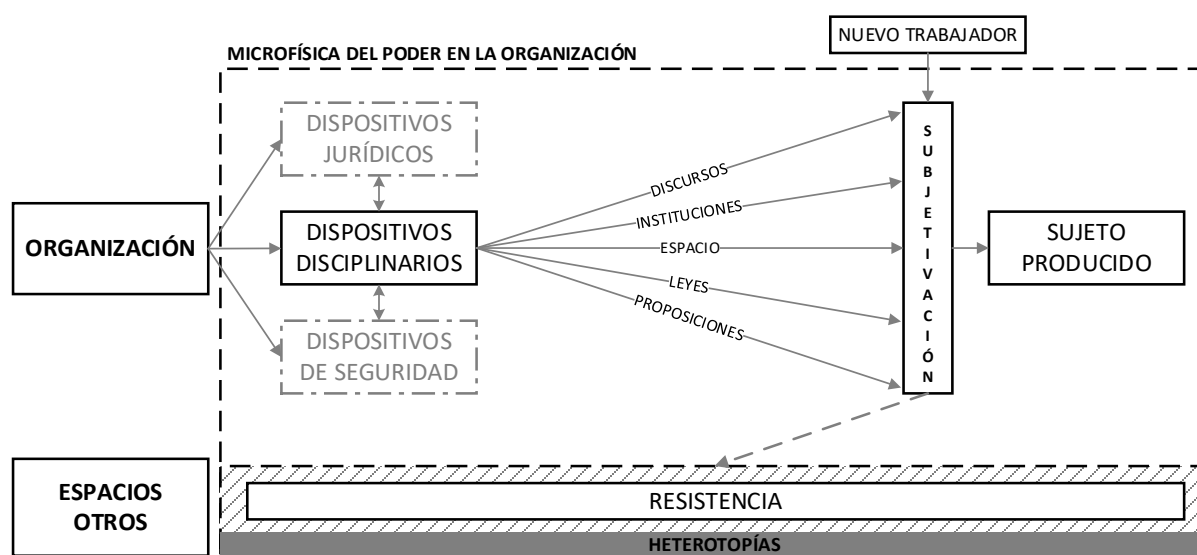
La Figura 1 resume la microfísica del poder junto a los elementos de relación con los dispositivos, la subjetivación y la resistencia dentro del contexto microfísico. Al analizar las micro relaciones cotidianas entre los miembros de la organización, se destacan los dispositivos disciplinarios que son los que trabajan sobre el cuerpo a través de una diversidad de elementos, entre los cuales se dará un énfasis particular

al espacio. Estos dispositivos disciplinarios crean la subjetivación docente, ya sea para aquellos que ya se hallen en la organización como para aquellos que pretendan ingresar en la misma. El resultado, inequívocamente, será un sujeto producido, un sujeto-trabajador, un sujeto-empleado.

Sin embargo, no todo termina ahí, puesto que también existe resistencia a esta subjetivación, si se genera la consciencia adecuada de que el individuo está pasando por este proceso. Esta resistencia crea espacios otros, desarrolla las heterotopías en las cuales se hace frente al juego de poder entre la propia organización y el individuo.

Figura 1

Diagrama general de subjetivación



La microfísica del poder, precisamente, busca develar el contenido de estos dispositivos disciplinarios que inciden en que el individuo sea subjetivado

Efectivamente, uno de los conceptos fundamentales desarrollados por Foucault es el de la "microfísica del poder" (Foucault, 1979), concepto que se basa en la premisa de que el poder no se limita únicamente a las estructuras de dominación institucionales y macroscópicas, sino que se encuentra presente en las interacciones y prácticas

cotidianas a nivel microscópico. Retomando la discusión sobre el poder, Foucault sostiene que éste no es una entidad estática o una posesión que se ejerce sobre otros de manera unilateral, más bien, el poder es una red de relaciones y prácticas que se despliega en múltiples niveles y se reproduce constantemente en la sociedad (Ávila-Fuenmayor, 2006) . La microfísica del poder se centra en los procesos mediante los cuales se establecen, mantienen y transforman las relaciones de poder en los contextos cotidianos, lo que implica examinar cómo se ejerce el poder en las interacciones diarias, en las prácticas disciplinarias, en las normas y reglas sociales, así como en los discursos y saberes que configuran nuestra comprensión del mundo, además de claramente relacionarse con el proceso de subjetivación, dado que:

“la disciplina mantiene con el cuerpo una relación analítica. Según el lenguaje de Foucault, nos encontramos con una microfísica del poder, con una anatomía política del cuerpo cuya finalidad es producir cuerpos útiles y dóciles o, más específicamente útiles en la medida de su docilidad.” (Castro, 2011a, p. 104)

Estas microrelaciones de poder son fundamentales para el funcionamiento y la reproducción del poder en la sociedad y su importancia radica en su capacidad para desafiar las concepciones tradicionales del poder como algo que se ejerce desde arriba, de manera coercitiva y visible. Al analizar las relaciones de poder a nivel microscópico, se revelan nuevas formas de dominación y resistencia (Foucault, 1979) que pueden no ser evidentes a simple vista, invitando a cuestionar las jerarquías y las formas tradicionales de autoridad y poniendo de manifiesto cómo las relaciones de poder se entrelazan con otras formas de desigualdad y opresión, como el género, la raza y la clase.

Respecto a la pertinencia del análisis microfísico, Foucault propone:

“Analizar la manera en que, en los niveles más bajos, actúan los fenómenos, las técnicas, los procedimientos de poder; mostrar cómo se desplazan esos procedimientos, desde luego, como se extienden y se modifican, pero, sobre todo, como son investidos, anexados por fenómenos globales, y como unos poderes más generales o unas ganancias económicas pueden deslizarse en el juego de esas tecnologías de poder, a la vez relativamente autónomas e infinitesimales.” (Foucault, 2001, pág. 39)

En esta cita, Foucault hace hincapié en la importancia de utilizar la perspectiva de la microfísica del poder para analizar y entender cómo los procedimientos y tecnologías de poder operan a niveles microscópicos, así como cómo se entrelazan con fenómenos más amplios y cómo se pueden resistir y cuestionar, puesto que este enfoque permite una comprensión más completa y matizada de las dinámicas de poder en la sociedad.

Foucault (1979) expone el proyecto genealógico de Nietzsche, que busca explicar el origen, la procedencia y la emergencia de la historia, destacando la importancia de distinguir entre origen, procedencia y emergencia, ya que cada uno de estos conceptos está relacionado con la estrategia de escritura de Nietzsche. En primer lugar, se busca superar la noción de sujeto constituyente, que es característica de la metafísica, para entender cómo el sujeto se ha establecido históricamente. La idea de sujeto constituyente ha sido precedida por la sistematización del antropocentrismo en la época moderna, donde la objetividad es producto de la operación constituyente del sujeto, sin embargo, Nietzsche cuestiona esta representación en favor de la voluntad de poder. Aunque el hombre como sujeto sigue siendo el núcleo de sentido, este no puede ser comprendido como un sujeto constituyente. En este sentido, se aprecia que Foucault utiliza el proyecto genealógico de Nietzsche como base para su

análisis de las relaciones de poder a nivel microscópico, puesto que la microfísica del poder implica el estudio de cómo se ejerce el poder en las interacciones y prácticas cotidianas, más allá de las estructuras institucionales o macroscópicas.

El relacionamiento que tiene la microfísica del poder con elementos previamente mencionados como dispositivo y subjetivación, toda vez que un dispositivo es un conjunto de discursos, instituciones, prácticas y tecnologías que se entrelazan para producir y mantener relaciones de poder específicas y estos operan a nivel microscópico, influyendo en nuestra percepción, pensamiento y comportamiento. La microfísica del poder se ocupa de desentrañar los dispositivos y analizar cómo funcionan para moldear y regular nuestras subjetividades, estableciendo los límites de lo que es considerado normal y aceptable en una determinada sociedad o contexto. Esta microfísica del poder apunta a examinar cómo las prácticas de poder a nivel microscópico contribuyen a la subjetivación, es decir, a la formación de nuestra identidad y subjetividad en relación con las normas y expectativas sociales.

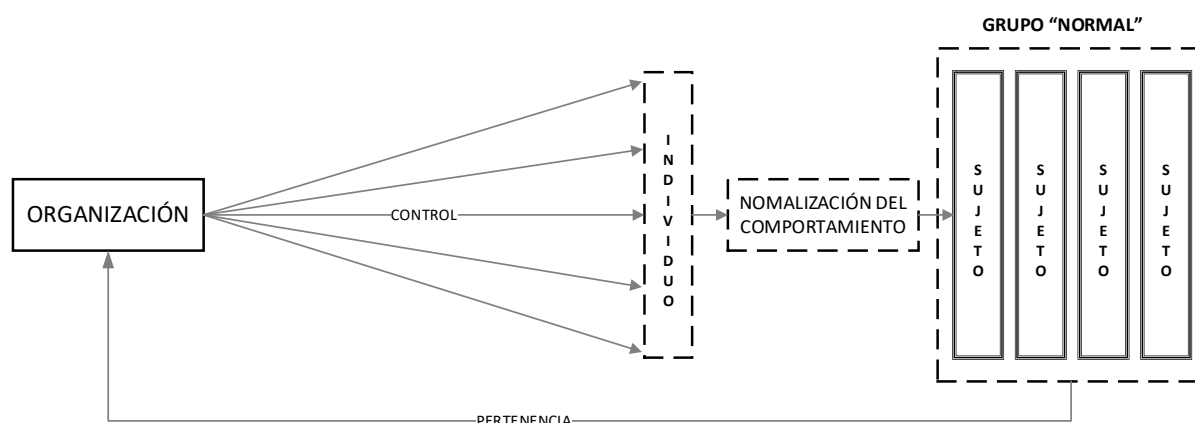
La organización, entonces, representa un sistema complejo de relaciones, normas, estructuras y procesos que influyen en el comportamiento de los individuos que la componen, en la que, además, el control se manifiesta a través de mecanismos de poder que regulan las interacciones y actividades dentro de la organización, afectando tanto a los sujetos individuales como a la dinámica colectiva, creando y moldeando individuos-sujetos a través de estos mecanismos, de tal manera que tal organización sea un conjunto de sujetos con una identidad común, construida a partir de mecanismos de control, entre otros, que conforman el dispositivo disciplinario. La organización no es sólo el marco en el cual se desarrollan las prácticas de control y disciplina, sino que también es el escenario donde se negocian y reproducen las

relaciones de poder entre los individuos y sus colectivos, el lugar donde se crean sujetos.

La Figura 2 muestra que el control es un elemento que se aplica sobre el individuo, de manera que éste, al saberse observado -directa o indirectamente- normaliza su comportamiento para alinearse con la organización, formando así un grupo de sujetos normalizados que conforman el ideal organizacional desde el ejercicio del poder.

Figura 2

Relación de la organización con el control y el sujeto



Así como el control es un elemento fundamental dentro de la producción de la subjetividad, es la disciplina la que refuerza este proceso de subjetivación. Esta disciplina se manifiesta en diversos aspectos de la vida organizacional, en la distribución espacial, el control de las actividades, la organización de las fuerzas de trabajo y otros, regulando las interacciones y comportamientos dentro de la organización, a través de dispositivos que establecen lo aceptado y lo rechazado, con discursos regulados, conductas vigiladas y sancionadas, y la medición de éxitos y fracasos individuales, todo en búsqueda de cohesionar al grupo y eliminar diferencias internas hacia una normalización, promoviendo una entrega total a la organización y la conformación de identidades individuales y colectivas alineadas con los objetivos y

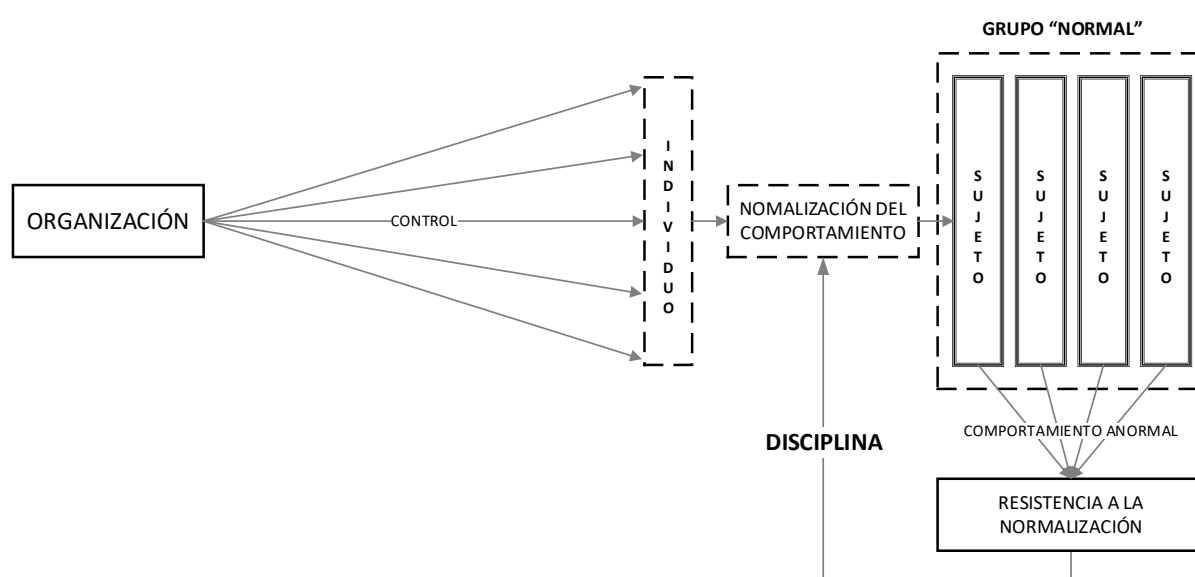
valores institucionales, para que los individuos pueda “pertenecer” y adquiera la cualidad de sujeto.

La Figura 3 añade el elemento disciplinario, puesto que el control dentro de la organización podría no ser suficiente para una estable normalización del sujeto, dado que existe la posibilidad de comportamientos fuera de lo normal que arriesguen el proceso de subjetivación, donde ingresa la disciplina para rectificar estos comportamientos y reencauzar la identidad del individuo hacia la del sujeto deseado.

Lo mencionado, en el contexto universitario que se pretende analizar, se encuentra nuevamente con lo propuesto por Foucault al destacar que las instituciones -como las universidades- ejercen poder a través de mecanismos disciplinarios que regulan no solo a los individuos, sino también a las interacciones y dinámicas dentro de la organización como entidad social (Foucault, 2002). Esta dinámica de relaciones de poder y control, puede ser estructurada por el dispositivo disciplinario, influyendo en la producción de subjetividad al nivel individual y colectivo (Garay Uriarte, 2002).

Figura 3

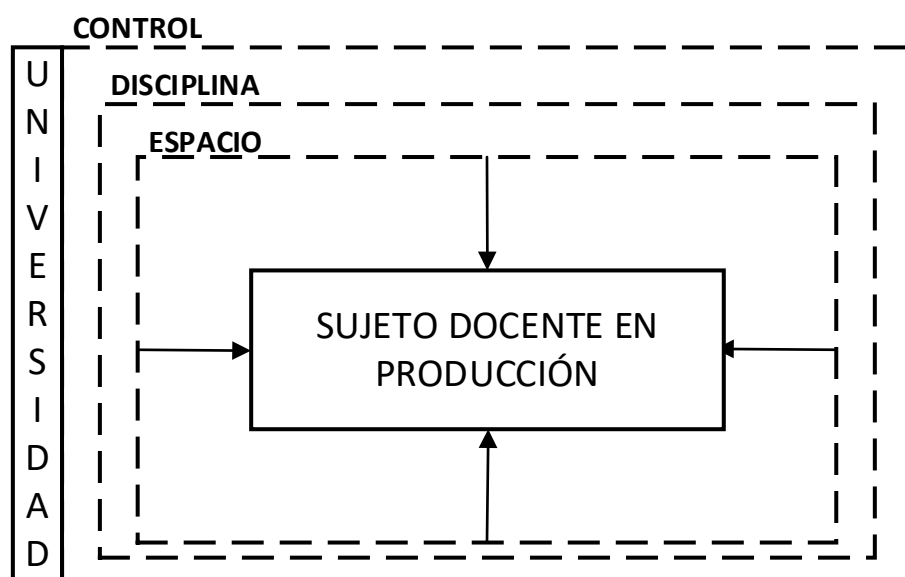
Inclusión de la disciplina en la producción de la subjetividad



La Figura 4 incluye al espacio como uno de los elementos productores de sujeto docente más cercanos al individuo, toda vez que el control y la disciplina se desarrollan dentro del espacio físico y simbólico de la universidad. La dimensión espacial suele ser la primera a la que se enfrenta el individuo docente, que -desde su primera interacción- insiste en moldear de cierta manera su ser, iniciando el proceso de subjetivación docente.

Figura 4

El espacio como dimensión de producción del sujeto docente



Esta subjetividad es también mencionada por (Lefebvre, 2013), que plantea que la producción del espacio está vinculada a la producción de subjetividades, dado que la dimensión espacial es fundamental en la producción de subjetividad, ya que el espacio no solo es un contenedor de actividades, sino que también es un productor de experiencias y significados (Collins de Avila, 2018). Su vinculación con el contexto educativo, el espacio físico y simbólico de la universidad influye en la producción de subjetividades docentes y estudiantiles, moldeando las identidades y las relaciones de poder dentro del ámbito académico, que apoyan al

dispositivo en este proceso de subjetivación, quizás, menos visible o, al menos, subrepticio.

1.11. La universidad como organización

El hablar de universidades es introducirse a un amplio espacio de conceptos que, dependiendo de dónde provenga, tendrá ideas que se orienten hacia diversas corrientes. Por un lado, quizás la idea más amplia que se tiene sobre las universidades, es que se trata de “una institución que tiene un compromiso en, con y para la sociedad” (Castañuela Sánchez, 2017), sin embargo, se encuentran otras perspectivas que la caracterizan como una institución elitista por naturaleza (Pulido Begines, 2012), lo cual restaría de cierta manera el compromiso más amplio con la sociedad en general. Independientemente de la conceptualización que se tenga sobre lo que es una universidad, no cabe duda que ésta es una organización y tiene características propias que hacen, precisamente, que sea considerada una organización.

El estudio de las organizaciones desde los Estudios Organizacionales presentan una visión diferente que no las encasilla en conceptos cerrados, sino que le da una apertura a la interpretación, por lo que son vigentes las cuestionantes de Montañó Hirose (2022) que preguntan “¿cuál es la naturaleza organizacional de las universidades?, ¿por qué son diferentes?, ¿por qué no debemos copiar a las empresas?, ¿por qué no debemos dejar que el gobierno nos defina cómo debemos ser?, ¿por qué necesitamos estos espacios?, ¿cómo identificar estructuras, procesos y estrategias?” (p. 97). Tomando en cuenta la mención a las universidades como organizaciones diferentes, surge la duda sobre qué es lo que hace una organización a una universidad, qué dimensiones le dan forma y cuál es su naturaleza.

Clark (1991) establece que “desde que se organizó formalmente, la educación superior ha funcionado como una estructura social destinada al control de la técnica y el conocimiento avanzados” (p. 5), haciendo énfasis en el contenido social que forma a la organización universitaria, con fines orientados a la generación del conocimiento, sin embargo, esta generación de conocimiento genera una nueva duda sobre la estructura de la universidad como organización y de su propia naturaleza. Una lógica simplista indicaría que todas las universidades son organizaciones, pero no todas las organizaciones son universidades; las universidades se diferencian de otras organizaciones debido a sus objetivos y su estructura (Clark, 1991) en (Claverie, 2013).

Jensen (2010) introduce el pensamiento de la universidad como organización al presentar su perspectiva a través de una anécdota, en la que el General Eisenhower, presidente senior de la Universidad de Columbia se reunió con los miembros universitarios, expresando su deseo de trabajar con los empleados de la universidad en un futuro, cuando el ganador del premio Nobel Rabi se levantó disculpándose, para expresar que debía haber un malentendido, ya que los docentes universitarios no eran empleados de la universidad, sino que ellos eran la universidad. Esto expresa la riqueza interpretativa de lo que se entiende por universidad como organización, ya sea como un lugar en el que empleados y empleadores realizan sus actividades cotidianas o como aquél en el que no existe una clara diferencia o estructura. Es ahí donde se introduce el concepto de “anarquías organizadas” en el que se explica que éstas “son organizaciones caracterizadas por preferencias problemáticas, tecnología poco clara y una participación fluida” (Cohen et al., 2011, p. 249), siendo las universidades representantes de este concepto al esperar que las decisiones se den como una actividad no planeada, sin existencia de órdenes sino de negociación y con

una distribución de recursos no con un fin explícito, sino orientado a procesos diversos (Valenzuela López, 2012).

Retrocediendo a conceptos tradicionales, como el de Mintzberg y su burocracia profesional -bajo su planteamiento de configuraciones organizacionales- que indica que éstas son organizaciones que “recurren al mecanismo coordinador que permite estandarización especialización al mismo tiempo -es decir, la estandarización de destrezas” (Mintzberg, 1991, p. 159), incluyendo a las universidades en este concepto ante el control que tienen los profesionales sobre su propio trabajo, bajo un entorno complejo con una distribución particular de poder, en la que en ocasiones es calificada como una pirámide invertida. Con esto, se retoma el concepto de las “anarquías organizadas” en el cual las universidades presentan ambigüedad de objetivos, ambigüedad de metas y un flujo constante de decisores, como lo establecen Cohen et al. (2011) en Cadena López & Ramos Luna (2017).

La universidad como organización compleja es explicada a través de diversos factores: la multiplicidad de fines, la intervención de múltiples actores en los procesos decisorios; las diversas culturas organizacionales que conviven en el interior de la organización o la estructura compleja que se deriva de su naturaleza (Miceli, 2019) y que no están meramente enfocadas en la eficiencia, sino que sobreviven y se adaptan, lo cual no siempre va de la mano con la lógica instrumental que es predominante en organizaciones de otro tipo Montaña (2012) en Ramos Luna & Cadena López (2020), haciendo que la visión de universidad como organización sea particular en diversos aspectos estructurales. Lo abstracto, impreciso y ambiguo de las universidades requieren largos procesos de aprendizajes, pero “la capacidad de cambiar y de desacoplarse es lo que le permite convivir con el desorden y la contradicción, así como actuar en condiciones de incertidumbre” (Cadena López &

Ramos Luna, 2017, p. 404). La anarquía vista desde la ambigüedad, la estructura organizacional particular y en ocasiones inversa a lo tradicional, así como las dinámicas de poder, se ven equilibradas por la mencionada capacidad que tienen las universidades de persistir más allá de los embates coyunturales, siendo su existencia prueba de que esta relativa contradicción no es una total limitante para su evolución. Siendo un sistema complejo que se encuentra en una constante interacción dinámica con su entorno, las universidades como organizaciones tiene disfunciones culturales que hacen de ella particular respecto a otras organizaciones. Estas disfunciones son la fragmentación -falta de comunicación a nivel horizontal y vertical, competencia -entre departamentos, personal o unidades, y reactividad -realizar cambios sólo como una reacción a las fuerzas externas (Holubek & Punčo, 2014). A pesar de ser diferente a otras organizaciones con tipología distinta, las universidades no se ven lejanas al enfrentamiento de obstáculos propios de las organizaciones a nivel transversal, pero la manera en la que se les hace frente y cómo se los resuelven es el elemento primordial.

Montaño Hirose (2022), sobre la naturaleza de las universidades hace un hincapié en la diferencia conceptual entre instituciones y organizaciones, puesto que en muchas ocasiones éstos son utilizados de manera indistinta, a pesar de que claramente no son sinónimos. Para percibir a la universidad como una organización, es menester el comprender que “la institución incita a la acción, mientras que la organización es la acción concreta” (p. 89). El mismo autor afirma que la universidad puede considerarse como organización tanto como una institución y retorna a aquella posible disonancia entre orden y desorden, organización y caos, anarquía y organización, al -por un lado- observarse como un espacio ordenado, transparente, con fronteras claramente definidas (lo organizado) y -por otro lado- observarse como un espacio

multidimensional con múltiples actores que funcionan a través del conflicto y el poder (lo anárquico) (Montaño Hirose, 2004).

A modo de síntesis, Flores Buendía (2016) es clara al conceptualizar a la universidad como organización al plantear que "es un espacio funcional, con niveles jerárquicos, individuos que comparten relaciones formales e informales, con límites bien definidos que persiguen objetivos de carácter personal y social" (p. 34).

1.12. De la universidad como organización a la universidad como institución

Al hablar de institución, ésta puede ser comprendida como "el entramado de reglas compartidas entre actores sociales que estructuran actividades e interacciones recíprocas" (Alpuche de la Cruz & Bernal López, 2015, p. 15), de esta manera, la conceptualización de lo que se refiere por institución es aquella que tiene una configuración normativocultural, lo cual le otorga una orientación estable, previsible y aprobada.

Además de su función como organización, la universidad puede considerarse una institución debido a su carácter simbólico y su papel en la sociedad. Como señala Scott (2008), las instituciones son sistemas de reglas y normas compartidas que influyen en el comportamiento de los individuos y dan forma a las interacciones sociales, en este sentido, es una institución que establece una serie de reglas y normas que regulan la producción y transmisión del conocimiento, así como las relaciones entre profesores, estudiantes y personal administrativo. La universidad, también desempeña un papel crucial en la reproducción y legitimación del orden social existente. Foucault (1979) sostiene que las instituciones son mecanismos de poder que operan a nivel microfísico, regulando y disciplinando a los individuos en función de ciertas normas y valores dominantes, así que, en el caso de la universidad,

se establecen estructuras de poder y conocimiento que influyen en la subjetivación de los estudiantes y en la conformación de sus identidades académicas.

La universidad trasciende su condición de organización al convertirse en una institución que implica un conjunto de normas y valores compartidos, así como un mecanismo de poder que disciplina y moldea a los individuos. En el caso de la universidad privada, las relaciones de poder se manifiestan a través de la toma de decisiones, la distribución de recursos y el control de los procesos académicos y administrativos. Estas relaciones microfísicas de poder están intrínsecamente vinculadas a la lógica empresarial que impera en estas instituciones, donde el rendimiento económico y la eficiencia son valores centrales.

Más allá del elemento organizacionales y con las características que atañen a una institución, la lógica de mercado y el elevado énfasis en el aspecto lucrativo (muchas veces por encima del académico) pueden llegar a considerar a la universidad como un sujeto colectivo de universidad-empresa, con un rol peculiar en la sociedad, puesto que ésta se centraría en la lógica de mercado y la maximización de los recursos económicos, a diferencia de las universidades públicas, cuyo enfoque principal es la educación y la generación de conocimiento, éstas buscan obtener beneficios financieros y competir en un mercado cada vez más competitivo, implicando la implementación de estrategias empresariales, como la captación de estudiantes, la diversificación de programas académicos y la generación de ingresos a través de la investigación y el desarrollo. Por otro lado, en lugar de basarse en la participación y la toma de decisiones colectivas, las universidades privadas suelen tener una estructura de toma de decisiones más centralizada, en la que los líderes administrativos tienen un papel preponderante, conduciendo a una mayor eficiencia y agilidad en la toma de decisiones, pero también generando tensiones y desafíos en

cuanto a la participación de la comunidad académica y la preservación de la autonomía universitaria, dado que esta estrecha relación con el sector empresarial puede plantear desafíos éticos y comprometer la independencia y objetividad de la universidad en la generación y difusión del conocimiento.

1.13. El control y el dispositivo disciplinario en la universidad

El control ha sido considerado como elemento fundamental del proceso administrativo desde sus inicios, bajo la máxima de que “no se puede administrar lo que no se puede medir”, lo que ha llevado que éste vaya evolucionando en su concepto hasta la época actual, sin embargo, en determinadas situaciones se mantiene el concepto clásico de control en las organizaciones, puesto que la lógica taylorista-fayolista aún está presente. Fayol definió cinco aspectos básicos relacionados a la administración, siendo el control uno de ellos, buscando “constatar que todo haya sido efectuado en conformidad con el plan establecido” (Espinoza Sotomayor, 2009, p. 55), lo cual tiene completa relación con el pensamiento de control que tiene el mismo Fayol, citado por (Melinkoff, 2005) que menciona que el control consiste en comprobar si todas las actividades se llevan a cabo de acuerdo con el plan establecido, las instrucciones dadas y los principios administrativos. Su propósito es identificar faltas y errores para corregirlos y prevenir su repetición”. Para el ámbito universitario, es esta la conceptualización de control que se utiliza a lo largo del documento, dado que el enfoque hacia el control universitario se orienta hacia la comparación entre lo planeado y ejecutado y, adicionalmente, al cumplimiento de las órdenes impartidas por superiores.

Las universidades, como organizaciones que incorporan a una plétora de actores, también llevan a cabo controles de diversos tipos. El más visible sería el control que

los docentes ejercen sobre los estudiantes, pero también se debe considerar el control sobre el personal administrativo, el control del personal de apoyo y, en el caso que atañe a este documento, el control a los docentes. El control sobre los docentes, desde la propia universidad, puede observarse a través de diversas etapas. Una forma de control, más externa que las próximamente analizadas, es la que lleva a cabo el Estado, a través de la regulación de la formación docente durante sus programas iniciales (Ávalos, 2014), otra se lleva a cabo mediante la revisión constante de su conocimiento (Zambrano Leal, 2014), a través de la evaluación de desempeño docente (Arbesú García & Rueda Beltrán, 2003; Díaz Cano, 2019; Jaime Fajardo, 2017; León, 1978; Salazar Cobeña, 2019), la presencia/ausencia del docente en su lugar de trabajo (Arias Rodríguez & Fernández Llera, 2015), el contenido de sus materias (Buitrago, 2020), entre otros. Se observa que el docente se enfrenta a una diversidad de maneras de control universitario, no siendo solamente evaluado por el personal administrativo jerárquico, sino también por los mismos estudiantes a los que se enseña y a los colegas con los que se comparte la profesión y vocación, demostrando que este control es unidireccional y que viene de distintos lugares y en distintos tiempos.

Es complejo el aseverar el objetivo de la universidad en su afán de implementar mecanismos e instrumentos de control para los docentes, empero, uno podría inferir, como se menciona de manera verbal para justificar su existencia, que el fin es tener una educación de calidad y que controlar el accionar docente apoya a este cometido. No es de extrañarse que existan áreas específicas en las universidades (dependiendo del tamaño de las mismas) que su cotidianidad de tareas a ejecutar sea precisamente llevar a cabo este control, como lo hace la Universidad Autónoma de Aguascalientes a través de su Departamento de la Dirección General de Docencia de Pregrado

(Universidad Autónoma de Aguascalientes, s/f). Este es un ejemplo específico del fenómeno que se pretende demostrar, sin embargo, una breve investigación individual en cualquier momento daría fe de la existencia de estas áreas de control en diversas universidades latinoamericanas.

Se tiene una receta exitosa para asegurar que los docentes universitarios llevan a cabo sus actividades siguiendo el reglamento interno o documento similar, se rigen bajo los horarios establecidos haciendo uso de los instrumentos de control dispuestos para tal cometido, se mantienen actualizados en formación docente y brindan un trato adecuado a los estudiantes que tienen bajo su tuición, todo mientras se cumplen requisitos documentales, de tiempo y espaciales establecidos. No obstante, surge un fenómeno aún más amplio y compartido, al existir claros indicios de que ciertos esfuerzos de control por parte de las universidades difieren abismalmente de lo que se había planificado en primera instancia, generando además factores de estrés (Díaz Cano, 2019) y malestar (Cornejo Chávez & Quiñónez, 2007), dando lugar a una anomalía al existir un desajuste entre un paradigma que vincula al control con un desempeño óptimo y la realidad que demuestra que existe una problemática al poner esto en práctica en el mundo real, quizás no en los resultados, pero sí en los medios para alcanzar la meta de la eficiencia, que son los seres humanos, en este caso, los docentes.

Un estudio realizado por Salazar Cobeña (2019) en la Universidad Técnica de Manabí ha arrojado el resultado de que no existe relación entre el control interno en el desempeño docente y el logro de objetivos institucionales de tal organización. A pesar de ser un pequeño fragmento de todo el universo de redes universitarias existentes, es ya un primer paso para indagar y debatir respecto a necesidad de continuar

ahondando en la creación y desarrollo de nuevas técnicas e instrumentos de control para los docentes, si se podría aseverar (con estudios propios) que no existe ni correlación, ni causalidad entre ambos elementos.

Las discrepancias entre la planificación realizada por las universidades respecto a sus elementos de control docente y el uso efectivo que se les da a los mismos son observables a través de experiencias específicas que, según el caso, son susceptibles de ser proyectadas de forma transversal en el ámbito universitario existente, por lo que los hallazgos y contradicciones pueden ser internalizados dependiendo de la situación. Las divergencias se observan al notar los límites ambiguos en los que se desenvuelven los docentes, con una labor más intensa a través de la prescripción de “formas de trabajo individualizantes traduciendo la labor docente a estándares evaluables asociados a incentivos individuales por resultado, otorgados a través de la medición de efectividad según indicadores” según Birgin y Vaillant (Fardella & Sisto, 2013).

Quizás la evaluación de desempeño docente sea la forma de control más discutida en el ámbito universitario, puesto que es -en muchos casos- obligatoria y ligada a incentivos en el mejor de los casos, pero especialmente a penalidades y sanciones cuando esta evaluación, muchas veces subjetiva, tiene un resultado negativo. La obligatoriedad de la evaluación de desempeño docente mantiene bajo presión a los docentes, sintiendo temor porque un resultado no adecuado afectaría negativamente a su permanencia en el trabajo. Esta imposición es aceptada por los docentes en un ámbito de sumisión total que les permitiría preservar su trabajo, redefiniendo las relaciones de poder (Díaz Cano, 2019). El control a través de la evaluación del desempeño prevalece menos el saber y más la apariencia de cumplimiento de un

“sujeto gobernado por el miedo y al cual el régimen discursivo de control le definirá el bien supremo de su comportamiento” (Zambrano Leal, 2014). A pesar de existir libertad de cátedra, los docentes deben responder a evaluaciones de desempeño que producen tensión en el aula y, a su vez, generan una pérdida de autonomía curricular y a un mayor control para los docentes (Álvarez & Maldonado, 2007).

De la misma manera, la evaluación de desempeño docente se ha visto bajo la lupa al plantear subjetividades al reducir el trabajo e interacción con el contenido y estudiantes a estándares y resultados medibles en términos cuantificables, siendo evaluado sin tomar en cuenta que no es posible que el docente conozca la forma exacta de pensar y aprender de los estudiantes, para aseverar que se ha llegado a un estándar establecido (Roa Acosta, 2001). Desde el lado “positivo” de evaluar el desempeño docente a través de incentivos de dinero o premios ante una buena evaluación, la literatura ha demostrado de forma contundente que emplear esto para mejorar la actividad evaluada (la enseñanza) es inapropiado. El tipo de evaluaciones en las cuales los estudiantes presentan su nivel de satisfacción o insatisfacción con el docente, poco o nada le ayudan para obtener retroalimentación específica de factores a mejorar en la actividad de la enseñanza (Arbesú García & Rueda Beltrán, 2003). También, los sesgos en la evaluación docente por sus estudiantes -que será base para medidas correctivas- están presentes en tiempo y espacio, pudiendo ser los docentes mejor o peor calificados según el momento en el que se presenten las calificaciones a sus estudiantes (León, 1978), demostrando que el control a través de la evaluación docente a cargo de estudiantes tiene serias falencias.

Además de superiores y estudiantes, los docentes también son sometidos a control a través de evaluación de desempeño por pares, siguiendo el camino de la subjetividad,

con criterios como “compañerismo, temor y solidaridad por la estabilidad laboral del evaluado” (Salazar Cobeña, 2019, párr. 5), proporcionando información poco confiable para la toma de decisiones posterior, dejando al docente evaluado en una posición mejor o peor que la realidad objetiva. La autoevaluación, como forma de control particular, también está presente y adolece de los mismos problemas existentes en los otros métodos, dado que el elemento de subjetividad está aún presente sobre la idea de “qué es ser un buen docente y un mal docente y las implicancias sociales y subjetivas de “ser” uno o el otro” (Fardella & Sisto, 2013, p. 144).

El cumplimiento del docente al presentarse en su fuente de trabajo es una forma de control aceptada de manera común, ya que se trata de algo transversal a los diferentes tipos de trabajo e industrias. Sin embargo, la aplicación excesiva e indiscriminada de control sin diferenciación afecta a ciertos docentes, por ejemplo, los investigadores, que se acogen a otro tipo de régimen de asistencia. El control por el hecho de controlar y cumplir con formalismos burocráticos, en varias ocasiones, no serviría más que para constatar un “ineficiente presentismo, pero nunca para garantizar la realización efectiva de una labor investigadora de calidad” Chaves García (2010) en (Arias Rodríguez & Fernández Llera, 2015, p. 3) y tampoco una enseñanza de calidad por parte de docentes formadores, siendo aún menos apropiado el hacer descansar toda la evaluación docente sobre este punto.

En general, el efecto de implementar mecanismos de control a través de instrumentos diseñados con el objetivo de incrementar la eficiencia en los docentes y la enseñanza que se desprende de ellos, queda lejos de alcanzar este objetivo principal, debido al cansancio y burnout laboral, cuyas fuentes se vinculan al agotamiento y a la

despersonalización del docente (Cornejo Chávez & Quiñónez, 2007). El malestar de los docentes podrían vincularse a mecanismos e instrumentos de control mal diseñados, mal ejecutados o excesivamente impuestos, como ser la falta de materiales de apoyo para el trabajo, mismo que se controla que sea eficiente y de calidad, pero dejando de lado los medios para lograrlo; las presiones de tiempo para cumplir con entrega de información y documentación, pero también para cumplir con otros requisitos de última hora; el exceso de trabajo administrativo, que en muchos casos son horas no pagadas; la falta de apoyo entre colegas y “pérdida de control y autonomía sobre el trabajo” (Cornejo Chávez & Quiñónez, 2007, p. 77), que se asocia al cumplimiento de medidas de control, en casos excesivas, con el fin de tener un control interno “en orden”.

Capítulo 2 Estrategia metodológica

2.1. Pertinencia del enfoque cualitativo

Si bien en ocasiones se ha desmerecido la utilización de este enfoque, el optar por el uso de métodos cualitativos no implica falta de rigor (Bandeira, 2020). Este enfoque se basa en la comprensión profunda y detallada de los fenómenos sociales, centrándose en la interpretación y el significado que los individuos otorgan a sus experiencias, además de brindar la flexibilidad necesaria para adaptarse a la naturaleza dinámica de los fenómenos estudiados. De esta manera, se permite obtener una visión holística y contextualizada de la realidad, considerando los diversos factores y contextos de los individuos involucrados para identificar patrones, relaciones y dinámicas sociales que pueden ayudar a comprender mejor los efectos a investigar. En este sentido, se opta por el método cualitativo para proceder con la investigación del objeto de estudio.

La investigación cualitativa, según Mason (1996) se caracteriza por tres elementos fundamentales: a) se basa en una posición filosófica interpretativa, interesándose en cómo se interpretan y comprenden los fenómenos sociales; b) utiliza métodos de generación de datos flexibles y adaptados al contexto social, y; c) emplea métodos de análisis y explicación que permiten comprender la complejidad, el detalle y el contexto de los fenómenos estudiados. Estos elementos definen y distinguen la investigación cualitativa, destacando su enfoque en la comprensión profunda de los fenómenos sociales. Así como lo establecen Taylor & Bogdan (1994) “la investigación cualitativa produce datos descriptivos, las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p. 20), lo cual cuenta con relevancia para el estudio propuesto, especialmente al tomar en cuenta lo mencionado por Flick (2007)

al establecer que “la investigación cualitativa tiene relevancia específica para el estudio de las relaciones sociales, debido al hecho de la pluralización de mundos vitales” (Flick, 2007, p. 15).

De la misma manera, Flick (1998) establece cuatro rasgos de la investigación cualitativa:

- a) Se enfoca en descubrir lo nuevo y desarrollar teorías fundamentadas empíricamente, en lugar de simplemente verificar teorías preexistentes. La validez de la investigación se evalúa en función de lo que se desea estudiar, y no se limita a criterios abstractos de la ciencia. El enfoque central está en el origen de los resultados, en el material empírico y en la elección y aplicación adecuada de métodos al objeto de estudio.
- b) La investigación cualitativa considera la perspectiva de los participantes y su diversidad. Analiza el conocimiento y las prácticas de los actores sociales, reconociendo que en el terreno existen diferentes puntos de vista y prácticas debido a las perspectivas subjetivas y los conocimientos sociales asociados a ellas.
- c) La investigación cualitativa destaca la importancia de la reflexividad tanto del investigador como de la investigación misma. A diferencia de la investigación cuantitativa, se reconoce que la comunicación del investigador con el campo y sus miembros es parte explícita de la producción de conocimiento. Las subjetividades del investigador y los actores implicados son consideradas como parte integral del proceso de investigación. Las reflexiones del investigador sobre sus acciones, observaciones, sentimientos e impresiones en el campo se convierten en datos, forman parte de la interpretación y se documentan en diarios de investigación o protocolos de contexto.

- d) Se caracteriza por la variedad de enfoques y métodos utilizados. No se basa en un concepto teórico y metodológico unificado, sino que existe una diversidad de perspectivas teóricas y métodos que caracterizan las discusiones y la práctica de investigación. Esta diversidad es el resultado de diferentes líneas de desarrollo en la historia de la investigación cualitativa, tanto secuenciales como paralelas.

En sí, la metodología cualitativa se presenta como una opción pertinente y apropiada para abordar el tema propuesto. Su enfoque en la comprensión e interpretación de la realidad social en toda su complejidad, su capacidad para explorar las experiencias y perspectivas subjetivas, su énfasis en la generación de teorías fundamentadas en los datos y su flexibilidad para adaptarse a diferentes contextos, hacen de esta metodología una herramienta valiosa en la investigación. Al permitir capturar la diversidad y particularidades del tema en estudio, la metodología cualitativa brinda la oportunidad de obtener una comprensión enriquecedora y profunda, en línea con la naturaleza compleja y multidimensional de la realidad social.

2.2. La microfísica del poder como puente teórico-metodológico

Para cumplir con el objetivo de la investigación, se propone una aproximación metodológica que se enfoca en las dinámicas de poder a nivel micro, fundamentando esta elección en la comprensión de que la microfísica del poder se centra en las relaciones de poder a nivel individual y en las interacciones cotidianas, permitiendo capturar las sutilezas y dinámicas específicas dentro del contexto educativo de la universidad privada. A través de herramientas de observación participante y el análisis detallado de las interacciones entre docentes, estudiantes y personal administrativo,

se busca desentrañar cómo se ejerce el poder en las aulas, en las dinámicas de evaluación y calificación, en las relaciones de autoridad y en la producción del espacio físico-simbólico. Es así que esta perspectiva microscópica ofrece una visión detallada de las prácticas, estrategias y discursos que operan a nivel individual, arrojando luz sobre cómo estas influyen la configuración del espacio universitario en el ámbito privado. Al centrarse en la microfísica del poder, se aspira a capturar las particularidades y matices de las relaciones de control específicas de la universidad, contribuyendo así a una comprensión más profunda de la interconexión entre el control docente y la producción del espacio en este contexto particular.

El concepto de dispositivo nutre la investigación que se está llevando a cabo, al proporcionar un marco analítico para comprender las relaciones de poder en una institución como la universidad privada. Como fue mencionado con anterioridad un dispositivo se refiere a un conjunto de elementos, prácticas y discursos que operan juntos para ejercer y mantener formas específicas de poder en una determinada institución o sociedad. Es así que, al utilizar el concepto de dispositivo en la investigación, se pueden identificar los diversos componentes y mecanismos que conforman el entramado de poder en la universidad privada. Esto implica examinar las políticas académicas, los programas de estudio, las estructuras de autoridad, las prácticas de evaluación y los discursos institucionales como elementos constitutivos del dispositivo de poder en la institución (Ball, 2013).

Respecto a la noción de microfísica del poder, esta perspectiva enfatiza los detalles, las prácticas y las estrategias sutiles a través de las cuales se ejerce el poder en la vida diaria. Al emplear la microfísica del poder se puede profundizar en las dinámicas de poder presentes en la universidad privada a través de la observación participante y el análisis de las interacciones entre los actores clave, como profesores, estudiantes

y personal administrativo, dado que este tipo de investigación permite capturar las sutilezas de las relaciones de poder, los discursos subyacentes y cómo se manifiestan en la vida cotidiana de la institución (Erickson, 1986).

Al utilizar esta metodología para estudiar una organización como la universidad privada, se pretende obtener una comprensión profunda de las dinámicas de poder que se despliegan a nivel micro. En este entendido, cabe destacar la pertinencia de la aplicación de la microfísica por encima de la que puede considerarse la “macrofísica”, estableciendo que esta elección radica en que la microfísica del poder se centra en las relaciones de poder a nivel individual y en las interacciones cotidianas, lo cual permite capturar las sutilezas y dinámicas específicas que se dan dentro de la institución educativa. En contraste, la “macrofísica” del poder se enfocaría en las estructuras y sistemas de poder a nivel más amplio, como las políticas educativas, las estructuras institucionales y las relaciones de poder a nivel societal. Si bien estos aspectos también son relevantes en el análisis de las relaciones de poder en una universidad privada, el enfoque en la microfísica permite capturar las particularidades y matices de las relaciones de poder en el contexto educativo específico de la institución, puesto que lo que se pretende analizar está orientado a analizar las prácticas, estrategias y discursos que operan en el nivel individual y en las interacciones diarias de los actores dentro de la universidad, además de cómo se ejerce el poder en las aulas, en las interacciones entre docentes y estudiantes, en las dinámicas de evaluación y calificación, en las relaciones de autoridad, en la producción del espacio físico-simbólico y en las prácticas de socialización y control en la institución.

Se plantea que esta metodología es pertinente para comprender el proceso de subjetivación docente en la universidad privada para comprender la formación del

sujeto a partir de la dinámica de las relaciones de poder y conocimiento, ya que, según Foucault, el poder juega un papel fundamental al generar sujetos que son considerados útiles desde una perspectiva económica, al mismo tiempo que busca limitarlos o reducirlos en el ámbito político mediante el fomento de la obediencia (H. A. García, 2018).

2.3. Herramientas metodológicas

La integración de enfoques cualitativos se propone para abordar las intrincadas dinámicas de poder, control y disciplina en el entorno educativo. Con este propósito, se planifica la implementación de la observación participante, entrevistas a profundidad y análisis documental, buscando así una comprensión exhaustiva y holística de las complejas micro relaciones en el contexto educativo universitario.

2.3.1. Observación participante

La observación participante, realizando las tareas desde “adentro de las realidades humanas que se pretende abordar” (Quintana, 2006, p. 67) tarea de analizar el problema general para, a medida apoya en la que se ejecuta la investigación, observar escenarios específicos, como cada uno de los espacios que conforman la interacción entre individuos.

En relación a los espacios propuestos por Lefebvre, la observación participante directa resulta útil, especialmente para examinar el espacio percibido, debido a que “observar es en primer lugar percibir” (Mucchielli, 1974, p. 6) y se trata precisamente de comprender cuál es la percepción de los docentes universitarios en relación al control y sus instrumentos, por lo que se supone adecuada para interiorizarse y profundizar el entendimiento de tal espacio. Aplicado al ámbito escolar y educativo, para que la recopilación de datos sea viable, debe desarrollarse “el correspondiente

proceso representacional, que proporciona un retrato de la realidad” (Anguera Argilaga, 1995, p. 79), lo que significa el aplicar un mecanismo representacional, ya que cada individuo experimenta situaciones de manera propia e individual, no pudieron ser experimentadas por otro individuo.

Mi persona, al ser parte activa de la docencia, formará parte de esta observación, toda vez que también me veo enfrentado a los dispositivos disciplinarios de la universidad y, además, que la cercanía con los otros docentes permitirá una observación a profundidad en la que los sesgos de comportamiento observable puedan ser mitigados.

2.3.2. Entrevista a profundidad

Con el objetivo de ahondar en la información de los habitantes del espacio universitario, se plantea el uso de la entrevista individual en profundidad. Al existir numerosos docentes que conforman el espacio dentro de la universidad, el buscar un primer relato no sesgado inicial será el paso inicial para que los entrevistados presenten su relato, su historia de vida desde el uso del espacio, sus creencias y sentimientos en relación a la temática en cuestión. Claro está, para ser una técnica de utilidad, es importante mantener “el grado de exactitud en las descripciones e interpretaciones de las entrevistas” (Robles, 2011, p. 47), por lo que es menester el no tergiversar palabras o creencias de lo que se está compartiendo, para mantener la integridad de los resultados de la investigación.

El pensamiento de subjetividad que traen ciertos métodos cualitativos, como la entrevista a profundidad, es complejo ya que no se puede negar que es el opuesto a lo generalmente buscado, que es la objetividad, sin embargo, resulta aún más complejo “entender que, en el caso del hombre, subjetividad y objetividad, forman

parte de un proceso dialectico en el que el "horizonte" o frontera entre ambos es no definible" (Díaz Barriga, 2007, p. 171). Es importante que la transcripción de estas entrevistas, que se planea ejecutar a través de una grabadora de voz para no perder la esencia de lo descrito por el entrevistado, respete "en todo momento la forma de hablar y los giros lingüísticos propios de los informantes" (Ruiz Blázquez, 2015, p. 53).

La participación, tanto para la entrevista a profundidad como para la observación, deberá ser basada en un entendimiento con los docentes, con el fin de evitar susceptibilidades sobre los hábitos observados y las respuestas brindadas, ya que no sería extraño que exista temor a represalias por parte de su fuente de trabajo, especialmente si las actitudes y comentarios van en detrimento de la universidad o, en su defecto, planteen una crítica a la misma. La confidencialidad y el anonimato en los resultados obtenidos en la investigación es sustancial, así que "para lograr la anonimización, las ubicaciones de los individuos y lugares, y las identidades de los sujetos, los grupos e instituciones deben protegerse tanto en los resultados publicados como en la forma en que se recolecta y archiva el material empírico (Meo, 2010), aunque esto no será suficiente para asegurar a los participantes que la información estará protegida, por lo que según Rose Wiles & Charles (2008) se debe también en confidencialidad a los registros y a la información que fue recolectada, asegurando que cualquiera que tenga acceso a los mismos también actuará con suma confidencialidad.

La selección de participantes considerará la diversidad de las experiencias docentes para obtener una comprensión más completa de la subjetivación, por lo que los individuos seleccionados, entre docentes de planta, medio tiempo y tiempo horario, serán de ambas Facultades y de diversas carreras. Son 8 los docentes seleccionados para la entrevista a profundidad, manteniendo un equilibrio entre docentes tiempo

horario y de planta, diversidad de años de antigüedad en la universidad, género y área de especialidad.

2.3.3. Análisis documental

El análisis documental, como metodología en la investigación cualitativa, ofrece una perspectiva valiosa para desentrañar la complejidad de fenómenos sociales, especialmente cuando se trata de comprender el proceso de subjetivación docente en el entorno específico de la universidad privada. Este análisis implica la revisión y evaluación crítica de diversos tipos de documentos, como textos escritos, políticas institucionales, informes, y cualquier material que pueda ofrecer información relevante para la investigación (Bowen, 2009) permitiendo al investigador acceder a datos ya existentes, ofreciendo una riqueza de información contextual y cultural que puede ser esencial para comprender fenómenos complejos (Bowen, 2009; Creswell & Creswell, 2017).

El análisis documental no se limita a extraer información. Implica sumergirse en el contexto y el contenido de los documentos para desentrañar significados ocultos. Al respecto, Denzin y Lincoln (2018) enfatizan que este enfoque proporciona un acceso único a las realidades sociales, revelando capas de comprensión más allá de la superficie textual. La identificación de patrones y tendencias es esencial en el análisis documental, ya que al rastrear la evolución de políticas institucionales o examinar cambios en manuales u otros documentos a lo largo del tiempo, se pueden descubrir información valiosa sobre la dinámica y las transformaciones en una organización (Miles, Huberman, & Saldana, 2014).

En el contexto de la universidad privada, donde las dinámicas de poder, control, disciplina y subjetivación pueden ser intrincadas, el análisis documental proporciona

una ventana particular para explorar las políticas institucionales, manuales académicos, y comunicados oficiales (Gore, 2013) que pueden influir en la formación de la subjetividad docente. Al centrarse en estos documentos, es posible identificar discursos normativos, estrategias de poder y elementos que dan forma a la experiencia del docente.

El análisis documental resulta pertinente para reconocer la presencia de dispositivos de poder en documentos oficiales. Foucault al describir la genealogía, señala que a través del análisis de documentos podemos desvelar las relaciones de poder y los mecanismos que dan forma a las prácticas institucionales y es claro al mencionar que:

“el documento no es, pues, ya para la historia esa materia inerte a través de la cual trata ésta de reconstruir lo que los hombres han hecho o dicho, lo que ha pasado y de lo cual sólo resta el surco: trata de definir en el propio tejido documental unidades, conjuntos, series, relaciones.” (Foucault, 2003, p. 10)

Identificar discursos normativos en estatutos universitarios o manuales docentes podrá revelar la construcción y reproducción de estructuras de poder, la presencia de dispositivos disciplinarios y técnicas de control que, entre todas ellas, moldearán la identidad del docente.

Se llevará a cabo un análisis de los estatutos universitarios, reglamentos institucionales y manuales docentes —todos de acceso público—, así como de las comunicaciones oficiales difundidas a través de correo electrónico y plataformas de redes sociales. Este enfoque se adopta con el propósito de realizar un escrutinio minucioso que permita identificar la presencia de dispositivos de poder en la variedad de documentos disponibles. Este barrido integral de datos se concibe como una

estrategia para reconocer las dinámicas institucionales y los elementos que pueden influir en la subjetivación docente en la universidad privada.

Capítulo 3 Estudio de caso

3.1. La universidad pública y privada en Bolivia

La educación superior es aquella que sigue a la educación primaria, orientada a la profesionalización del estudiantado para ejercer funciones laborales en el medio en el cual se desenvuelven, es decir, trabajar en una situación de dependencia laboral o incluso generar emprendimientos organizacionales que le permitan su subsistencia. Esta educación es ampliamente clasificada en dos áreas (a pesar de existir diversas subdivisiones): universidades públicas y universidades privadas. Cada país tiene un enfoque diferente sobre el significado de estas instituciones educativas, sin embargo, las similitudes en su comprensión se orientan a que las universidades públicas son estatales y cuentan con apoyo de fondos públicos y, por otro lado, las universidades privadas son desarrolladas con capital privado, alejadas del espectro de apoyo público de las primeras.

En el caso específico de Bolivia, las universidades públicas se hallan mencionadas en la Constitución Política del Estado del año 2009, que indica que “las universidades públicas serán obligatoria y suficientemente subvencionadas por el Estado, independientemente de sus recursos departamentales, municipales y propios, creados o por crearse” (Estado Plurinacional de Bolivia, 2009, p. 23), lo cual refuerza la comprensión de la involucración del Estado en estas organizaciones, a pesar de - en ocasiones- contar con autonomía universitaria para la toma de decisiones.

Respecto a las universidades privadas, éstas están referidas en el territorio boliviano como “instituciones académicas, científicas de formación profesional y de investigación, que se constituyen en personas jurídicas de derecho privado, orientadas a cumplir con una función social y se rigen por las políticas, planes,

programas y autoridades del Sistema Educativo Plurinacional” (Estado Plurinacional de Bolivia, 2009, p. 14), estableciendo que éstas pueden ser organizadas “en Fundaciones, Asociaciones Civiles de acuerdo con el Código Civil, o en su caso como Sociedades Anónimas de conformidad con las prescripciones del Código de Comercio” (Estado Plurinacional de Bolivia, 2009, p. 14), no siendo subvencionadas por el Estado y con la obligación de financiar las actividades que ejecuten con recursos propios, lo cual genera una primera distinción respecto a la universidad pública.

Las universidades privadas nacen en América Latina en la génesis de la educación superior, desde el siglo XVII, asumiendo la formación de las élites y su evangelización (Rama, 2012). Altbach (2002) menciona ya de manera contemporánea que

“la combinación entre una demanda sin precedentes por el acceso a la educación superior y la falta de habilidad o de voluntad de los gobiernos para proveer el necesario apoyo, ha llevado a la educación superior privada a tomar la delantera” (p. 7),

lo cual se relaciona con lo que establece Rama (2012) al contemplar la incapacidad financiera y el ya no cubrir las demandas de la educación como decisión política del Estado, como hecho motivador de la aparición de nuevas modalidades de sistemas universitarios. Este tipo de instituciones educativas cuentan con una autonomía mayor al de las universidades públicas, toda vez que recibe bajo o nulo apoyo financiero estatal, sin restringir sus actividades académicas (Barrón, 2001), lo que cambia la dinámica de aprendizaje tanto para sus docentes como para sus estudiantes.

Las universidades privadas, o al menos sus estudios, habían sido invisibilizados por la baja participación en su matrícula de educación superior y también por el pensamiento de desigualdad educativa, ya que se veía a estas organizaciones como

un espacio para la élite, clases medias y otras similares, mientras que la universidad pública se enfocaba a distintos sectores de clase (Fuentes & Ziegler, 2021). En distintos sectores de la región existe cierto recelo por las universidades privadas, puesto que se lo ve como un sistema excluyente socialmente, que favorece a las personas con recursos y con mejor formación previa, dificultando el ingreso de jóvenes a la educación privada (Juarros, 2006). El pago de matrícula o de mensualidades dentro de las universidades privadas son aquellos factores que restringen el ingreso de potenciales estudiantes a ciertas universidades privadas, por lo que existen perspectivas que consideran que la educación superior privada es meramente un negocio, es for-profit, o con un enfoque absolutista cuando se refiere a la generación de lucro. Rama (2012) establece que la educación superior privada se halla atravesando una nueva fase dirigida por la lógica económica, lo cual se relaciona con el pensamiento de efecto perverso que se tiene sobre estas organizaciones, con una idea generalizada de que el sistema privado se trata de un sistema de “pagar para aprobar”.

En el caso boliviano, ya que no existe realmente una selectividad, más allá de la económica, para ingresar a universidades privadas, está asociada a una migración de la educación superior pública a la privada, siendo definida incluso como una “huida”, demostrando esto a través del crecimiento porcentual de la matrícula proyectada de un 42,5%, una de las más elevadas de la región latinoamericana (Rama, 2012). Parecería que existe una predilección de la población boliviana sobre las universidades privadas, ya que son vistas como organizaciones que proveen mayor calidad en la educación y también mayor eficiencia, a pesar de que no se ha visto una correlación definitiva entre el tipo de universidad de graduación y acceso a fuentes laborales (Contreras C., 1998).

3.2. La Universidad Privada

La Universidad Privada -nombre que se utiliza en todo el documento para nombrar a la organización objeto de estudio, es una fundación educativa sin fines de lucro que inauguró sus actividades académicas en septiembre de 1992 en Cochabamba, siendo este su primer campus operativo. Posteriormente, expandió sus operaciones a La Paz y Santa Cruz .

Su misión es:

"Crear, adaptar y utilizar conocimiento mediante la investigación, transmitirlo en procesos de enseñanza-aprendizaje y difundirlo al entorno mediante procesos de extensión universitaria. Nos caracterizamos por el compromiso con la excelencia académica, la calidad de gestión, la ética, el desarrollo sostenible, la competitividad y la libre empresa. Todas nuestras actividades están orientadas a satisfacer las necesidades del Sector Empresarial y de la Sociedad, dando énfasis a la formación de líderes emprendedores comprometidos con el desarrollo del país, capaces de identificar y aprovechar las potencialidades de Bolivia" (Universidad Privada, s/f-a).

A su vez, la visión institucional de la universidad es "ser la mejor universidad de ámbito nacional, que sea referente en América Latina" (Universidad Privada, s/f-a).

La Universidad Privada se halla en el puesto 5011 en el ranking mundial, ubicándose en el cuarto lugar a nivel Bolivia (Webometrics, 2023). El enfoque académico implementado en la UP se conoce como el "Modelo Académico Basado en el Desempeño Profesional". Este modelo fue concebido como una respuesta a las necesidades de formación profesional identificadas por el sector empresarial boliviano y está diseñado para abordar las demandas de profesionales altamente capacitados

en el contexto actual de globalización. Organizado en tres dimensiones principales, a saber, el Desarrollo de Competencias Profesionales, la Formación para el Desempeño Profesional y el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje, este modelo académico universitario tiene como objetivo preparar a los estudiantes para enfrentar de manera efectiva los desafíos presentes en el país (Universidades de Bolivia, 2023).

El proceso de ingreso implica la realización de una evaluación de aptitudes que abarca el razonamiento verbal y matemático. Este procedimiento es orientado pedagógicamente por los asesores de la institución educativa. Cada módulo marca el inicio de una nueva gestión, lo que diferencia el ingreso en la UP de otras universidades, ya que permite nuevos comienzos al final de cada curso gracias al sistema modular de planificación académica. En relación con las becas ofrecidas por la UP, dos criterios son esenciales para solicitar el respaldo: el perfil del solicitante y la necesidad de apoyo financiero. Se requiere una puntuación superior a 1250/1600 en las pruebas de admisión para optar por estas becas, y la UP dispone de diversos programas de asistencia financiera (RC Noticias, 2024).

Las carreras en la UP están distribuidas en dos facultades: Ciencias Empresariales y Derecho, e Ingenierías y Arquitectura. La institución disfruta de un elevado prestigio académico, respaldado por el éxito alcanzado por sus graduados. Además, cabe destacar el programa de doble titulación con la University of London para ciertas carreras, los elevados niveles de empleabilidad y la disponibilidad de prácticas laborales tanto a nivel nacional como internacional. Los esfuerzos de la UP se centran en posicionar a la institución entre las universidades de clase mundial. Su plan de estudios actualizado incluye recientemente incorporadas, como "Negocios y Relaciones Internacionales", así como nuevas carreras que serán presentadas en la

próxima convocatoria: "Bioingeniería en Recursos Naturales" y "Analítica de Datos" (RC Noticias, 2024).

Como fue mencionado, la UP se organiza en dos facultades: la Facultad de Ciencias Empresariales y Derecho (FACED) y la Facultad de Ingenierías y Arquitectura (FIA). La FACED ofrece carreras como Administración de Empresas, Comunicación, Derecho, Diseño Gráfico, Economía, Ingeniería Comercial, Ingeniería Financiera, Marketing y Logística, y Psicología Organizacional. Por su parte, la FIA alberga carreras como Arquitectura, Ingeniería Civil, Ingeniería Electromecánica, Ingeniería Industrial y de Sistemas, Ingeniería de Petróleo y Gas Natural, Ingeniería de Producción, Ingeniería de Sistemas Computacionales, Ingeniería de Sistemas Electrónicos y Telecomunicaciones, e Ingeniería de Medio Ambiente y Energías Alternativas. A su oferta académica se suman nuevas carreras que se van incorporando progresivamente (Universidad Privada, s/f-c)

En cuanto a sus ubicaciones, el campus más antiguo y extenso de la UP es el de Cochabamba, fundado en 1992, con una matrícula de 2.003 estudiantes y 164 empleados de planta en el año 2022. El campus de La Paz, establecido en 2007, alberga a 1.866 estudiantes y cuenta con 99 empleados de planta en el mismo año. Por último, el campus de Santa Cruz, inaugurado en febrero de 2022 durante la pandemia, ha experimentado un crecimiento gradual y, en 2022, registró una matrícula de 305 estudiantes con 25 empleados de planta (Universidad Privada, 2023).

La UP también ofrece programas de posgrado, divididos en la School of Business, Postgrados en Ingeniería y Tecnología, y la Escuela de Graduados en Gestión Pública. Cabe destacar que la Escuela de Negocios de la UP se posiciona en el

séptimo lugar entre las mejores Escuelas de Negocios de Latinoamérica, según el ranking especializado de América Economía (Asuntos Centrales, 2023).

Respecto a las clases en pregrado, la UP tiene implementado un sistema modular, en el que los estudiantes cursan materias cada 24 días hábiles, tomando entre 2 y 3 materias por módulo. El semestre tiene 4 módulos y la intensidad de las materias tiene una duración de 2 horas diarias por materia. Así mismo, la “gestión académica se encuentra dividida en dos semestres (el primero de febrero a junio, el segundo de agosto a diciembre) (Universidad Privada, s/f-b).

Los docentes en la UP se dividen en dos categorías:

- Docentes de planta, que tienen un contrato laboral indefinido y llevan a cabo actividades de docencia, operaciones administrativas e investigación. Estos docentes pueden tener un contrato a medio tiempo (20 horas semanales) o tiempo completo (40 horas semanales). El docente medio tiempo deberá, al menos, dar una materia en cada módulo; el docente tiempo completo deberá dar dos.
- Docentes tiempo horario, que tienen un contrato civil por cada materia que enseñen, por módulo. Según políticas internas, un docente tiempo horario no podrá dar más de cuatro materias durante todo el semestre.

3.3. Análisis de resultados

3.3.1. El control de asistencia: el elemento tangible y reconocido

El control a los docentes en la Universidad Privada se orienta, sobre todo, a la asistencia y puntualidad del profesorado, dado que ésta es la única mención que se tiene en los documentos oficiales de la universidad. El Reglamento Docente explica

que “es un deber docente asumir el control de asistencia establecido por la Universidad” (Universidad Privada, 2015a, p. 11) y el Reglamento Interno de Trabajo establece que:

“El empleado debe concurrir a su trabajo a hora exacta y permanecer en el durante la jornada de trabajo, con la obligación de registrar sus horas de ingreso y salida, de acuerdo a los sistemas de control establecidos para el efecto y que servirán de base en el cómputo y pago de sueldos. Queda prohibido valerse de terceras personas para el registro de asistencia. La primera infracción dará lugar a una multa equivalente al haber del día, la segunda con suspensión por dos días sin goce de haberes. Las sanciones serán aplicables al empleado así como al que facilite el registro.” (Universidad Privada, 2015b, p. 5)

A su vez, el mismo documento establece que es obligación de los docentes el:

“cumplir con los horarios establecidos por la institución en concordancia con lo dispuesto por la Ley General del Trabajo. Tomando en cuenta que la Universidad otorgará una tolerancia máxima de cinco minutos, los retrasos superiores a este tiempo, serán sancionados con llamadas de atención escritas, a la tercera llamada de atención se elevará un memorándum con copia al Ministerio de Trabajo.” (Universidad Privada, 2015b, p. 13)

Se diferencia el Reglamento Docente del Reglamento Interno de Trabajo, puesto que el primero está orientado a todos los docentes, ya sean tiempo horario o de planta; mientras el segundo documento se orienta específicamente a los docentes de planta, dejando de lado las llamadas de atención y sanciones laborales para los docentes tiempo horario, que tienen un contrato civil por una duración determinada, que suele ser un módulo (24 días hábiles).

Los docentes entrevistados, entre tiempo horario y planta, parecen coincidir en que la universidad realiza un control docente muy simple o, en otras circunstancias, se carece totalmente de un control, mencionando un espacio de libertad en el que su accionar no se encuentra vigilado de ninguna manera. Precisamente, el control más visible y casi el único mencionado por los docentes, es el control de asistencia al momento de dar clases, que fue evolucionando desde la necesidad de marcar asistencia en el equipo biométrico ubicado en la biblioteca del campus, establecido en el Manual del Docente que indicaba que “la asistencia de los Docentes de Tiempo Horario se realiza registrando la hora de entrada y salida de la clase en los computadores dispuesto para tal efecto”, hasta la llamada “facilidad” de registrar su asistencia directamente en el aula, a través de un código QR que se escanea con el propio celular del docente, a través de la aplicación de la universidad. Un docente menciona, desde un punto positivo, que:

“me parece muy interesante la forma como actualmente se controla que puedes ir directamente al aula y marcar tu ingreso y tu salida con un código QR que está en los escritorios y automáticamente tu buscas tu horario, tu aula y tu materia, porque previo a eso tu tenías que pasar todos los días por biblioteca y firmar el cuadernito, no sabías si realmente funcionaba ese tipo de control, de hecho me parecía muy obsoleto para una universidad de estas características”.

De la misma manera, otro docente entrevistado establece que:

“sí había más control en el pasado con las marcaciones, ahora se lo puede hacer desde la aplicación que es algo que aún no he probado porque estuve un tiempo fuera de la universidad, pero no he escuchado tampoco que de algún docente se quejen por temas de retraso”.

El control de asistencia y puntualidad al docente es precisamente un punto que debe ser analizado, resultando éste el más visible en cualquier situación. Se llega a un punto en el que este control parecería internalizarse hasta el punto de realizar un autocontrol, puesto que ningún entrevistado comentó sobre enfrentamientos con la universidad respecto a los horarios de asistencia, llamadas de atención u otras sanciones por incurrir en retrasos, además de recién tener -desde la implantación de la aplicación móvil- la capacidad de tener acceso a observar sus propios reportes, mucho menos el haber recibido una sanción relacionada a la puntualidad.

En este sentido, el control de asistencia docente funciona como un instrumento nada sutil de la universidad, pero su aplicación y uso real podría tener una manera diferente de incidir en el comportamiento docente, puesto que efectivamente es un control tangible y visible, sin embargo, los docentes desconocen si se realiza un análisis de los reportes de asistencia por parte de las autoridades, si el control mediante observación realizado por los guardias de la puerta en un cuaderno es formalizado y sistematizado para su análisis o si el registro efectuado no responde más que un instrumento vacío que tiene por fin el autocontrol docente ante el temor a las represalias por incumplir el reglamento, como lo menciona un docente al decir que “se supone que debería haber descuentos, creo, por llegar tarde y demás, pero no he escuchado de que se lo haga”.

En este punto, empiezan a aparecer marcadas diferencias entre los docentes de planta y los docentes tiempo horario. Si bien ambos deben registrar el inicio y final de sus clases, son los primeros los que consideran que tienen mayor libertad, al mencionar que “yo creo que (la universidad) confía mucho en los docentes. No tenemos, por ejemplo, un reloj como otras empresas” y “la verdad es que bastante libertad, o sea, el único control que tengo por el momento viene por el lado de mi jefe

directo”, ya que estos docentes no tienen la necesidad de registrar su ingreso y salida de la universidad, sino solamente el ingreso y salida a las clases que les son asignadas.

Por otro lado, para los docentes tiempo horario el control percibido es menor que para sus pares de planta, como un entrevistado que experimentó ambos roles menciona al decir que “el tiempo horario viene, da su clase y se va, entonces ahí no sientes nada”. De cualquier manera, la libertad percibida -aunque con indicios ya de incoherencia con la realidad- se ve retratada en el discurso que manejan los docentes tiempo horario, como un entrevistado menciona al decir que

“creo que cada uno en la forma como gestiona sus tiempos sabe exactamente cuál es el reglamento que existe, no es necesario que nos estén implantando algún tipo de mecanismos de control, de marcado de tarjeta, de que verifiquemos que entren, que salgan, que no se pasen un minuto”.

Esta aseveración, posteriormente en la misma entrevista, se ve contrapuesta por la mención de que “dice en el reglamento de la universidad estar 10 minutos antes para poder prender data, conectarte, etcétera. Yo estaba mucho antes, siempre he sido la primero y eso es algo que me gusta y que mis alumnos reconocen”, donde se denotan varios elementos a analizar. Primeramente, en un punto se comparte el pensamiento de que no existen mecanismos de control porque la universidad confía en los docentes, para mencionar posteriormente que existe un reglamento que indica, controla y castiga el cómo debe manejarse la puntualidad docente, lo cual crea una disonancia entre el discurso de libertad y el comportamiento moldeado por el reglamento institucional. En segundo lugar, el análisis documental no ha arrojado información sobre la obligación del docente a presentarse en aulas antes del inicio de clases, lo que supone un aprendizaje verbal de la Jefatura de Carrera o de otros

docentes con experiencia. En tercer lugar, en casos desconocido, la evaluación docente por pares académicos, según su formulario estandarizado, califica el inicio puntual de la clase como primer punto de evaluación, por lo que se observa una especial atención al horario de asistencia del docente.

Este es el punto focal del análisis del control al docente, el comprender que sí existen mecanismos e instrumentos de control creados justamente para vigilar su comportamiento, pero considerar que estos no existen, no son relevantes o -en el peor de los casos- no darse cuenta de la existencia de los mismos a pesar de convivir con ellos cotidianamente.

3.3.2. El control presente no percibido

Si bien el control de asistencia es el más visible en las labores de los docentes de la universidad, también existen otros mecanismos e instrumentos que regulan de cierta manera la actividad docente dentro de la institución y que, en la mayoría de los casos, no son percibidos como un control que se ejerce, sino simplemente como elementos que forman parte de las labores realizadas, por lo que este tipo de control resulta más sutil. Un docente entrevistado es claro al mencionar que “me parece que hay un control muy disfrazado” en la universidad.

El inicio de cada clase en la universidad tiene una particularidad, pues el docente debe dirigirse a la biblioteca para recoger la llave del aula que le fue asignada para sus clases, ya que la puerta se halla cerrada y es el docente el encargado de abrirla para iniciar la clase y cerrarla nuevamente al finalizar, para que posteriormente el próximo docente haga lo propio. Un docente, al referirse respecto al control, comparte que:

“tú eres el dueño de la llave y cuando un docente no llega puntualmente los ves, ahí en los balcones, a los pobres (estudiantes) esperando a que aparezca un docente, entonces más allá de eso de marcado y no marcado, que es obviamente la responsabilidad que uno asume al ser docente”.

Esto se ve respaldado por otro docente que menciona:

“el tema de la llave significa de que uno tiene que ir a recoger la llave a la biblioteca para abrir el aula y una vez que termina lo tiene que ir a dejar de vuelta para que el próximo docente en 15 minutos entre materia y materia recoja la llave y abra la puerta, entonces me parece que es una manera de control porque muy fácilmente podrían estar las aulas abiertas y el hecho de que no lo estén y cuando un profesor llega tarde es obvio porque los alumnos se están reuniendo allá afuera sin poder entrar y eso a simple vista uno sabe qué aula, ahí se están reuniendo los estudiantes afuera, seguramente el docente llegó tarde, entonces ni siquiera con acercarse mucho se puede realizar este control, entonces la puntualidad me parece buena pero creo que sí influencia bastante el hecho de que la impuntualidad se haga más visible en este caso”.

Se podría pensar que la política de que cada docente se haga cargo de una llave rotativa perteneciente al aula que le fue asignada responde a la necesidad de precautelar y proteger el mobiliario y los equipos de todas las aulas, sin embargo, existen cámaras de seguridad en muchos lugares del campus, por lo que la existencia de un motivo subterráneo de control es bastante plausible. Evidentemente, y tomando a los estudiantes como un medio, el fin puede orientarse a controlar con mayor facilidad a los docentes que, por cualquier motivo, no llegaron a abrir la puerta de su aula a tiempo, haciendo que los estudiantes se amontonen en la puerta esperando que se lo haga. En un control simple, basta con que cualquier autoridad -incluso otros

docentes- observen de qué aula se trata, para posteriormente poder conocer quién era el docente a cargo en ese horario y saber que se ha incurrido en una falta.

No es poco común observar aglomeración de estudiantes alrededor del aula, habiendo observado que, siendo las 07:50am cuando el inicio de actividades educativas está programado para las 07:45am, el docente de dicha aula aún no había arribado con la llave, por lo que los estudiantes no tenían otra opción que esperar afuera a que éste llegara y abriera la puerta. Se observa algo similar con el aula del fondo, estudiantes esperando a que el docente llegue a abrir la puerta. Un simple vistazo a los pasillos de los edificios del campus da cuenta de los docentes que se encontrarían incumpliendo con el horario estableciendo, pudiendo esto derivar en futuras llamadas de atención o castigos de otra naturaleza.

Claro que resultaría más fácil el simplemente mantener las puertas abiertas y apoyarse en el registro de asistencia que se supone que existe y debería estar a disposición de las autoridades, pero el ejercer el poder superior al hacer que los docentes deban obligatoriamente abrir sus aulas con un sola llave, probablemente no se utilice realmente para controlar o no la puntualidad, sino para ejercer presión sobre los profesores, ya que estos saben que si sufren un retraso no sólo quedará registrado en algún lado, sino que también esto se hará visible ante otros docentes y autoridades de la universidad. Además de esta presión, existe la de los estudiantes, especialmente en los primeros horarios, en los que el ambiente suele ser frío y el tener que esperar afuera genera una molestia adicional, ya que las aulas cuentan con calefacción, pero en el exterior se sienten las inclemencias climáticas. Adicionalmente, el llegar atrasado en repetidas ocasiones seguramente repercutirá en la evaluación docente realizada por los estudiantes, que, como se verá más adelante, es fundamental para la permanencia del docente en la institución.

Una vez dentro del aula, el control al docente no termina, ya que éste debe enfrentarse a otros mecanismos e instrumentos que aseguren que se halle haciendo lo que debería. Primeramente se menciona a las rondas que realizan algunos docentes de planta y otros trabajadores de la universidad, para observar si el docente se encuentra en el aula durante todo el periodo de su clase. Dentro del aspecto visible, el Manual Docente establece que:

“la evaluación al Docente es cruzada y la realizan el Jefe de Carrera o Departamento y los estudiantes. El Jefe de Carrera, el Decano, el Vicerrector Académico o algún docente asistirá, al menos una vez cada año, a una clase del docente evaluado durante el desarrollo de la materia.” (Universidad Privada, 2014, p. 2)

La evaluación por pares incluye elementos relacionados a la puntualidad, el trato a los estudiantes, el uso de instrumentos didácticos, motivación hacia los estudiantes, entre otros, con una calificación que va del 1 al 5 y que, posteriormente, formará parte de la evaluación general al docente junto a la evaluación realizada por los estudiantes. Este control resulta más orquestado, puesto que el propio docente puede cambiar su comportamiento al momento de tener al evaluador en su sala, actuando en consecuencia, especialmente si tiene conocimiento de los aspectos a evaluar que se toman en cuenta. Ya sea como parte de una evaluación formal o informal, los docentes -especialmente tiempo horario- son pasibles a recibir controles de los docentes de planta, como lo menciona uno de ellos al compartir “alguna vez el tiempo completo entra a tu clase a hacer una pequeña revisión, entrar 10 minutos, mira cómo estás manejando la clase” y, por supuesto, lo que se haya observado va a ser comunicado a los superiores jerárquicos, así que existe un leve recelo por parte de los docentes tiempo horario, ya que existe una fiscalización por intermediarios al trabajo que se va realizando.

El control sigiloso se realiza, de la misma manera, por las mismas personas involucradas en el punto anterior, con la diferencia de que el docente suele no tener conocimiento de que está siendo controlado. Esto tiene que ver con la disposición espacial de las aulas, ya que sus puertas son de madera y tienen un rectángulo vertical que permite a otros docentes, estudiantes y administrativos ver si el aula tiene gente y si el docente se encuentra en ella, además de poder observar cómo dirige su clase.

Por el ángulo, resulta algo más difícil a los docentes el ver quién los observa, así que se trata de una situación desigual en la que el observador sabe qué es lo que ocurre, pero el docente no sabe quién o si lo están observando. Está claro que, en caso de que no se haya visto al docente en el aula, la Jefatura de Carrera tendrá conocimiento de esto y seguirá alguna acción disciplinaria en caso de que el docente no pueda explicar su ausencia.

En otros casos, al control sigiloso le sigue un control verbal, como un docente menciona "porque varias veces me ha pasado que han venido otras personas como "¿estás en tu clase? Sí, ¿por qué? Ah, es que hay profes que se van". Es de esperar que en ocasiones no se tiene este intercambio verbal, sino que todo el proceso termina en la observación de si el docente se halla o no dentro del aula, sin que el profesor sepa que ha sido observado o, en el peor de los casos, un error de interpretación por parte del observador que piensa que el docente no está presente o se halla incumpliendo el reglamento, cuando en realidad puede hallarse en algún ángulo particular del aula o tomando su clase en otro espacio del campus universitario.

La disposición de los edificios del campus tiene también un papel importante en el control, puesto que existe solamente un ingreso/salida en el campus, ya sea para personas o para vehículos, además de contar con guardias en la puerta, por lo que cualquier falta en los horarios quedaría en evidencia, especialmente para los docentes de planta, dado que los guardias los conocen porque anotan su asistencia diariamente. Asimismo, existen varias cámaras de seguridad que están ubicadas en toda la entrada a la universidad y se extienden por diversas áreas del campus, sin embargo, los docentes no tienen certeza de que las mismas funcionen ni tampoco quién está a cargo de observarlas, más explican que esta vigilancia constante incide en su comportamiento.

3.3.3. Los estudiantes, presión al docente y la disciplina universitaria

Sin dudas, el mayor control que se ejerce sobre los docentes, ya sean de planta o tiempo horario, es aquél que realizan los estudiantes y del que se desprenden los procesos disciplinarios más duros. El Reglamento Docente de la UP establece que

“la evaluación estudiantil se realizará mediante un Formulario de Evaluación al Docente aplicado a los estudiantes de la asignatura, antes de rendir el examen final de la materia. La escala de puntuación en la evaluación al docente varía de 0 a 100 puntos.” (Universidad Privada, 2015b, p. 7)

Esta evaluación se da, efectivamente, antes de que el estudiante rinda el examen final y se realiza de manera online al entrar al sistema académico de la universidad. La idea de que los estudiantes evalúen a los docentes antes del examen final parecería tener la finalidad de que esta evaluación no sea realizada con sesgos hacia el docente, especialmente si el estudiante no obtuvo una calificación esperada en el examen final o por si reprobó. Sin embargo, aún existe este sesgo, puesto que todos

los estudiantes -incluso los que abandonaron la materia o reprobaron antes del examen final- tienen la opción de evaluar al docente, lo que hace que potencialmente la evaluación percibida sea menor.

Es el mismo Reglamento Docente el que establece los parámetros de la evaluación y las consecuencias de los resultados obtenidos:

“los resultados de las evaluaciones establecidas en los artículos precedentes, conduce a la toma de decisiones para la ratificación docente, coherentes con las políticas de calidad de la Universidad:

a. Los docentes que alcancen una puntuación de 80/100 en la evaluación estudiantil y una evaluación positiva por parte del Jefe de carrera o Departamento, son ratificados.

b. Los docentes que obtengan una puntuación menor a 80/100 y mayor a 70/100, son ratificados bajo el condicionamiento de mejora en las áreas críticas observadas en la evaluación.

c. Los docentes que no superen la nota de 70/100 en la evaluación estudiantil u obtengan dos evaluaciones consecutivas menores a 80/100, deben ser separados de la función de docencia universitaria en la asignatura correspondiente.” (Universidad Privada, 2015a, p. 7)

Se destaca que la evaluación estudiantil resulta ser el elemento más importante para la continuidad de los docentes en la universidad, puesto que esto tendría aún más peso que una buena evaluación por parte de la Jefatura de Carrera, ya que si el docente no supera el 70/100 o recibe menos de 80/100 dos veces seguidas procedería que éste ya no tenga la opción de dar clases en la materia evaluada, sin explicarse por cuánto tiempo o si vendría a ser para siempre.

El mencionar que el docente bien evaluado es ratificado también choca con obstáculos, pues esto no significa que automáticamente se le asigne la misma materia en el futuro cercano, por muy buena evaluación que haya recibido. Finalmente, esta decisión recae en el Jefe de Carrera con una cercana observación del Decano, así que se entiende que la evaluación docente tiene una labor más de control y coerción, más que una de análisis y mejoramiento.

Los docentes de la universidad tienen esto muy claro cuando opinan respecto al papel de esta evaluación, con comentarios que generalmente se orientan hacia una misma dirección, estableciendo que fue necesario el realizar ajustes en su identidad docente para permanecer en la universidad. Un docente señala que “creo que mi identidad se ha dirigido hacia mayor esfuerzo tal vez, pero mayor esfuerzo profesional y mayor esfuerzo para agradar a los estudiantes”, ya que finalmente son dichos estudiantes los que -en cierta manera- tienen el futuro profesional del docente en las manos. Bajo esta misma lógica, otro docente señala:

“pienso que (los docentes) más están preocupados por caerle bien a los estudiantes, porque eso se va a traducir en probablemente buenas evaluaciones y buenas evaluaciones significa la posibilidad de mantener la materia en próximos módulos y quizás ser contratado más adelante, entonces yo creo que el comportamiento cambia de cierta forma en ese sentido”.

En un nivel amplio, el docente que ingresa a la universidad aprende esto ya sea por sus colegas o ante una primera mala evaluación que posteriormente influirá en la manera en la que este docente se desenvuelve, puesto que esto es percibido como parte de la disciplina desarrollada por la universidad, como un docente destaca al mencionar que:

“el tema de disciplina, cumplir con la clase y si no, creo que lo más común es llamadas de atención. Entonces sí llamadas de atención por varias cosas y el control que realizan los estudiantes al docente y cómo lo califican al final. Entonces la disciplina con una mala calificación ante ese control es una desvinculación”.

Si bien los docentes señalan que la evaluación docente no es el único instrumento de control, explican que la evaluación general es más amplia al mencionar que “se siente la influencia de estos mecanismos, la evaluación que se realiza, la evaluación que realizan los estudiantes y la evaluación que realizan los pares, otros docentes o la jefatura de carrera, porque es una mezcla de control y disciplina”, para posteriormente incluirse al pensamiento del grueso de los docentes al decir que “

“Si bien no es una evaluación directa que realizan los jefes de carrera, la utilizan (la evaluación de los estudiantes) para ver si es que no alcanzas una nota mínima un par de veces y ya no te pueden asignar la materia y eso está en el estatuto, en el reglamento. Entonces uno siente una influencia porque en muchos casos no quiere quedar bien con los estudiantes, porque si no queda bien probablemente ya no pueda dar la materia y tenga que ser desvinculado de la universidad, entonces eso influye bastante”.

Se denota, entonces, el grado de importancia que tiene la evaluación docente realizada por los estudiantes. Lo sabe la universidad, lo saben los docentes y, claramente, también los saben los estudiantes, lo que genera que el control al docente sea ejercido desde una diversidad de direcciones, dando al docente una jerarquía por debajo de los estudiantes, con la aparente salvedad de que los docentes pueden ejercer algo de poder desde sus labores dentro del aula, siendo esto asimétrico al momento de discutir su continuidad docente en la universidad.

El docente que ingresa a la UP y procura el mantenerse en actividad durante algún tiempo, se enfrenta a este punto de subjetivación al ser básicamente obligado a asumir una identidad gentil con los estudiantes, casi independientemente de la calidad de profesional de que se trate o del nivel de conocimiento del que se disponga, moldeando así su propia identidad docente previa al ingreso a la UP. Esto resulta más evidente cuando se analiza lo que mencionan los docente respecto a la importancia de este proceso: “digamos que el principal control son tus clases, no el rendimiento, la evaluación que tienes con los con los estudiantes. Eso es muy, muy importante.” Otro docente señala, respecto a esta dinámica, que:

“la evaluación de los propios docentes hace de que uno probablemente sea más flexible y sea menos rígido porque si yo soy muy inflexible, muy rígido, los estudiantes me van a calificar mal y me voy a hacer llamar la atención por Jefatura de Carrera o me van a desvincular”.

Cuando se trata de docentes tiempo horario la evaluación parecería cobrar especial importancia, puesto que éstos no realizan ningún otro tipo de trabajo administrativo ni tienen materias asignadas de manera obligatoria. Un docente que tuvo la oportunidad de iniciar como docente tiempo horario para posteriormente ser de planta menciona lo siguiente:

“Son dos enfoques diferentes, de tiempo completo versus un tiempo horario. Imagínate un tiempo completo, ya tiene cierta seguridad de su trabajo. Entonces ya hay una manera, pues puedes pararte ante ciertas situaciones, pero yo me pongo a pensar más bien lo que iba a pasar cuando era temporario, un tiempo horario. ¿Conoces también esa perspectiva? Dos evaluaciones malas y chau el semestre, tienes que moldearte esa situación”.

Se entiende que los docentes tiempo completo, también llamados de planta, tampoco podrían continuar dando una materia con evaluación negativa, sin embargo, tienen prioridad al asignarles materias en la programación semestral, así que si bien ya no podrían dar esa materia, se les sería asignada otra. Esto no ocurre con los docentes tiempo horario, ya que, al solamente tener un contrato civil que se suscribe para cada materia, el no asignarles materias por evaluaciones negativas limita bastante su campo de acción, por lo que en ocasiones esto redundaría en un alejamiento permanente de la universidad.

Los estudiantes tienen en sus manos una decisión que básicamente determina qué docentes se mantienen activos y quiénes no. Los docentes entrevistados coincidieron en que el poder que el estudiantado ejerce sobre ellos se expande más allá de su continuidad en la universidad, sino también incide en otros aspectos relativos a su identidad. Con varias perspectivas similares, los docentes mencionan: “creo que también me ha moldeado a aceptar ciertas cosas por parte del poder estudiante que ellos tienen”, “la universidad últimamente o bueno, lo evité varias veces, se adapta mucho a exigencias que son de los estudiantes”, “te das cuenta que las personas saben, transmiten, pero lastimosamente les ha entregado mucho poder a los estudiantes y me apena a veces que muchas personas que no vuelven a la universidad y eso bueno y genera miedo”.

Se observa que el sujeto docente se va forjando de tal manera que el agradar a los estudiantes es el objetivo primordial, si desean seguir siendo tomados en cuenta para futuras contrataciones. Si bien las preguntas que los estudiantes responden en la evaluación hacen referencia a una escala de Likert con preguntas sobre la preocupación de los docentes por los estudiantes, el nivel de dominio de la materia, la vocación que se tiene para enseñar o si el docente se ha interesado en el desarrollo

personal y profesional del estudiante, es de suponer que existe subjetividad en los estudiantes al momento de realizar la evaluación, asignando mejores calificaciones a docentes que “les caen bien” y peores calificaciones a aquellos que “les caen mal”.

Existe un conocimiento tácito de que los docentes deben adaptarse a la manera UP de hacer las cosas, lo cual incluye el nivel profesional y académico que el docente debe tener para ser parte de esta organización, sin embargo, parece existir una desconexión en el razonamiento de “ser mejor profesional para enseñar mejor a los estudiantes” y “hacer lo posible para que los estudiantes consideren que soy un buen docente”, lo cual aún se desarrolla sin certeza, ya que esta primera afirmación es un verdadero desarrollo profesional y personal del docente que busca una mejora académica para, de la misma manera, mejorar la educación que brinda desde sus materias y, la segunda aseveración es más resultadista y cortoplacista, pues no cabría duda de que en muchas mentes el obtener una buena evaluación tiene una relación causal con ser un buen docente, algo sobre lo que no existen estadísticas visibles dentro de la universidad y solamente quedaría valerse de las -también subjetivas- evaluaciones de los Jefes de Carrera y otros docentes. Esta identidad se observa en comentarios de docentes como:

“Revisar las evaluaciones docentes es parte de la cultura, el ser autoexigente contigo mismo y eso es parte que lo que (se) mira. Esa evaluación es un arma de doble filo. Ahí, porque te vuelvo a decir, o sea, también le entregas mucho poder a los estudiantes. Yo he visto, por eso te digo, y ahí es la parte en la que yo me amoldo”.

Asimismo, especialmente cuando se recibe una evaluación negativa, es una llamada de atención para el docente que desea permanecer activo en la universidad, como lo expresa un docente en sus primeros momentos en la UP: “A propósito, me aplacé en mi primer módulo, me aplazaron mis alumnos y es ahí donde aprendí y entendí cómo

debía ser la forma, la forma correcta, la forma de la cultura organizacional”. El mencionar “la forma correcta” ya genera una idea de que precisamente existen perspectivas buenas y malas, no de enseñar, sino de “llegar” a los estudiantes para una buena evaluación, considerando además que este docente ya tenía experiencia en otras universidades, pero tuvo que adaptarse para ser parte de la cultura docente UP.

El poder ejercido por los estudiantes sobre los docentes no cesa en la evaluación, sino también se extiende a otras áreas que involucran a los padres de familia y a la red de contactos que éstos puedan tener. En primera instancia, existe un alto involucramiento de los padres de los estudiantes cuando estos últimos consideran que alguna de sus libertades ha sido violentada, lo que incluye -especialmente- bajas calificaciones en los exámenes. Un docente expone esto con mayor claridad:

“el problema es la inclusión de los papás de los chicos, que interfieren en el trabajo que realizamos, y creo que eso se toma algo como negativo desde mi punto de vista, porque creo que se rompe un poco la cadena del trabajo que hacemos. Por ejemplo, te doy algún ejemplo, cuando hay exámenes, tutorías o cuando reprueban la materia, obviamente, entonces cuando intervienen los papás y se les da lugar a intervenir, entonces creo que faltaría también ahí que esté claro en los reglamentos y todo eso que esto es una relación con los estudiantes, y que, bueno, son personas mayores de edad y todo eso no, entonces sí, en ese sentido, creo que tiene impacto”.

Tanto docentes tiempo horario como aquellos de planta se han enfrentado a estos obstáculos, aunque parece ser que estos últimos -por el hecho de hallarse en la universidad de una manera más formal- tienen una mayor posibilidad de ver estas situaciones de frente:

“Cuando era interino no lo he vivido, pero ahora como tiempo completo lo miro y lo vivo y yo lo vivo desde adentro, digo “pucha, qué complicado”. Y como docente tiempo completo, igual hay situaciones en las que yo me tengo que amoldar, o sea, hay situaciones en las que digo OK. Mi carácter es otro, yo no tengo ningún problema, como te decía en cosas muy puntuales de docente, mostrar un examen, resolverlo, mostrar de dónde sale su nota y hacerlo, pero de ahí a pasar otras cosas, como que el papá viene, la mamá viene”.

Este comentario, lejos de ser aislado, también ha repercutido en las labores cotidianas de otros docentes, como se aprecia en el párrafo siguiente:

“O sea, creo que la universidad como conjunto de lo que puede subir el nivel, como por ejemplo la exigencia a los estudiantes, o sea, de ya limitar la intervención de los padres de familia, cosas así, y de los chicos también, no?, o sea no tener miedo a aplazarlos, digamos, solo por el hecho de que pagan o de que tienen o de que su papá es amigo del Rector”.

Este pensamiento va de la mano con la idea previamente analizada de universidad-empresa y el fenómeno de pagar para aprobar, que se halla aún muy vigente en el sistema de universidades privadas del país. Si bien la UP es una Fundación sin fines de lucro, muchos de los padres de familia son empresarios y/o tienen relación con el entorno empresarial, así que además de pagar montos elevados para el estudio de sus hijos, también tienen acceso muy cercano a las autoridades universitarias, que en el peor de los casos podrían solicitar al docente que evite problemas, que se haga de la vista gorda o que se haga una excepción en alguna situación, dejando aún más baja la jerarquía docente al momento de tomar decisiones propias de la naturaleza de su trabajo, como reprobación de estudiantes, con los respaldos correspondientes.

Los docentes han internalizado la necesidad de obtener una buena evaluación por parte de los estudiantes y en ocasiones esta dinámica es incluso vista como algo positivo que promueve la superación del docente a través de la actualización y de los resultados obtenidos, con la idea de que existe una correlación entre la calificación obtenida y su ser docente:

“las calificaciones, creo que esa es una herramienta que a la universidad le ayuda muchísimo porque el estudiante es capaz de calificarnos desde una perspectiva de 180 grados con muchas preguntas y saber exactamente qué clase de docente somos, no es cierto? Un jefe de carrera entra a la calificación de un docente y ve si continúa o no continúa y haces una sola vez una carta de compromiso para cambiar, entonces esa es una buena forma de retroalimentarte, si tú estás con un promedio más bajo de lo que corresponde ya no puedes volver, ¿por qué?, porque no has cumplido las exigencias o las expectativas de la universidad y es una buena, muy buena forma en la que nosotros también nos damos cuenta...entonces me parece una buena forma de retroalimentación”.

3.3.4. La infraestructura y el control

El edificio administrativo se encuentra al lado de la puerta de ingreso (es el más cercano de todos los edificios del campus), así que es fácil observar a los docentes y estudiantes que ingresan. Este edificio se halla a escasos pasos de la puerta, en el cual se halla un equipo de marcación biométrica que es utilizada solamente por el personal administrativo, ya que los docentes de planta indicaron que no realizan registro de ingreso o salida, más sí lo hacen cuando dan clases.

El hecho de que el edificio administrativo sea el más cercano al ingreso es interpretado como el de mayor importancia, dado que la ubicación privilegiada es no

solamente relativa a la cercanía para los trabajadores de planta, sino que también tiene un mejor acceso climático a la luz solar y mejor visibilidad del campus.

La mencionada infraestructura consta de cuatro niveles:

- Planta baja: Auditorio, secretaría y oficinas.
- Primer piso: Área administrativa-financiera, Dirección de Asuntos Estudiantiles, Jefaturas de Carrera y Decanaturas.
- Jefaturas de Carrera y Decanaturas
- Tercer piso: Sala Docente.
- Cuarto piso: Sala de reuniones.

En el segundo y tercer nivel se hallan las Jefaturas de Carrera, se trata de un corredor en el cual las oficinas se hallan frente a frente, con amplios ventanales que permiten ver a las personas que se hallan dentro de las oficinas. En estos ventanales se lee el nombre y grado del Jefe de Carrera. La mayoría de las puertas de las oficinas se hallan abiertas y existe una cámara de seguridad que cubre todo el pasillo. Terminando el pasillo se encuentra la oficina del Decano de la Facultad de Ciencias Empresariales y Derecho (FACED).

El hecho de que sus oficinas tengan amplios ventanales implica que se puede observar a todo momento qué están haciendo y si existen otras personas en el interior, dado que tampoco cuentan con cortinas. La ubicación de la oficina del Decano de la FACED al fondo del pasillo ayuda a que el movimiento que esta persona realice para entrar o salir del piso siempre pase por todos sus dependientes, pudiendo observarlos y haciendo notar que en cualquier momento puede hacerlo, condicionando nuevamente el comportamiento de los Jefes de Carrera.

El cuarto nivel está dedicado a la sala docente para los profesores de planta. El espacio de la sala es lo suficientemente amplio como para hacer pequeñas oficinas individuales o poner paredes más altas entre estaciones de trabajo, sin embargo, de esta manera el control sería más difícil de realizar, además que el hecho de que los docentes puedan verse entre sí genera una especie de autocontrol. Los docentes suelen tener una actitud relajada ya que no pareciera común que autoridades vayan a ese piso a realizar algún control, pero la actitud se vuelve algo más formal cuando ingresan estudiantes, probablemente para guardar apariencias de profesionalismo o evitar que se corran rumores negativos.

No resultaría complejo el ejercer el control sobre la Sala de Docentes, puesto que basta con que una persona ingrese para que pueda ver a todos los docentes en su actividad, independientemente de que tengan una oficina privada o no. El hecho de que se compartan lugares de trabajo pequeños implica que las conversaciones que se puedan sostener tampoco serían privadas, así que se debe prestar especial atención al hablar cosas que quizás podrían ir en detrimento de la universidad o sus autoridades, así como expresar algún malestar respecto a las funciones que realizan los docentes.

3.3.5. El docente tiempo horario: paria de la universidad

Ya se ha considerado que los docentes tiempo horario carecen de la seguridad laboral de la que gozan los docentes de planta y, por otro lado, que son más susceptibles a ser alejados de la universidad por recibir evaluaciones negativas de los estudiantes, sin embargo, el elemento relativo al espacio demuestra la posición de estos docentes con mayor claridad. En primera instancia, es importante el compartir las ideas de estos docentes cuando expresan que “la vida de un docente es bastante solitaria,

llegas, das clases y te vas, conoces a muy pocos y si conoces es gracias a que el jefe de carrera sea encargado de reunirlos”, lo cual tiene sentido, ya que estas personas suelen también enseñar en otras universidades o tienen diversas actividades de las cuales enseñar en la UP es solamente una parte. No es común que existan reuniones de inducción para nuevos docentes ni otras actividades en las que los profesores tiempo horario puedan conocer a sus pares, básicamente se comprende que la única relación que éstos tienen es con la Jefatura de Carrera, especialmente debido a temas administrativos y operativos.

Se ha establecido que la infraestructura universitaria cubre, de alguna manera, algunas necesidades de los docentes de planta, ya que estos cuentan con la Sala Docente para realizar sus actividades cuando no se encuentran en clases, empero, no se ha visto que los docentes tiempo horario puedan acceder a estas instalaciones cuando requieren realizar actividades relativas a las materias que tienen a su cargo, más allá del tiempo de clases en aula.

Entre las diversas conversaciones entre estudiantes y docentes tiempo horario se ha podido evidenciar que, cuando se requiere reunirse para aclarar dudas, se programan reuniones en la biblioteca o se propone revisarlas antes de clases en el aula, ya que no se tiene un lugar asignado para estas labores, a pesar que la universidad exige que cada docente tenga un horario de consultas con los estudiantes. El docente, entonces, no cuenta con un espacio propio -aunque sea temporal- para actividades complementarias a la enseñanza en aula, lo que se ve magnificado por la nula inducción recibida por parte de la universidad respecto a la presentación del campus y las potenciales opciones que existen para tal cometido. Un docente explica esto con mayor detalle:

“No se me ha asignado (espacio) ninguno, nada, de hecho después de trabajar desde el 2019, el año pasado a finales de semestre teníamos muchas defensas y por primera vez conocí la cafetería porque nadie me la había mostrado, no la conocía y si me tuviera que quedar a trabajar lo haría en la biblioteca, creo que no está prohibido, pero no se me ha capacitado, no se me ha explicado donde se podría realizar ese tipo de actividades para poder continuar con un trabajo individual”.

Si bien no existe ninguna norma que regule el trabajo y reuniones que puedan tenerse en la biblioteca, se ha visto que este es un espacio silencioso, de trabajo individual, lectura y reflexión, y para reunirse con estudiantes y aclarar dudas en tal lugar se debería mantener este comportamiento silencioso, incomodando a las otras personas que se hallan presentes e incluso al mismo estudiante. En general, los docentes tiempo horario no saben de la existencia de la Sala de Docentes, pues el recorrido normal que realizan en sus labores cotidianas incluye sus aulas y de vez en cuando la oficina de la Jefatura de Carrera. Esta Sala de Docentes se halla físicamente en un piso superior a la de los Jefes de Carrera y mentalmente no solamente es más alejada, sino inexistente, pues estos docentes no saben que la universidad cuenta con este ambiente ni dónde se halla localizado. Las experiencias de un docente son plasmadas respecto a este tópico:

“Sobre la distribución y asignación de espacios docentes, no la veo equitativa, hace poco yo me enteré de que había una sala de docentes, pero solamente para docentes tiempo completo, o docentes de planta, no para los tiempo horario como yo, entonces no tengo un lugar, me parece muy, muy desigual esto, entonces no tengo un lugar al cual yo pueda decir que es mío, o es compartido aunque sea, pero que es específico para hacer mis actividades docentes más allá del aula, y sobre la otra pregunta justamente, no me han sido asignados ningún espacio de trabajo. El aula que va variando, y si tengo que reunirme con alguien lo hago en la biblioteca, o bueno en

algunos casos en mi casa, por comodidad porque el campus es lejos, pero no tengo otro lugar para reunirme, entonces antes o después, si es un poco antes, quizás en el jardín, o en la biblioteca, después lo mismo, bueno ahora es más fácil con Zoom, el poderse reunir, y considero que sí influye la calidad del trabajo docente, si yo tuviera un lugar en el cual puedo sentarme, aunque no sea mío, pero sea una sala de docentes general, sería mejor, y creo que le daría un poco más de seriedad a la universidad, porque el hecho de verse en otro lugar, o tener que trabajar en bibliotecas, o la cafetería, o el mismo jardín, los estudiantes no saben si uno es tiempo completo o tiempo horario, entonces puede ir en detrimento un poco de la idea que tienen sobre la universidad”.

Se observan las diferencias entre estos docentes y el personal de planta, ya que estos últimos tienen el beneficio de tener un espacio asignado, como lo establece otro docente:

“Bueno, pues en un tiempo horario como tú sabes, normalmente no tienes espacio. No, no hay un espacio como tal, salvo que ahí creo que también tendrías que hacer una diferenciación y yo creo, como conoces ahí el tiempo completo que está en las 8 horas y al medio tiempo, que eso sí se les asignaba. En mi caso yo era solo tiempo horario, entonces yo no tenía ningún espacio en la universidad fuera del aula, salvo la biblioteca, que eso sí me lo han dicho cuando alguna vez he llegado a La Paz, me han dicho, si quieres, puedes irte a la biblioteca. En cambio, en el tiempo completo sí que tienen, medio tiempo y tiempo completo como tal, tienen un espacio donde ellos trabajan”.

La propia experiencia personal en este ámbito confirma lo que otros profesores comparten sobre el papel que los docentes tiempo horario tienen en la universidad. Al ser una universidad pequeña, con una matrícula de menos de 2.000 estudiantes, ésta cuenta con menos docentes de planta que docentes tiempo horario, por lo que

realmente descansa, sobre estos últimos, la responsabilidad de hacer realidad el slogan de la UP que dice “garantía de excelencia”, pese a que se ve que son considerados como el punto más bajo en la jerarquía universitaria, con una rampante inseguridad laboral, nulo proceso de inducción y con la necesidad de satisfacer a los estudiantes más allá de la perspectiva profesional.

Los reglamentos universitarios, a su vez, tienen un rol particular cuando se trata de los docentes tiempo horario, ya que se ve la tendencia a ser más aplicados en temas de control y coerción que en temas beneficiosos para los profesores. Por ejemplo, el Reglamento Institucional establece que se debe “promover y estimular el perfeccionamiento de los docentes de la Facultad” e “identificar debilidades pedagógicas y de investigación para proponer planes de capacitación, actualización y perfeccionamiento docente”, lo cual es cierto en la primera parte, toda vez que las evaluaciones que se realizan al docente tiempo horario establecen qué fallas podría tener y qué necesidades requiere, sin embargo, esto no es complementado por la búsqueda de mejora, capacitación y perfeccionamiento. Parecería que la universidad espera que estos docentes se incorporen a sus actividades como un “producto terminado”, alguien que es exactamente lo que la organización requiere, sin fallas, errores o necesidades.

El Reglamento Docente, dentro de los beneficios a percibir por los profesores, establece que éstos tienen derecho a “ Acceder a programas de formación y capacitación, de forma gratuita y con un mínimo de veinte (20) horas académicas semestrales, relacionadas con la calificación pedagógica en la docencia universitaria o de actualización en su área de formación”, algo que no sucede con los docentes tiempo horario y, hasta cierto punto con los docentes de planta. Surge, entonces, la duda sobre la nomenclatura utilizada en los documentos oficiales de la universidad,

ya que todos los profesores -independiente del tipo de contrato que tengan- se hallarían bajo el denominativo “docente”, más la aplicación respecto a obligaciones y beneficios es asimétrica cuando se compara a aquellos docentes de planta versus los docentes tiempo horario.

3.3.6. El docente y su función: entre la expectativa y la realidad

La universidad tiene expectativas precisas respecto a todo docente que vaya a formar parte del profesorado, así sea por cortos periodos de tiempo. Los docentes comprenden cuáles son estas expectativas y, en general, procuran alinearse con lo que la universidad está buscando. Existen diversas perspectivas sobre lo que los docentes creen que se espera de ellos, sobre todo con base en su experiencia, lo cual puede retratarse de la siguiente manera:

“Mira, a mí me parece que lo que la universidad busca de un docente es exactamente lo mismo de cuando yo era también estudiante, el docente tiene que ir de la mano con el estudiante, no solamente ir y dictar su clase frente a la pizarra y que al final no le interese si es que el estudiante ha comprendido o no, sino que esté al tanto de todos los estudiantes en el aula, por eso también que la educación es solamente personalizada, o sea te contamos con menos de 35 estudiantes por aula, entonces te da chances de: número uno, en lo posible en la medida de lo posible conocer el nombre de todos los estudiantes, o sea que sea mucho más personal el tema y (número) dos, estar al tanto de la situación problemática que puede implicar cada uno de los estudiantes”

El interés por el estudiante y un seguimiento personalizado es recalcado como parte fundamental de lo que el docente debe ser, lo que es algo comprensible, puesto que esto se relaciona directamente con la evaluación recibida y la permanencia en la

organización. Asimismo, otros comentarios docentes revelan una realidad particular de la universidad, al compartir el pensamiento de que las expectativas se orientan a:

“docentes que han sido o que han estudiado en universidades privadas y que por lo tanto tienen una visión muy diferente a lo que es una universidad pública. Además son universidades privadas un poco más caras, podríamos decir así. Entonces bueno, un docente normal quizás es uno que tenga un antecedente así, que esté bastante dedicado a lo que es su carrera, el tema de negocios quizás en mi caso específico; que sea muy dinámico, eso es muy común y que se lleve bien con los estudiantes y que lo quieran, eso sería un docente normal tal vez”.

El sector educativo en Bolivia no es demasiado amplio, por lo que existen más universidades privadas que públicas, por un lado, y por otro es comprensible que una universidad privada respaldada por empresarios privados tenga preferencias sobre los docentes que formarán parte del plantel, ya que resultaría menos complejo el iniciar una relación de trabajo con docentes que ya se han encontrado en un contexto educativo privado. Adicionalmente, los puestos de trabajo docente suelen ser cubiertos a través de redes de contactos, no siendo común la realización de convocatorias públicas, entonces, si las personas que se hallan ya trabajando en la universidad son de universidades públicas, tiene sentido que muchos de sus contactos también lo sean.

Asimismo, son recurrentes las opiniones de los docentes que incluyen la relación con los estudiantes:

“...que sean dinámicos, que se lleven bien con los estudiantes, que puedan comunicar lo que sea que estén enseñando de una manera muy fácil, que cumplan con las fechas y que tengan los valores de excelencia, porque el slogan de la universidad es garantía

de excelencia, entonces tenemos que ser excelentes, esas son las expectativas que tienen”.

El halla un punto de flexibilidad adecuado con los estudiantes puede ser una tarea complicada, dada más al ensayo y error que a la inducción que se pueda recibir, ya que esta flexibilidad resulta veraz para ciertos escenarios, más no para otros, como comenta un docente:

“Recibí un par de llamadas de atención porque quizás le daba un poco más de libertades a los estudiantes y me dijeron que en algunos casos no era posible, entonces obviamente pues se castigó con una llamada de atención y te forja el carácter o la manera en la que uno se comporta, porque a nadie le gusta recibir una llamada de atención, sobre todo dos veces por lo mismo”.

Surgen algunas incoherencias entre las expectativas de la universidad y la realidad a la que se enfrentan los docentes:

“Como expectativas que te las cuentan siempre, siempre es mejorar el nivel...yo quiero exigir más, así como mis autoridades me exigen más en ciertas cosas y eso me ha llevado a bajar también un poco (el nivel de exigencia a los estudiantes), no?”.

Resulta complejo el considerar expectativas universitarias relativas a altos estándares de enseñanza, pero al mismo tiempo empoderando a los estudiantes de tal forma que muchos docentes se vean obligados a flexibilizar su cátedra, exigencia o incluso moldeando su forma de ser para agradar más a los estudiantes. Es en esta situación en la cual existe un choque entre lo exigido y la realidad, tomando en cuenta que los docentes no mencionaron el nivel de profesionalización como elemento central de las expectativas de la universidad. Se comprendería que esto resulta algo implícito, siendo como el mínimo necesario para poder contratar a alguien, lo cual es justo de asumir, empero, la permanencia o adhesión a la identidad de docente UP deja de lado

este factor para adentrarse al del concepto que los estudiantes tienen de sus profesores, lo que se ve con detalle en la falta de balance entre las expectativas de que sean bien evaluados contra las de una mejora profesional continua, que no tiene instrumento de evaluación o seguimiento.

Respecto, precisamente, al nivel profesional también se encuentran incoherencias entre lo exigido y lo real, como un docente explica: “la universidad, todo el tiempo nos va diciendo que somos académicos, que hay que investigar y todo eso, pero en realidad el 70% no hacen nada de eso, entonces no es algo que está ahí en el aire, digamos”. Sucede algo similar en mi experiencia personal, ya que se ha evidenciado que es importante que el docente tenga estudios de educación superior, pero resulta aún más importante el saber de qué universidades son estos estudios, ya que hay universidades consideradas como “buenas” y otras como “malas”, entonces en la preocupación de la UP pesa más el papel que cuán bueno sea un docente en la realidad, lo cual también se entiende cuando se sabe que los rankings académicos son la base para la toma de decisiones.

Lo que se espera de los docentes tiempo completo tiene una mayor carga de búsqueda de resultados, ya que se trata de profesionales que dedican entre 4 y 8 horas continuas en labores universitarias, de las cuales la mitad de este tiempo está asignado a dar clases y la otra mitad a temas administrativos, operativos e investigación. Surge también un impasse entre lo que se espera y lo que ocurre, en este caso ya no incluyendo de manera directa a los estudiantes, sino considerando tópicos relativos a los recursos asignados:

“Creo que las expectativas de la Universidad son bastante irreales. Y, porque claro, la Universidad nos ha dicho que lo que busca es que todos investiguen, todos publiquen, todos sean doctores, por ejemplo. No sería tan irreal, pero se vuelve irreal cuando

quieres aplicarlo porque lamentablemente no hay tiempo para investigar, o sea, tiempo asignado al trabajo realmente para investigar”

Las pretensiones de la universidad son comunicadas a los docentes mediante conversaciones informales, ya que éstas no se hallan plasmadas directamente en los documentos internos. Si bien se menciona que la investigación es parte del trabajo de los docentes, no parece existir una estructura que les permita llevar a cabo esta actividad a satisfacción:

“Tampoco hay facilidades o algún tipo de apoyo, capacitaciones que te lleven ese camino de Doctorado porque, o sea, muy pocos son doctores en la Universidad, obviamente quieren más, pero eso no quiere decir que solo los doctores investiguen, o sea, los maestros pueden investigar también, por ejemplo, ninguna capacitación de "así se estructura una investigación" o cosas así que puedan apoyar a los docentes, entonces ya hay muchos que necesitan de esas capacitaciones, ahora creo que vendría bastante bien. Entonces, en ese sentido, creo que es bastante irreal lo que la Universidad quiere de los docentes”.

Además de los obstáculos a los que se enfrentan los docentes en la universidad, sobre capacitación y tiempo, el acceso a recursos materiales también resulta una barrera:

“No nos dan material de apoyo, todos nos llevamos todo lo que necesitábamos, es todo, me acuerdo que para pedir bolígrafos y cosas así era todo un trámite, tenía que enviar un correo y aun así no me dieron todo lo que pedí, no nos dan computadoras, no nos dan material, no hay material, cero, tú te tienes que traer. Tenemos una impresora que no funciona, incluso algunos se traen sus impresoras para poder imprimir algo, entonces yo diría que el espacio físico es realmente desorganizado y muy exageradamente básico”.

3.3.7. La dispersa resistencia docente

No se han percibido muchos elementos de resistencia por parte de los docentes ante el dispositivo disciplinario de la universidad, tan sólo algunos leves esfuerzos por resistir los embates de las autoridades y de los estudiantes, esto quizás porque la subjetivación docente es demasiado fuerte o, también, debido a que no es tarea sencilla el sincerarse sobre cómo se le hace frente a la autoridad. De todos modos, se han detectado algunos elementos importantes a considerar, como probar algunos límites de la libertad de cátedra, ir más allá de la normalización espacial y desafío encubierto a las normas universitarias.

En primera instancia se considera la libertad de cátedra, puesto que la universidad socializa a través del Reglamento Docente que el docente tiene derecho de “ejercitar la libertad de cátedra” y conceptualiza esta libertad como:

“el derecho que reconoce la UP a todos sus docentes, de pregrado y postgrado, por el cual, el docente se arroga el derecho de enseñar, debatir, entender, comprender, investigar, innovar, según el noble saber de su especialidad y con sujeción a los métodos científicos”.

Es en este punto en el cual se genera algo de resistencia por parte de los docentes, ya que se toma el “mal ejemplo” de ciertas actividades que realiza la universidad para socializarlas con los estudiantes y que éstos comprendan -a través de métodos didácticos relativos a la materia impartida- qué es lo que no se debería hacer, realizar una crítica y buscar soluciones. Un docente menciona que:

“eso ha llevado a que claro, en mis ojos, viendo a las clases que doy pueda utilizar eso también como ejemplos de lo que no hay que hacer, porque siempre hay que estructurar las cosas y tomar en consideración a todas las personas”.

mientras otro adiciona que “en algunas clases doy ejercicios para que ellos puedan identificar problemáticas y todo eso, y claro, salían bastantes críticas”. Si bien esto puede ser considerado una diatriba contra la universidad, disfrazada de aprendizaje académico, ésta es una de las formas en las que puede generarse algo de desahogo sobre las cosas que van sucediendo y sobre las que, realmente, el docente no tiene mayor influencia. Quedaría pendiente el observar si los mismos estudiantes, en algún momento, presentan quejas sobre este discurso y los docentes recibirían una llamada de atención por obrar en contra de la universidad que les da de comer, aunque esto, obviamente, iría en contra de la libertad académica que se profesa.

Respecto a ir en contra de la normalización del uso del espacio, especialmente por aquellos que sí tiene acceso a espacios asignados, solamente se contó con un ejemplo de cómo los docentes podrían enfrentarse a esto, algo que acarreó críticas:

“Lo que yo he empezado a hacer es irme a trabajar al patio, pero a sentarme así en el jardín donde podía, porque no tenemos espacios justamente, pero he recibido un par de críticas también por hacer eso. Ahora sí lo sigo haciendo, pero es como “deberías estar trabajando en tu espacio, en tu espacio cuadrado de madera”.

Se menciona que las críticas fueron de otros docentes en una posición similar, así que se comprende que existe un control interno por parte de los propios compañeros de trabajo, que a su vez llevan esta información a la Jefatura de Carrera o a la Decanatura, lo cual cohibe el accionar general del profesorado, además de ser más cuidadosos con cualquier crítica que se pueda verter.

El desafío encubierto a las normas universitarias toma distintas formas, dependiendo de los medios con los cuales disponga el docente y, por otro lado, del tiempo que se encuentre en la universidad, pues se ha observado que los docentes más nuevos

tienen a seguir las reglas más de cerca. Surgen opciones a hacerle frente más al sistema que a personas específicas, por ejemplo, en términos de que las clases deben durar exactamente 2 horas, ya que la aplicación de registro de asistencia que cada docente tiene en su celular permite que se realice un registro manual, lo que significa que el docente podría “acordar” con los estudiantes el terminar unos minutos antes y posteriormente registrar la salida a la hora debida.

Asimismo, la universidad prohibió a los docentes el eximir de dar el examen final a los estudiantes con altas calificaciones, haciendo énfasis en que todos deben dar esta prueba, por excelente que sean sus calificaciones. En estas situaciones, se ha visto que algunos docentes permiten a los estudiantes con altas puntuaciones dar exámenes simples de una sola pregunta, a diferencia del examen “normal” que da el resto del curso, esto como una forma de burlar las disposiciones universitarias, técnicamente cumpliendo lo solicitado, pero a su manera.

Claro que la resistencia, una vez identificada, es sancionada a lo largo del plantel docente, como se explica en el siguiente párrafo:

“Existe presión cuando pasan problemas, como por ejemplo resulta que había docentes que no venían a la universidad y eran de planta, entonces cuando se dan cuenta de cosas así, hay problemas, entonces como que ahí recién reaccionan y hacen algo, alguna acción para como ser más estrictos en el control. Entonces diría que eso tiene un impacto negativo desde mi punto de vista, al menos en mí, porque es como “te cuento que los demás han hecho unas cosas así, super malas, por lo tanto vamos a directamente hacer otro tipo como de presión”. Entonces claro, como docente a mí no me ha parecido correcto en que no se trabaje de manera conjunta o se construye algo”.

Resulta también interesante el hecho de conocer el nivel de satisfacción de los docentes respecto al lugar de trabajo en el que desenvuelven sus actividades profesionales diariamente, puesto que existen opiniones de toda naturaleza. Son los docentes con mayor antigüedad los que señalan una visión más oscura de cómo funcionan las cosas dentro de la universidad, aduciendo además una incoherencia entre los valores que la universidad pretende imbuir en los estudiantes y la manera en la que se considera que los docentes son tratados:

“El ambiente laboral en la Universidad en general es bastante negativo debido a que la mayoría está insatisfecha por diferentes razones, entonces te das cuenta cuando en cualquiera de los lugares están hablando de manera negativa contra la organización. Entonces, ya sea respecto a cambios que han hecho o cosas que no hacen o cosas así, entonces en general... ah, la comunicación, por ejemplo, es pésima en la universidad, toda la parte administrativa, igual es muy mala, entonces, claro, como me refiero a eso es porque es algo que percibes y sientes permanentemente, o sea, las charlas son de quejas entre la entre los que trabajan ahí”.

El observar un alto nivel de insatisfacción con el entorno universitario por parte de los docentes, pero al mismo tiempo considerar una baja resistencia puede explicarse con la disciplina. Un docente explica que “siempre hay alguien que no está muy de acuerdo pero eventualmente esta persona se amolda o termina yéndose porque simplemente no se siente a gusto”, a lo que habría que añadir que sería considerado como un “docente anormal”, de aquellos que la universidad no desea tener cerca. Ante la inexistencia de sindicato docente, cada trabajador se encuentra por sí mismo ante un mercado laboral con una alta tasa de desempleo, siendo la UP una de las universidades privadas que paga mejor en la ciudad, lo que razonablemente lograría que los docentes, aunque infelices con la realidad laboral que les tocó, se mantengan

alineados a lo que la universidad pide, evitando grandes muestras de resistencia para, a su vez, evitar procesos disciplinarios que terminen en su desvinculación.

Aun así, estos otros espacios, estas heterotopías, existen y están limitadas a muy pocos miembros docentes confiables, con los cuales se comparten métodos subterráneos de resistencia al dispositivo, se discuten escenarios y potenciales actuaciones ante ellos, fungen de espacios de alivio para calmar los ánimos vehementes que en ocasiones erupcionan. Se debe ser un miembro muy interno del grupo para que la puerta de estos espacios se abra, ya que el ingreso de un docente que posteriormente evoque estos discursos ante las autoridades sería desastroso.

3.3.8. El espacio docente y las necesidades insatisfechas

Puede considerarse al espacio físico como más difícil de manejar por parte de la universidad, ya que la infraestructura es algo prediseñado que en ocasiones resulta complejo de cambiar, sin embargo, es el uso de ese espacio el que puede ser manipulado y que afectará a los docentes en sus actividades y el moldeado de su identidad. Ya se ha visto que los docentes tiempo horario no cuentan con espacios asignados para realizar sus actividades más allá del aula y los docentes tiempo completo, a pesar de sí tener estos espacios, también enfrentan desafíos considerables:

“Cuando yo entré planta, creo que nadie sabía que estaba llegando, no había escritorio, entonces había que como que ir a buscarte un lugar y si no encontrabas quizás te sentabas en la gradita para trabajar. Y eso lo sigo viendo, lo sigo viendo, es muy, muy desordenado. Y además, no preparado, nadie sabe quién está viniendo. De pronto aparece a alguien ahí y uno no sabe ni quién eres, es bastante desordenada yo diría”.

Esto va de la mano con las primeras impresiones de otros docentes que iniciaron actividades a tiempo completo, ya que esto significa que tiene acceso a la Sala de Docentes y, por lo tanto, también un espacio fijo para realizar su trabajo:

“Entonces formalmente no te asignan nada más. Nada más no te asignan formalmente, ah, de hecho, incluso formalmente tampoco es que te asignan, “este es tu escritorio” digamos, no, entonces a mí me han cambiado de escritorio unas cuatro veces más o menos sin, obviamente, sin consultarme nada, de pronto así “ah te cuento que ahora tú tienes que ir allá” y sin darte razones tampoco, entonces al final yo tuve que ir donde la Gerente Administrativa del campus y decirle, “mire ya me han cambiado cuatro veces, estoy solicitando formalmente que ya no me cambien, estoy diciendo así verbalmente, ya no me quiero cambiar”, entonces tengo que hacer eso. Y fuera de eso, no, no te asignan absolutamente nada y cuando necesitas espacios o algo para algún tipo de trabajo que quieras hacer (debes) buscarte, o sea si encuentras”.

Surge también la duda sobre el crecimiento universitario que pueda ocurrir en el corto o mediano plazo, en el escenario que se contrate un mayor número de docentes, ya que son pocos los espacios disponibles que existen actualmente, así que esta informalidad percibida puede acrecentarse o, finalmente, cambiarse toda la dinámica espacial. La asignación de espacios a los docentes no parece ser suficiente para llevar a cabo actividades necesarias para cumplir las expectativas de la universidad, resaltando temas de atención a los estudiantes y privacidad:

“cosas que sí me agradaría tener, por ejemplo una pequeña sala de reuniones en el área de docentes, porque cuando los estudiantes vienen a hablar contigo, básicamente lo que yo tengo es un cubículo que no te da mucha privacidad, entonces tú estás intentando explicarle algo al estudiante y sientes que todo el mundo te está escuchando, entonces no te sientes a gusto, se necesita un poco más de privacidad,

entonces sería excelente contar con pequeñas salas de reuniones que sean un poco más privadas, en las cuales puedas explicarle mejor al chico, incluso que cuenten con una pizarra”.

Para desarrollar mejor las actividades de enseñanza, los docentes también proponen un reordenamiento o creación/adaptación de espacios ya existentes que vayan acorde a la filosofía universitaria que tiene la UP:

“De hecho, en una reunión en la universidad lo dije, ¿quieren clases más dinámicas? necesitamos espacios dinámicos, necesitamos espacios que se puedan acomodar a las cosas que queremos hacer. Entonces yo diría que actualmente no, (los espacios) no se adaptan a las cosas que queremos hacer, seguimos en aulas cuadradas con un pupitre muchas veces fijos, mirando a la pizarra, con suerte dos ventanas que se abren parcialmente, entonces creo que no es para nada, no son para nada los espacios apropiados para el tipo, nuevamente, de docente que quieren que seamos, porque quieren de docentes, no sé, disruptivos, innovadores, creativos. Necesitamos espacios que sean igual para poder hacer eso”.

Las aulas parecen reunir las condiciones necesarias para la mayoría de los docentes, a pesar de que su diseño en ocasiones no permita el trabajo en equipo u otro tipo de actividad didáctica ya que los pupitres suelen ser fijos. Se trata de actividades más allá del aula las que generan algo de malestar, ya que se ha visto que no es sencillo hallar espacios de interacción docente-estudiante o incluso otras áreas en las que los profesores se hallen alejados del movimiento de la Sala Docente o de la biblioteca, lo que se ve reflejado en los comentarios de “lo único que me gustaría en una sala de investigación, una sala de estudio para profesores, porque podríamos mejorar, yo creo, la calidad con ese espacio” y “me gustaría, sobre todo ese tema de las pequeñas

salas de reuniones en la oficina de docentes, pero creo que esa es la única cosa que encuentro que podría ser mejor”.

Ya sea por diseño o una manera accidental de haberse conformado, los espacios de interacción docente, más allá de las aulas y la Sala de Docentes, son mínimos y realmente no permite un mayor conocimiento de los docentes universitarios. En primera instancia, está claro que los docentes tiempo horario casi no se quedan en el campus universitario después de sus clases, usualmente porque tienen otras actividades o por la inexistencia considerada respecto a espacios que éstos puedan utilizar. En el caso de los docentes de planta, solamente se podría añadir un espacio adicional de interacción que es la cafetería universitaria, lo cual es apreciado por los profesionales, al mencionar “creo que esos lugares de interacción ahora solo son la cafetería, por ejemplo y solamente en el almuerzo o algo así. Y no hay otro espacio de interacción. De hecho, no, no hay”.

La limitación a la interacción entre docentes, al mencionarse que son escasos los momentos en los que los profesores pueden conversar en espacios más neutrales, alejados de los tópicos laborales, es una suerte de barrera invisible que arranca la posibilidad de confraternizar. Se entiende que la universidad, para el docente, es un lugar en el que se debe trabajar y no para socializar, empero, la esencia misma de la universidad es la que debería impulsar este relacionamiento. Ya que se mencionó que existe un aire de descontento entre los trabajadores docentes, sería arriesgado para la universidad el tener otros espacios menos controlados en los cuales pueda surgir una mayor resistencia por el intercambio libre de ideas entre profesionales.

En sí, la circulación docente está bien marcada por el centralismo de la infraestructura universitaria, ya que resultaría complejo el hallar un lugar físico dentro del campus en

el cual el control ejercido por la universidad reduzca sustancialmente. Ya sean los estacionamientos o los jardines, todos estos se hallan cerca al edificio administrativo, desde el cual se puede observar quién está o se ausenta, quién entra y quién sale, quién habla con quién y en ciertos casos, hasta de qué se habla. Un docente habla de la influencia del espacio universitario:

“creo que el diseño físico de los espacios influye las interacciones entre el docente y el resto de la universidad, porque es una universidad chica, pequeña, y la infraestructura es interesante, pero está centralizada, podríamos decir, hay un jardín central, y todos los edificios están alrededor, entonces, casi siempre que salimos de clases como docentes, nos vamos a encontrar con otros estudiantes, y con otros docentes, y ese va a ser nuestro tiempo para conversar seguramente”.

El crecimiento físico del campus universitario, de seguro, traerá desafíos para el control que alimenta al dispositivo disciplinario, ya que se formarán nuevos mecanismos y se pondrán en marcha nuevos instrumentos que extiendan el alcance de la constante búsqueda de conocimiento sobre lo que sucede en los predios educativos.

Capítulo 4 Comentarios finales y conclusiones

El docente de la Universidad Privada se enfrenta a mecanismos e instrumentos de control que son parte de un dispositivo disciplinario que rige internamente y de manera desordenada, pero que está presente en las interacciones diarias entre los docentes y el resto de la universidad. Esta microfísica del poder da lugar a comprender cómo, día a día, el profesor va desarrollando una identidad que encaje en los parámetros de lo aceptado y va siendo absorbido por el dispositivo hasta convertirse en un sujeto. Esta transición no es accidental, más a primera vez parece que careciera de una estructura clara, con procedimientos formales para este cometido, sin embargo, resulta aún más eficiente en el momento en el que el docente sabe que su identidad está siendo moldeada y dirigida, aunque no de la manera que éste lo piensa.

El sujeto docente que la Universidad Privada produce tiene características particulares que, en casos de manera inconsciente, normalizan lo que se entiende por ser profesor de tal centro educativo. En la dinámica del poder, el docente se halla en una posición receptora de presión, por parte de las autoridades, a mostrarse excelente en su trabajo y todo lo que hace, ya que éste es un común denominador entre el plantel docente: ser excelente, lo que más allá de individualizar al sujeto, crea un pensamiento colectivo bajo un discurso de superación profesional para lograr ir de la mano con las expectativas universitarias. Esta presión se torna difusa cuando, en contraparte, es complementada por aquella ejercida por los estudiantes, que tienen en sus manos una poderosa herramienta que es la evaluación estudiantil del docente, que -en último caso- define la permanencia del profesor en su carrera profesional. El sujeto docente en la UP, entonces, prioriza la relación con los estudiantes por sobre la relación con las autoridades, ya que ésta primera será la que eventualmente sea catalogado como “buen” o “mal docente” y será la puerta de entrada para que se le

puedan asignar las mismas (o más) materias, para que posteriormente la relación con las autoridades pueda ser más trabajada.

El sujeto docente de la UP se halla ante una vigilancia constante, pero mantiene el discurso de que la universidad brinda altos niveles de libertad. Foucault (2002) sostiene que la práctica de vigilar en un ambiente controlado, donde el poder se manifiesta plenamente y los movimientos son constantemente monitoreados, conforma un dispositivo disciplinario de tal alcance que resulta prácticamente invisible para la persona bajo observación. Esto es lo que sucede en la universidad, ya que los “paseos” de las autoridades por los corredores de las aulas, la necesidad de recoger la llave para abrir la puerta y que los estudiantes entren, la disposición espacial del espacio de trabajo fuera de las aulas y la centralidad física del campus hacen que el docente sea pasible a ser observado y analizado continuamente, sin que éste realmente lo sepa, ya que los docentes sostienen que el único control del cual son sujetos es el registro de su asistencia a las clases.

El grado y los títulos académicos son parte del perfil de ingreso del docente, pero este perfil palidece en comparación a la realidad a la que los docentes son sometidos. Si bien estos títulos profesionales son indispensables para mantener el discurso de excelencia universitaria y engrosar los factores positivos a la hora de ser rankeados, su aparente importancia se diluye ante la realidad de agradar a los estudiantes para ser bien evaluados, lo que no significa que la cátedra brindada baje necesariamente estándares de calidad, sino que el enfoque está en que esta enseñanza sea bien recibida por una población estudiantil con cada vez mayores privilegios.

Queda hacer una separación entre el sujeto-docente-horario y el sujeto-docente-de-planta, ya que -aunque comparten ciertos puntos centrales- existen algunas

diferencias importantes. Adicional al proceso de subjetivación del docente tiempo horario, el docente tiempo completo se halla preso en una maraña aún más compleja, ya que debe enfrentarse día a día -y con mayor fuerza- a los juegos de poder en la universidad y a los discursos contradictorios, que también se ven reflejados en la altamente verbalizada búsqueda de excelencia de la universidad, contra el discurso no verbal del uso del espacio para el docente, que se extiende a la carencia de material de trabajo y recursos, espacios laborales definidos y equipados y, además, capacitación mínima para “ser excelente”, que en este caso corre por cuenta del propio docente sin intervención de la universidad.

El dispositivo disciplinario en la universidad está conformado por el discurso de excelencia, la normativa universitaria, el espacio físico y las proposiciones universitarias, en el ámbito de la microfísica del poder en la que el docente se relaciona más con los estudiantes en el día a día que con colegas o autoridades. La disciplina, como tal, se limita a dos elementos que dan pie a la continua formación del sujeto docente: la llamada de atención y la desvinculación. La primera medida, verbal o escrita, tiene que ver con los estudiantes, ya sea referida a rastreo de trampa en exámenes, plagio o malos comportamientos que el docente no supo manejar, o también por las bajas evaluaciones recibidas por los estudiantes en la evaluación docente, que dependerá, adicionalmente, de cuántos universitarios tenga el curso para ver qué peso ponderado tiene cada percepción estudiantil. La segunda medida es una extensión de la primera, el docente que no “se lleva bien” con los estudiantes, disfrazado del “no saber enseñar”, es considerado un anormal en la universidad, alguien que no puede ser visto recorriendo los pasillos de un lugar de excelencia (concepto que, por cierto, va cambiando según la conveniencia del discurso) y por lo tanto debe ser separado de la práctica docente.

La presencia del dispositivo disciplinario también crea resistencia en los docentes, menos en los tiempo horario que en los de planta, toda vez que estos limitan su contacto universitario a las clases que prestan en los horarios programados y dejan el espacio físico de la universidad posteriormente. La resistencia docente en la UP es aún incipiente, sobre todo porque este plantel es renovado continuamente y relativamente nuevo, de tal forma que no se han establecido grupos de aguante que puedan enfrentarse al dispositivo como equipo, así que los esfuerzos aislados son plenamente individuales. Al considerarse una organización educativa privada, es difícil imaginarse la creación de sindicatos o grupos colectivos que velen por los intereses de los docentes y puedan generar una resistencia más abierta y significativa, así que cada docente resiste por sí solo, si lo hace. La universidad ejerce un poder -y coerción- relativo al área económica, afectando el estado financiero del sujeto docente, por lo que algunos intentos de resistencia se ven ahogados por la imperiosa necesidad de contar con una fuente laboral -estable o no- e ingresos relativamente constantes, así que el docente busca alejarse del espectro de la anormalidad, que le puede costar caro.

A través de sutiles acciones en la cátedra hacia los estudiantes, opiniones atrevidas en reuniones docentes y charlas informales entre profesores, intenta surgir una resistencia activa. Se observan pequeños nódulos de resistencia entre docentes afines, que comparten las aventuras y desventuras del devenir docente, desarrollando más un discurso intangible sobre cómo deberían ser las cosas que acciones tangibles que tengan un resultado en el mundo universitario cotidiano. Sí, existen estas heterotopías que funcionan como espacios de resistencia, cuando subversivamente los docentes se reúnen para compartir sus quejas sobre el sistema universitario en el cual se ven inmersos, se intercambian molestias y se moldean escenarios de

resistencia que en algún momento podrían utilizarse, pero que por el momento quedan en un discurso subterráneo que comparten los pocos docentes que integran estos espacios. La resistencia, por ahora, todavía no camina, sino gatea.

La dimensión del espacio incide en la producción del sujeto docente en la universidad al limitar su accionar, considerando obstáculos estructurales que se aseguran de demostrar la posición que el docente ocupa en todo el entramado universitario. El docente es dueño temporal del aula donde da clases, pero esta soberanía termina ahí para los docentes tiempo horario, ya que no tienen otro espacio que puedan llamar suyo (o compartido) dentro de la universidad, lo que es una invitación clara a marcharse una vez que terminan sus actividades académicas. Por otro lado, en el caso de los docentes de planta, éstos cuentan con un espacio adicional en la Sala de Docentes, donde transcurre la otra mitad de su día laboral y que se ve desprovista de elementos considerados como deseables para realizar sus labores, el espacio le asigna al docente su importancia, y no al revés.

En resumen, el sujeto docente producido por la Universidad Privada es un individuo que es bombardeado por el discurso de excelencia que inicia con el análisis de sus logros académicos y después se detiene ahí; es una persona que amedrentado por los estudiantes y el poder que éstos ejercen; es alguien al que se obliga a no estar cómodo en los espacios que le tocan; que es sobrecogido por la disciplina económica para no resistir y pasmado por la disonancia de las autoridades, a actuar o dejar pasar, según le convenga a la universidad. El sujeto docente de la universidad es alguien que procura mejorar para poder ser digno de trabajar en un lugar así, que busca su autorrealización por sus propios medios, que se ha visto envuelto en la vida académica casi por accidente y que tal vez no sepa muy bien cómo salir de ella.

Referencias

- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, 26, 249–264.
- Aguinis, H., & Kraiger, K. (2009). Benefits of training and development for individuals and teams, organizations, and society. *Annual review of psychology*, 60, 451–474.
- Alpuche de la Cruz, E., & Bernal López, J. L. (2015). La Institución y la Organización: Un análisis centrado en el actor. *Intersticios Sociales*, 1–29.
- Altbach, P. (2002). *Educación superior privada*. Porrúa.
- Álvarez, M. M., & Maldonado, M. (2007). Educación alternativa: Una propuesta de Prácticas y Evaluación de Aprendizajes. *Edutec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, 1–15.
- Anguera Argilaga, M. T. (1995). La observación participante. En Á. Aguirre Baztán (Ed.), *Etnografía: Metodología cualitativa en la investigación sociocultural* (pp. 73–84). Alfaomega.
- Arbesú García, M. I., & Rueda Beltrán, M. (2003). La evaluación de la docencia desde la perspectiva del propio docente. *Reencuentro*, 56–64.
- Argyris, C. (1990). *Overcoming organizational defenses: Facilitating organizational learning*. Allyn & Bacon.
- Argyris, C. (1993). *Knowledge for action: A guide to overcoming barriers to organizational change*. ERIC.
- Argyris, C. (1999). *On organizational learning (2nd Editio.)*. Wiley-Blackwell.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1997). Organizational learning: A theory of action perspective. *Reis*, 77/78, 345–348.

- Arias Rodríguez, A., & Fernández Llera, R. (2015). Control sobre el cumplimiento docente: Del presentismo a la racionalidad. *Innovación en la Educación superior: desafíos y propuestas*, 279–285.
- Ascorra C., P. (2002). Acción Organizacional y Socioconstruccionismo. *Revista de Psicología*. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26411112>
- Asuntos Centrales. (2023, septiembre 8). La UP ocupa el lugar número 7 en el Ranking América Economía. *Asuntos Centrales*.
<https://asuntoscentrales.com/la-UP-ocupa-el-lugar-numero-7-en-el-ranking-america-economia/>
- Ávalos, B. (2014). *a formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control*. 11–28.
- Ávila-Fuenmayor, F. (2006). El concepto de poder en Michel Foucault. *Telos*.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99318557005>
- Ayala, A. T. Á. (2013). *Subjetividad laboral y evaluación al desempeño docente en educación especial*. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:141766192>
- Bandeira, coord, Mariana Lima. (2020). Sobre las metodologías cualitativas en estudios organizacionales. *Estudios de la Gestión: revista internacional de administración*, 7–16.
- Baringo Ezquerro, D. (2013). La tesis de la producción del espacio en Henri Lefebvre y sus críticos: Un enfoque a tomar en consideración. *Quid* 16, 119–135.
- Barnes, A. (2007). The construction of control: The physical environment and the development of resistance and accommodation within call centres. *New Technology, Work and Employment*, 22(3), 246–259.
- Barrón, C. (2001). Educación superior privada. *Perfiles educativos*, 23, 107–111.

- Beyes, T., & Holt, R. (2020). The topographical imagination: Space and organization theory. *Organization Theory*, 1(2), 2631787720913880.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative research journal*, 9(2), 27–40.
- Brunner, J. J. (2014). Universidad, poder y derecho. *Páginas de educación*, 7, 06–32.
- Buitrago, S. J. (2020). Fordismo y postfordismo. Control social y educación. *Revista Escribanía*, 87–94.
- Cadena López, A., & Ramos Luna, L. L. (2017). Corrientes teóricas de los Estudios Organizacionales para el estudio de las organizaciones de educación superior. *Análisis Organizacional*, 387–426.
- Cairns, G., McInnes, P., & Roberts, P. (2003). Organizational space/time: From imperfect panoptical to heterotopian understanding. *ephemera*, 3(2), 126–139.
- Canda, F. (2002). Diccionario de pedagogía y psicología. *Madrid, Editorial Cultural*.
- Castañuela Sánchez, B. G. (2017). La universidad y su función social. *CienciAcierta*, 1–13.
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault: Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos, autores*. Prometeo-UNQui.
- Castro, E. (2011a). *Diccionario Foucault: Temas conceptos y autores* (1. ed). Siglo Veintiuno Editores.
- Castro, E. (2011b). *El vocabulario de Michel Foucault. Temas, conceptos y autores*. Siglo Veintiuno Editores.
- Cenzatti, M. (2008). *Heterotopias of difference. Heterotopia and the city: Public space in a postcivil society*. 75–85.

- Cervantes, S. (2022). Sociedades de control y educación virtual. *Reflexiones Marginales*.
- Clark, B. (1991). *El sistema de Educación Superior: Una visión comparativa de la organización académica*. Editorial Nueva Imagen/Universidad Autónoma Metropolitana–Azapotzalco.
- Claverie, J. (2013). La universidad como organización: Tres enfoques para el análisis de sus problemas de gestión. *Gestión y Gerencia*, 4–27.
- Clegg, S. (1981). Organization and control. *Administrative science quarterly*, 545–562.
- Clegg, S., & Bailey, J. R. (2007). *International encyclopedia of organization studies*. Sage Publications.
- Clegg, S., & Hardy, C. (1999). *Studying organization: Theory and method*. Sage.
- Clegg, S., Kornberger, M., & Pitsis, T. (2016). *Managing and Organizations: An Introduction to Theory and Practice*. Sage Publications.
- Clegg, S. R., & Haugaard, M. (2009). *The SAGE handbook of power*. Sage.
- Cohen, M. D., March, J. G., & Olsen, J. P. (2011). El bote de basura como modelo de elección organizacional. *Gestión y política pública*, 247–290.
- Collins de Avila, R. (2018). *Espacio y psicología: Una articulación posible y necesaria*.
- Contreras C., M. E. (1998). Reflexiones sobre la educación universitaria privada en Bolivia. *Revista Ciencia y Cultura*, 3, 86–96.
- Cornejo Chávez, R., & Quiñónez, M. (2007). Factores asociados al malestar/bienestar docente. Una investigación actual. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 75–80.
- Costa Lima, L. (2008). The Hybrid form of literature. *Crossroads*, 165–172.

- Courpasson, D., Dany, F., & Delbridge, R. (2017). Politics of place: The meaningfulness of resisting places. *Human relations*, 70(2), 237–259.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Crevani, L. (2018). Is there leadership in a fluid world? Exploring the ongoing production of direction in organizing. *Leadership*, 14(1), 83–109.
- Crozier, M. (1964). *The Bureaucratic Phenomenon*. University of Chicago Press.
- Dallorso, N. S. (2012). Notas sobre el uso del concepto de dispositivo para el análisis de programas sociales. *Espiral*, XIX, 43–74.
- De Vaujany, F.-X., & Vaast, E. (2014). If these walls could talk: The mutual construction of organizational space and legitimacy. *Organization Science*, 25(3), 713–731.
- Decker, S. (2014). Solid intentions: An archival ethnography of corporate architecture and organizational remembering. *Organization*, 21(4), 514–542.
- Deleuze, G. (1989). ¿Qué es un dispositivo? En G. Deleuze (Ed.), *Michel Foucault, filósofo* (pp. 155–163). Gedisa.
- Deleuze, G. (2012). Post-scriptum sobre las sociedades de control. *Polis [En línea]*, 13. <https://journals.openedition.org/polis/5509>
- Díaz Barriga, Á. (2007). La entrevista a profundidad. *TRAMAS. Subjetividad Y Procesos Sociales*, 161–178.
- Díaz Cano, F. (2019). La evaluación obligatoria del desempeño docente y su sentido para el profesorado de telesecundarias: Entre el temor, control y sometimiento. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 423–455.

- Enriquez, E., & Lévy, A. (1981). Évolution technologique et perspectives psychosociologiques. *Connexions*.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. En F. Erickson (Ed.), *Handbook of research on teaching*. Macmillan Library Reference.
- Escobar C., M. R. (2007). Universidad, conocimiento y subjetividad. Relaciones de saber/poder en la academia contemporánea. *Nómadas (Col)*.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105116595005>
- Espinoza Sotomayor, R. (2009). El fayolismo y la organización contemporánea. *Visión Gerencial*, 53–62.
- Estado Plurinacional de Bolivia. (2009). *Constitución Política del Estado*. Gaceta Oficial de Bolivia.
- Fandiño Parra, Y.-J. (2017). Formación y desarrollo docente en lenguas extranjeras: Revisión documental de modelos, perspectivas y políticas. *Revista iberoamericana de educación superior*, 8(22), 122–143.
- Fandiño-Parra, Y.-J. (2022). De formación docente hacia subjetivación del maestro. Un giro epistémico necesario en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 138–159.
<https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2022.36.1188>
- Fardella, C., & Sisto, V. (2013). El despliegue de nuevas formas de control en la profesión docente. *Espacios*, 133–146.
- Fayard, A.-L., & Weeks, J. (2007). Photocopiers and water-coolers: The affordances of informal interaction. *Organization studies*, 28(5), 605–634.
- Flick, U. (1998). *An Introduction to Qualitative Research*. Sage.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Fundación Paideia Galiza.

- Flores Buendía, J. I. (2016). *Cambio organizacional en las Universidades públicas mexicanas: El caso de la planeación en la UABC* (Instituição). Universidad Autónoma Metropolitana.
- Foucault, M. (1978). No al sexo rey. Entrevista de Bernard-Henry Levy. En *Sexo, poder, verdad*. Materiales.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. La Piqueta.
- Foucault, M. (1984, julio 18). Si no hubiese resistencias no habría relaciones de poder. *La cultura en México*.
- Foucault, M. (1985). El juego de Michel Foucault. En *Saber y verdad*. La Piqueta.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3–20. JSTOR. <https://doi.org/10.2307/3540551>
- Foucault, M. (1994a). *Dits et écrits IV*. Gallimard.
- Foucault, M. (1994b). *Hermenéutica del sujeto*. La Piqueta.
- Foucault, M. (1996a). *La verdad y las formas Jurídicas*. Gedisa.
- Foucault, M. (1996b). *La vida de los hombres infames*. Altamira.
- Foucault, M. (1999a). *Estrategias de poder. Obras esenciales, Volumen II*. Paidós.
- Foucault, M. (1999b). *La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad*. Paidós.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores Argentina.
- Foucault, M. (2003). *La arqueología del saber* (1st. ed). Siglo Veintiuno Editores.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población: Curso en el Collège de France: 1977-1978*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007a). *El poder psiquiátrico*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007b). *Historia de la sexualidad I - La voluntad de saber*. Siglo Veintiuno Editores.

- Foucault, M. (2007c). *Los anormales* (1a ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007d). *Sublevarse. Entrevista inédita con Farés Sassine*. Catálogo libros.
- Foucault, M. (2008). *Tecnologías del yo*. Paidós.
- Foucault, M. (2010). *El cuerpo utópico. Heterotopías* (1a ed.). Nueva Visión.
- Foucault, M. (2012). *El poder, una bestia magnífica: Sobre el poder, la prisión y la vida* (1a ed.). Siglo Veintiuno Editores.
- Foucault, M., & Morey, M. (1988). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones* (3. reimpr). El Libro de Bolsillo [u.a.].
- Fuentes, S., & Ziegler, S. (2021). Introducción: Universidades Privadas: Miradas globales y locales a la expansión y diferenciación en la educación superior. *Propuesta Educativa*, 1, 6–14.
- Furnari, S. (2014). Interstitial spaces: Microinteraction settings and the genesis of new practices between institutional fields. *Academy of management review*, 39(4), 439–462.
- Garay Uriarte, A. I. (2002). *Poder y subjetividad: Un discurso vivo*. Universitat Autònoma de Barcelona,.
- García, C. E. (2005). ¿Qué es un cuerpo dócil? *Cuestiones de Filosofía*, 128–133.
- García Fanlo, L. (2011). ¿Qué es un dispositivo? Foucault, Deleuze, Agamben. A *Parte Rei*, 1–8.
- García, H. A. (2018). La genealogía como investigación histórica en Foucault. *Diseminaciones*, 1(1), 167–178.
- García Jiménez, R. (2009). EL PANOPTISMO: NUEVAS FORMAS DE CONTROL SOCIAL. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 2009–12.
<https://EconPapers.repec.org/RePEc:erv:coccss:y:2009:i:2009-12:37>

- García Ruiz, M., Yurén Camarena, M., & Albero, B. (2016). Arquitecturas y configuraciones espaciales en la formación universitaria: Habilidad y heterotopías. *Sinéctica*. <https://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n47/2007-7033-sine-47-00005.pdf>
- Giraldo Díaz, R. (2006). Poder y resistencia en Michel Foucault. *Tabula Rasa*, 103–122.
- Gore, J. (2013). *The struggle for pedagogies*. Routledge.
- Halford, S., & Leonard, P. (2006). Place, space and time: Contextualizing workplace subjectivities. *Organization Studies*, 27(5), 657–676.
- Hatch, M. J. (2018). *Organization theory: Modern, symbolic, and postmodern perspectives*. Oxford university press.
- Hernández Bringas, H. H., Martuscelli Quintana, J., Navarro, D. M., Muñoz García, H., & Narro Robles, J. (1969). Los desafíos de las universidades de América Latina y el Caribe ¿Qué somos y a dónde vamos? *Perfiles Educativos*, 37(147). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.147.47431>
- Hirst, A., & Humphreys, M. (2013). Putting power in its place: The centrality of edgelands. *Organization Studies*, 34(10), 1505–1527.
- Hjorth, D. (2005). Organizational entrepreneurship: With de Certeau on creating heterotopias (or spaces for play). *Journal of management inquiry*, 14(4), 386–398.
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context. *Online readings in psychology and culture*, 2(1), 8.
- Holubek, V., & Punčo, P. (2014). Higher education institutions as learning organisations. En A. Pausits (Ed.), *Human Resource Management in Higher Education*. Danube University Krems.

- Ibarra Colado, E. (1990). Sociedad, estrategia corporativa y relaciones industriales: Hacia la reformulación del paradigma organizacional. *Sociología del Trabajo*, 10, 69–96.
- Ibarra Colado, E. (2006). ¿Estudios organizacionales en América Latina? Transitando del centro hacia las orillas. En E. de la Garza Toledo & E. Belmont Cortés (Eds.), *Teorías sociales y estudios del trabajo: Nuevos enfoques* (1. ed, p.). Anthropos ; Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, División de Ciencias Sociales y Humanidades.
- Iedema, R., Rhodes, C., & Scheeres, H. (2006). Surveillance, resistance, observance: Exploring the teleo-affective volatility of workplace interaction. *Organization Studies*, 27(8), 1111–1130.
- Izquierdo, L. (2022). Crisis y retorno a la subjetividad. El espacio en Kant y Husserl. *Saga–Revista de Estudiantes de Filosofía*, 41, 48–59.
- Jaime Fajardo, J. C. (2017). Redes magisteriales, en medio de la regulación social y el control docente. *Revista Educación y Ciudad*, 33, 29–40.
<https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1645>
- Jensen, H. S. (2010). *The organisation of the university*. EPOKE, Department of Education, Aarhus University.
https://dpu.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/forskning/forskningsprogrammer/epoke/workingpapers/WP_14.pdf
- Johnson, P. (2006). Unravelling Foucault's 'different spaces'. *History of the human sciences*, 19, 75–90.
- Juarros, M. F. (2006). ¿Educación superior como derecho o como privilegio?: Las políticas de admisión a la universidad en el contexto de los países de la región. *Andamios*, 3, 69–90.

- Kaplan, M. (2000). La universidad pública: esencia, misión y crisis. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=42117805>
- Khazanchi, S., Sprinkle, T. A., Masterson, S. S., & Tong, N. (2018). A spatial model of work relationships: The relationship-building and relationship-straining effects of workspace design. *Academy of Management Review*, 43(4), 590–609.
- Knights, D. (2002). Writing organizational analysis into Foucault. *Organization*, 9, 575–593.
- Knights, D., & McCabe, D. (2003). Governing through teamwork: Reconstituting subjectivity in a call centre. *Journal of management studies*, 40(7), 1587–1619.
- Knights, D., & Vurdubakis, T. (1994). *Foucault, power, resistance and all that*.
- Knights, D., & Willmott, H. (1989). Power and subjectivity at work: From degradation to subjugation in social relations. *Sociology*, 23(4), 535–558.
- Kuhn, T. S. (2012). *The structure of scientific revolutions*. University of Chicago press.
- Lefebvre, H. (2003). *The urban revolution*. University of Minnesota Press.
- Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio* (1a ed.). Capitán Swing Libros.
- León, F. R. (1978). Control del “error de reciprocidad” en la evaluación del desempeño docente. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 351–361.
- Liu, Y., & Grey, C. (2018). History, gendered space and organizational identity: An archival study of a university building. *Human Relations*, 71(5), 640–667.
- March, J. G. (2007). The study of organizations and organizing since 1945. *Organization studies*, 28(1), 9–19.

- Mason, J. (1996). *Qualitative Researching*. Sage.
- Mayo, E. (1933). *The Human Problems of an Industrial Civilization*. The Macmillan Company.
- McGregor, D. (1960). *The Human Side of Enterprise*. McGraw-Hill.
- McNulty, T., & Stewart, A. (2015). Developing the governance space: A study of the role and potential of the company secretary in and around the board of directors. *Organization studies*, 36(4), 513–535.
- Mejía, C., & Gloria, L. (2008). El lugar: Aristóteles-Heidegger. *Revista De Filosofía De La Universidad De Costa Rica*, 145–150.
- Melinkoff, R. (2005). *Los procesos administrativos*. Editorial Panapo.
- Meo, A. I. (2010). Consentimiento informado, anonimato y confidencialidad en la investigación social. La experiencia internacional y el caso de la sociología argentina. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 1–30.
- Miceli, S. (2019). *El sistema de aseguramiento de la calidad*. UAI Editoria.
- Mintzberg, H. (1991). *Diseño de organizaciones eficientes*. Librería “El Ateneo” Editorial.
- Montaño Hirose, L. (2004). *Los Estudios Organizacionales en México: Cambio, poder, conocimiento e identidad*. Miguel Angel Porrua.
- Montaño Hirose, L. (2022). La universidad de hoy como organización: En el trasfondo de la institución. Entrevista con Luis Montaño Hirose. *Emerging trends in education*, 88–97.
- Mouzelis, N. (2003). *Sociological theory: What went wrong?: Diagnosis and remedies*. Routledge.
- Mucchielli, R. (1974). *El cuestionario en la encuesta psicosocial*. Ibérico Europea de Ediciones.

- Nilsson, M., & Mattes, J. (2015). The spatiality of trust: Factors influencing the creation of trust and the role of face-to-face contacts. *European Management Journal*, 33(4), 230–244.
- Noguera Ramírez, C. E. (2011). Foucault profesor. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(55), 131–149.
- Núñez Rodríguez, C. J. (2011). *La genealogía como filosofía política en Michel Foucault*. Plaza y Valdés.
- Orrego Echeverría, I. (2018). *Ontología relacional del tiempo-espacio andino: Diálogos con Martin Heidegger*. Universidad Santo Tomás.
- Peña, V. A. (2016). El concepto de espacio en Descartes. *Instituto de Filosofía PUC*.
- Pfeffer, J. (1981). Management as symbolic action: The creation and maintenance of organizational paradigm. *Research in organizational behavior*, 3, 1–52.
- Pfeffer, J. (1992). Understanding power in organizations. *California management review*, 34(2), 29–50.
- Pfeffer, J. (1993). *Managing with power: Politics and influence in organizations*. Harvard Business Press.
- Pfeffer, J. (1998). *The human equation: Building profits by putting people first*. Harvard Business Press.
- Pfeffer, J. (2000). *Nuevos rumbos en la teoría de la organización: Problemas y posibilidades*. Méjico. Oxford University, Press.
- Plata Santos, M. E. (2018). Subjetividades docentes en tiempos de la excelencia educativa. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 20(2), 290–302.
- Pulido Begines, J. L. (2012, marzo 3). *¿Universidad elitista?* La voz de Cádiz. <https://www.lavozdigital.es/cadiz/20120327/opinion/universidad-elitista-20120327.html>

- Quintana, A. (2006). *Metodología de Investigación Científica Cualitativa* (pp. 47–84).
https://www.researchgate.net/publication/278784432_Metodologia_de_Investigacion_Cientifica_Cualitativa
- Raffo Quintana, F. (2017). La noción de “espacio” en los escritos juveniles de Leibniz. *Diánoia*, 62, 75–97.
- Rama, C. (2012). *La nueva fase de la universidad privada en América Latina*. Fondo Editorial de la UIGV.
- Ramos Luna, L. L., & Cadena López, A. (2020). La universidad latinoamericana y la pertinencia de los estudios organizacionales para su estudio. *Revista Brasileira de Estudos Organizacionais*, 802–845.
- RC Noticias. (2024, enero 21). La Universidad Privada abre las puertas de la excelencia. *RC Noticias de Bolivia*. <https://rcbolivia.com/la-universidad-privada-boliviana-abre-las-puertas-de-la-excelencia/>
- Reisz, R. D., & Stock, M. (2012). Private higher education and economic development. *European Journal of Education*, 47(2), 198–212.
- Revel, J. (2009). *Diccionario Foucault* (1a ed.). Nueva Visión.
- ReviseSociology. (2016, septiembre 21). *Foucault – Surveillance and Crime Control*.
<https://revisesociology.com/2016/09/21/foucault-surveillance-crime-control/>
- Roa Acosta, R. (2001). El control de la profesión docente: Algunos apuntes y análisis. *Nodos y nudos*, 46–55.
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: Una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18, 39–49.
- Rocca, F., & Zamponi, C. (2009). Cartografías de poder y capital. *V Jornadas de Jóvenes Investigadores*.

- Rodríguez, G. (2001). Estado y universidad pública en Bolivia. Del conflicto y la omisión a la política de reforma. *Dora Cajías, Magdalena e Iris Villegas (coords.) Visiones de fin de siglo: Bolivia y América Latina en el siglo xx. Lima: Institut français d'études andines*, 479–492.
- Rodríguez, P. E. (2008). ¿Qué son las sociedades de control? *Revista Sociedad*, 177–192.
- Ropo, A., Sauer, E., & Salovaara, P. (2013). Embodiment of leadership through material place. *Leadership*, 9(3), 378–395.
- Rose Wiles, S. H., Graham Crow, & Charles, V. (2008). The Management of Confidentiality and Anonymity in Social Research. *International Journal of Social Research Methodology*, 11(5), 417–428.
<https://doi.org/10.1080/13645570701622231>
- Ruiz Blázquez, J. J. (2015). Las entrevistas en profundidad y la biografía. *Revista San Gregorio*, 48–55.
- Salazar Cobeña, G. V. (2019). Control interno en el desempeño docente y su relación con el logro de objetivos institucionales. Caso: Universidad Técnica de Manabí. *Quipukamayoc*, 9–15.
- Santiago Muñoz, A. (2017). La sociedad de control: Una mirada a la educación del siglo XXI desde Foucault. *Revista de filosofía*, 317–336.
- Schreyögg, G., & Kliesch-Eberl, M. (2007). How dynamic can organizational capabilities be? Towards a dual-process model of capability dynamization. *Strategic management journal*, 28(9), 913–933.
- Scott, W. (2008). *Institutions and organizations: Ideas and interests*. SAGE Publications.

- Silva, D. R. (2018). Biopoder na concepção de Michel Foucault: O poder do Estado no controle da sociedade. *Periagoge*, 1(1), 20–30.
- Simon, H. A. (1957). *Models of man; social and rational*.
- Simon, H. A. (1960). *The new science of management decision*.
- Simon, H. A. (1978). *El comportamiento administrativo*.
- Simon, H. A. (1997). *Models of bounded rationality: Empirically grounded economic reason* (Vol. 3). MIT press.
- Skilbeck, M. (2001). *The university challenged: A review of international trends and issues with particular reference to Ireland*.
- Souza, P., & Furlan, R. (2018). A questão do sujeito em Foucault. *Psicologia USP*, 29.
- Stephenson, K. A., Kuismin, A., Putnam, L. L., & Sivunen, A. (2020). Process studies of organizational space. *Academy of Management Annals*, 14(2), 797–827.
- Sturdy, A., Schwarz, M., & Spicer, A. (2006). Guess who's coming to dinner? Structures and uses of liminality in strategic management consultancy. *Human relations*, 59(7), 929–960.
- Sydow, J., Schreyögg, G., & Koch, J. (2009). Organizational path dependence: Opening the black box. *Academy of management review*, 34(4), 689–709.
- Tassin, E. (2012). De la subjetivación política. Althusser/Rancière/Foucault/Arendt/Deleuze. *Revista de Estudios Sociales*, 36–49.
- Taylor, F. (1911). *The principles of scientific management*. Harper and Brothers.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

- Taylor, S., & Spicer, A. (2007). Time for space: A narrative review of research on organizational spaces. *International journal of management reviews*, 9(4), 325–346.
- Teillery Delattre, Amanda. (2018, mayo). «Desobediencia», de Sebastián Lelio: *El peso de la culpa*. Cine y Literatura.
<https://www.cineyliteratura.cl/desobediencia-de-sebastian-lelio-el-peso-de-la-culpa>
- Topinka, R. J. (2010). Foucault, Borges, Heterotopia: Producing Knowledge in Other Spaces. *Foucault Studies*, 9, 54–70. <https://doi.org/10.22439/fs.v0i9.3059>
- Toro-Zambrano, M. C. (2017). El concepto de heterotopía en Michel Foucault. *Cuestiones de Filosofía*, 19–41.
- Torretti, R. (1967). *Manuel Kant. Estudio sobre los fundamentos de la filosofía crítica*,. Universidad Diego Portales.
- Tyler, M., & Cohen, L. (2010). Spaces that matter: Gender performativity and organizational space. *Organization studies*, 31(2), 175–198.
- Universidad Autónoma de Aguascalientes. (s/f). *Departamento de Control y Seguimiento Docente*. Recuperado el 5 de enero de 2024, de <https://dgdp.uaa.mx/fep/#formatos>
- Universidades de Bolivia. (2023). *Universidad Privada*. Universidades de Bolivia.
<http://universidadesonline.com.bo/>
- Valencia, A. T. (2007). En defensa de la Universidad Pública. *Apuntes del Cenes*, 27(43), 293–303.
- Valenzuela López, R. del C. (2012). *Modernización y cambio en las universidades privadas en México: Un estudio de caso (UAM)*. Universidad Autónoma Metropolitana.

- Välikangas, A., & Seeck, H. (2011). Exploring the Foucauldian interpretation of power and subject in organizations. *Journal of management & organization*, 17, 812–827.
- Vega, G. A. (2017). El concepto de dispositivo en M. Foucault. Su relación con la “microfísica” y el tratamiento de la multiplicidad. *Nuevo Itinerario*, 12, 136–162. <https://doi.org/10.30972/nvt.0122038>
- Vignale, S. (2014). Foucault, actitud crítica y subjetivación. *Cuadernos de Filosofía*, 5–17.
- Wasserman, V., & Frenkel, M. (2011). Organizational aesthetics: Caught between identity regulation and culture jamming. *Organization Science*, 22(2), 503–521.
- Weber, M. (1978). *Economía y sociedad*. Fondo de Cultura Económica.
- Webometrics. (2023). *Bolivia | Ranking Web de Universidades: Webometrics clasifica 32000 Instituciones de Educación Superior*. https://www.webometrics.info/es/Latin_America_es/Bolivia
- Yépez, M., & Yépez, J. (2014). Aproximación al pensamiento de Michel Foucault. *Revista de Postgrado FACE-UC*, 8, 435–446.
- Zambrano Leal, A. (2014). Ser docente y la sociedad de control “lo oculto en lo visto”. *Praxis & Saber*, 149–164.
- Zhang, Z., & Spicer, A. (2014). ‘Leader, you first’: The everyday production of hierarchical space in a Chinese bureaucracy. *Human relations*, 67(6), 739–762.



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

ACTA DE EXAMEN DE GRADO

No. 00179

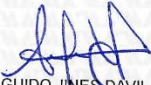
Matrícula: 2221801398

Construcción del sujeto docente en la universidad privada: control, disciplina y espacio desde Michel Foucault y Henri Lefebvre.

En la Ciudad de México, se presentaron a las 10:00 horas del día 17 del mes de julio del año 2024 en la Unidad Iztapalapa de la Universidad Autónoma Metropolitana, los suscritos miembros del jurado:

DR. DAVID SALVADOR CRUZ RODRIGUEZ
DR. CARLOS JUAN NUÑEZ RODRIGUEZ
DRA. MARIA TERESA MAGALLON DIEZ




GUIDO JINES DAVILA
ALUMNO

Bajo la Presidencia del primero y con carácter de Secretaria la última, se reunieron para proceder al Examen de Grado cuya denominación aparece al margen, para la obtención del grado de:

MAESTRO EN ESTUDIOS ORGANIZACIONALES

DE: GUIDO JINES DAVILA

y de acuerdo con el artículo 78 fracción III del Reglamento de Estudios Superiores de la Universidad Autónoma Metropolitana, los miembros del jurado resolvieron:

APROBAR

Acto continuo, el presidente del jurado comunicó al interesado el resultado de la evaluación y, en caso aprobatorio, le fue tomada la protesta.

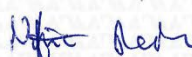
DIRECTORA DE LA DIVISIÓN DE CSH


DRA. SONIA PEREZ TOLEDO

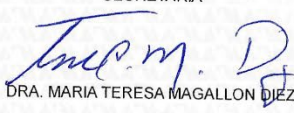
PRESIDENTE


DR. DAVID SALVADOR CRUZ RODRIGUEZ

VOCAL


DR. CARLOS JUAN NUÑEZ RODRIGUEZ

SECRETARIA


DRA. MARIA TERESA MAGALLON DIEZ