

Geografías de las infancias y las juventudes: ¿Fabricando “Tecnologías del Yo” para la desigualdad educativa? Experiencias espaciales de jóvenes en la Región Metropolitana de Santiago, Chile¹

Geographies of childhoods and youth: Manufacturing “Technologies of the Self” for educational inequality? Spatial experiences of young people in the Metropolitan Region of Santiago, Chile

Ulises Sepúlveda² , Víctor Cobs-Muñoz³  y Francisco Maturana⁴ 

RESUMEN

La desigualdad educativa en Chile es un tópico multidimensional que se expresa de manera similar a otros aspectos sociales. Tradicionalmente, las soluciones a este complejo problema se abordan principalmente con elementos predispuestos dentro de un repertorio educativo clásico basado en la medición de realidades a través de pruebas estandarizadas. Estas estrategias guían la búsqueda de mejoras al mismo tiempo que ocultan otro tipo de relaciones, y las consecuentes posibilidades de visibilizar otras formas de desigualdad relacionadas con la escuela, más allá de los puntajes obtenidos por estudiantes de diferentes orígenes socioeconómicos.

Se analizan las “tecnologías del Yo” (Foucault, 1990) que desarrolla una selección de estudiantes en sus últimos años de educación secundaria en la Región Metropolitana de Santiago de Chile. Mediante métodos cualitativos y muestreo intencional, se trabaja con 14 jóvenes de diferentes entornos educacionales, maximizando diferencias entre entornos y sujetos. Se aplican entrevistas topológicas para la producción de datos, posteriormente codificados y analizados mediante Teoría Fundamentada. Se aplica un modelo de topos y paisajes para analizar la producción de tecnologías del Yo, con foco en la comprensión de tipologías desarrolladas por el grupo en estudio, tanto escolar como extraescolarmente. Finalmente, los resultados permiten la comprensión de experiencias espaciales cotidianas de los sujetos, al igual que la distinción de tecnologías del altruismo como principales tecnologías del Yo desarrolladas.

Palabras clave: Experiencia espacial, escuela, métodos cualitativos, lugar, paisajes, tecnologías del yo.

¹ ANID Fondecyt Iniciación N°11230923 “Experiencias topológicas de niñas y niños de sexto básico: clase, escuela, género y entorno geográfico para la producción de tecnologías del yo de estudiantes nacionales”

² Departamento de Geografía, Universidad Alberto Hurtado. Correo electrónico: usepulve@uahurtado.cl

³ Department of Spatial Planning, TU Dortmund University, Germany. Correo electrónico: victor.cobs@tu-dortmund.de

⁴ Instituto de Ciencias de la Tierra, Universidad Austral de Chile. Correo electrónico: francisco.maturana@uach.cl

ABSTRACT

Educational inequality in Chile is a multidimensional topic that is expressed in a similar way to other social aspects. Traditionally, solutions to this complex problem are addressed mainly with predisposed elements within a classical educational repertoire based on the measurement of realities through standardized tests. These strategies guide the search for improvements while hiding other types of relationships, and the consequent possibilities of making visible other forms of inequality related to school, beyond the scores obtained by students from different socio-economic origins.

The "technologies of the Self" (Foucault, 1990) developed by a selection of students in their last years of secondary education in the Metropolitan Region of Santiago de Chile are analyzed. Using qualitative methods and intentional sampling, we work with 14 young people from different educational settings, maximizing differences between settings and subjects. Topological interviews are applied for the production of data, later coded, and analyzed using Grounded Theory. A model of *topos* and landscapes is applied to analyze the production of technologies of the Self, with a focus on understanding typologies developed by the group under study, both in and out of school. Finally, the results allow the understanding of everyday spatial experiences of the subjects, as well as the distinction of altruism technologies as the main developed technologies of the Self.

Keywords: Spatial experience, school, qualitative methods, place, landscapes, technologies of the self.

Educación y experiencia espacial

La cualidad y cantidad de espacios presentes en la experiencia escolar y extraescolar de las y los estudiantes podría representar un punto de inflexión en la forma de su construcción de habilidades, sueños y aspiraciones. Es así como lo aprendido estará reflejado en las experiencias espaciales de las y los jóvenes, por lo que cada estudiante tendrá procesos de aprendizaje diferenciados a partir de sus propias formas de vida. Sin embargo, cuando dichas diferencias se ven exacerbadas y/o determinadas por desigualdades sociales, se le transfiere una presión adicional al sistema educativo.

Las soluciones a esta presión y, por consiguiente, al problema educativo se abordan principalmente con elementos predisuestos dentro de lo que entenderemos como repertorio educativo clásico. A través de este repertorio se busca revelar relaciones entre las y los actores involucrados en los procesos educativos con las potenciales desigualdades que pudieran presentar tales como, el capital cultural de apoderados y estudiantes, capacitación de docentes, cumplimiento de objetivos de aprendizaje, selección de estudiantes, innovación, entre otras. Según lo consigna la literatura científica (Del Romero, 2018; Cavieres, 2014), variables como las anteriores tienen una fuerte incidencia en la desigualdad educativa en general, ya que, al ser medidas principalmente por medio de pruebas estandarizadas, guían la búsqueda de las mejoras al mismo tiempo que ocultan otro tipo de relaciones. Estas relaciones podrían visibilizar y/o explicar otras formas de desigualdad u otras problemáticas relacionadas con la escuela, tradicionalmente relacionadas con el capital cultural (Stillerman, 2016), o puntajes en pruebas estandarizadas (Falabella y Ramos, 2019) de las y los estudiantes de diferentes grupos socioeconómicos (Bellei, 2013).

La anterior ha sido la aproximación más recurrente para comprender el funcionamiento de la situación de la escuela, ya sea con la lógica sociológica o con las perspectivas de eficien-

cia técnica (Falabella, 2014). Cualquiera de estas estrategias, con las evidentes diferencias de perspectivas, mueven prácticamente los mismos elementos de este repertorio. Respecto a ello, Holloway (2014) señala que en investigación educativa, la influencia de los parámetros tradicionales bourdianos, marxistas, técnicos o dualistas se alejan de las formas particulares que construyen las niñas, niños y jóvenes con su realidad. Estas dinámicas pueden ser abordadas desde las búsquedas de las geografías de niñas, niños y jóvenes (Holloway, 2014; Horton, Kraftl & Tucker, 2008), óptica desde la cual las fronteras de las disciplinas dan cabida a nuevas formas de comprender las relaciones entre sujetos y sus problemáticas sociales, dando énfasis a la perspectiva espacial.

Siguiendo la mencionada perspectiva, se reconstruyen las experiencias espaciales que desembocan en la producción de “Tecnologías del Yo”. Dentro de su alcance, es importante considerar las aportaciones de Matthews y Limb (1999), quienes destacan la importancia de consolidar las formas de ver y construir socialmente la realidad/espacialidad por los sujetos. De igual manera, Tisdall y Punch (2012), Holloway (2014) y Skelton (2013) se hacen cargo de tensionamientos y teorizaciones contemporáneas más allá del reconocimiento de la particularidad de estos sujetos. En esta lógica, la presente comunicación se enmarca en la línea trabajada por autores como Ansell (2009), Jeffrey (2010), Morojele y Muthukrishna (2013), Holloway y Pimlott-Wilson (2014) y Kraftl (2015), enfocada en comprender la interacción de niñas, niños y jóvenes con dispositivos modernos constructores de subjetividad (Narodowski, 1994). Estos aportes reconstruyen el valor de las formas en que los sujetos elaboran sentidos, símbolos, significados y producen espacio en relación con sus prácticas o situaciones espaciales concretas, las cuales van a repercutir en las posibilidades de una construcción de agenda para la justicia social de niñas, niños y jóvenes.

Por consiguiente, se busca responder a la pregunta: ¿Qué tipos de tecnologías del Yo desarrollan las y los estudiantes en el tránsito experiencial por los diferentes espacios de los dispositivos donde se desarrolla su vida escolar y extraescolar? Se emplea una aproximación cualitativa, reconstruyendo experiencias de estudiantes en relación con sus actividades escolares y extraescolares de la vida cotidiana. Se enfatiza en los espacios transitados y relativos a sus mundos simbólicos. Se abordan dos elementos principales, el primero de ellos es dilucidar y comprender los espacios simbólicos y materiales que construye cada sujeto. Esto permitiría ampliar el conocimiento de las geografías de niñas, niños y jóvenes desde una perspectiva constructivista, ya que ellos son portadores de información relevante respecto de su relación con el espacio. Dicha información es el punto de partida para comprender las oportunidades reales que poseen los jóvenes en la vinculación entre su experiencia cotidiana y la escuela. Por otro lado, el segundo elemento se orienta a comprender las tecnologías del Yo como resultado de la construcción de espacios por parte de las y los jóvenes. Esto implica abordar el carácter agencial, performativo, conservador y transformador de las prácticas de los sujetos sobre sí mismos. Esto último en particular, en referencia a las formas de conservar aquello que resulta atractivo y transformar aquello que se ajusta a necesidades propias y las del entorno. Se pone en valor la perspectiva geográfica para comprender la producción de subjetividad, tanto en su perspectiva disciplinar como metodológica. Desde el espacio experiencial de los sujetos y desde sus propias ontologías, es posible observar el impacto de la escuela y otros espacios vividos por las y los jóvenes más allá de la esfera intelectual. Por consiguiente, se torna esencial la recomposición del sujeto y su entorno para comprender los dispositivos que se inmiscuyen en la producción de subjetividades.

Métodos

Se desarrolla un trabajo cualitativo con dos ópticas hibridadas para abordar diferentes etapas del estudio. En primer lugar, se desarrolla un trabajo de corte fenomenológico para obtener información importante que los sujetos poseen en su experiencia (Flick, 2002). Para ello, se realiza un muestreo intencional de establecimientos (Patton, 2002) que permitan reflejar la diversidad formativa y social en la Región Metropolitana de Santiago, Chile como área de estudio. Luego se realiza un muestreo intencional de casos extremos (Patton, 2002) con estudiantes de cada uno de los establecimientos y, finalmente, se desarrolla un proceso de análisis basado en la teoría fundamentada, desarrollado por Strauss & Corbin (2002) y más recientemente en perspectiva constructivista, Charmaz (2014).

En este contexto la perspectiva fenomenológica busca que el mundo de la vida y la experiencia se expresen con descripciones y significados precisos por parte de los sujetos mediante los datos obtenidos en entrevista (Kvale, Martín, & Castellano, 2011). Estas fueron ejecutadas en contextos diferenciados del área de estudio para maximizar así las diferencias de experiencias espaciales de las y los jóvenes. La relación entre este enfoque fenomenológico y de teoría fundamentada radica en la búsqueda de un encuentro con las formas que los sujetos portan en su experiencias y en el tratamiento de las mismas. Una vez ejecutadas las entrevistas, se desarrolla un trabajo de codificación para producir teoría desde los datos, principalmente desde una perspectiva constructivista (Charmaz, 2014).

Por otro lado, la selección de la muestra se enfoca en la búsqueda de diferencias en los dispositivos educativos (Agamben, 2015; Foucault, 2000)⁵. Para lograr estos contrastes se asume *a priori* que, en el área de estudio se presentan diversos tipos de establecimientos escolares, tanto por la situación de emplazamiento socioeconómico, como por el funcionamiento interno de estos dispositivos, para maximizar diferencias espaciales de los sujetos seleccionados en la siguiente etapa. Esto representa una limitante en el estudio en términos de recursos disponibles para perseguir múltiples diferencias, razón por la cual, se opta por diseñar un tamiz general de selección de la muestra que garantice diversidad en relación con los emplazamientos como primer criterio de selección de la muestra⁶.

En una primera etapa, se seleccionan dispositivos educativos que trabajan bajo los parámetros ministeriales del contexto chileno, obteniendo así siete dispositivos (ver Figura N°1). La selección en cuestión está conformada por:

- Tres establecimientos periféricos: uno de sectores populares, otro de sectores acomodados y uno acomodado con propuesta alternativa (igualmente reconocido por el Ministerio de Educación de Chile).

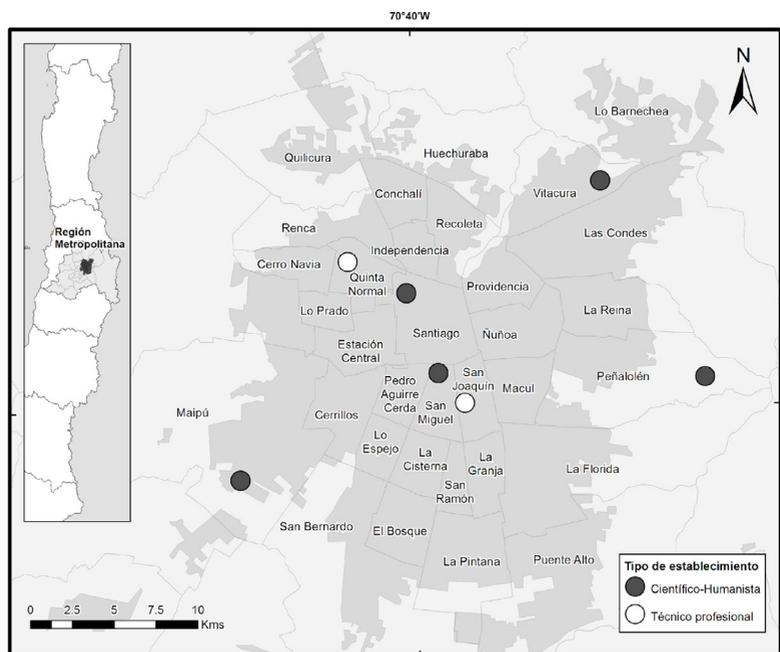
⁵ Se trabaja desde la perspectiva de las microgeografías circunscrita a la forma en que Foucault (2000) aduce a una microfísica que ejercen los dispositivos productores de subjetividad, como la escuela, la familia y otras instituciones.

⁶ La teoría fundamentada opera en dos momentos de la investigación, cuando directivos de los establecimientos seleccionan estudiantes representativos y no representativos, y luego para la codificación abierta y axial que va a producir los resultados de investigación (Bryant y Charmaz, 2007).

- Dos establecimientos del centro del área de estudio, con la particularidad que atraen estudiantes de diferentes lugares de la región.
- Dos dispositivos educativos con aprendizajes de oficios: uno con especialidad técnico profesional (industrial) y otro con especialidad artística.

Figura N°1.

Localización de establecimientos seleccionados.



Fuente: Elaboración propia.

Seleccionados los establecimientos, se establece contacto con ellos para la selección de un(a) estudiante representativo(a) y otro(a) no representativo(a) de los objetivos del dispositivo educativo. De esta forma se maximizan las potenciales diferencias de experiencias espaciales de los sujetos de cada establecimiento. Al transferir la responsabilidad de selección de sujetos de análisis a los propios establecimientos y sus directivos, se busca que cada dispositivo, en su propia producción de subjetividad, identifique tanto a una o un estudiante que se ajusta a su ideal, como a otra u otro estudiante que no se ajusta. Dicho proceso, según indica Patton (2002), garantiza casos ricos en información para cada uno de los dispositivos seleccionados.

Se solicita a los establecimientos que las o los estudiantes a seleccionar estuvieran en sus últimos años de formación y con al menos cuatro años de antigüedad en el establecimiento. Es decir, estudiantes cursando los niveles de Tercer o Cuarto medio; jóvenes de 16 y 17 años como promedio para el caso chileno. De esta manera, se garantizan 11 o 12 años de escolaridad y conocimiento de la relación con el dispositivo. Según el universo de establecimientos y protocolo de selección de sujetos, se trabaja con un total de 14 estudiantes; siete representativos y siete no representativos, de diferentes establecimientos del área de estudio. Este procedimiento busca que cada establecimiento indique un par de estudiantes que presenta un acoplamiento entre

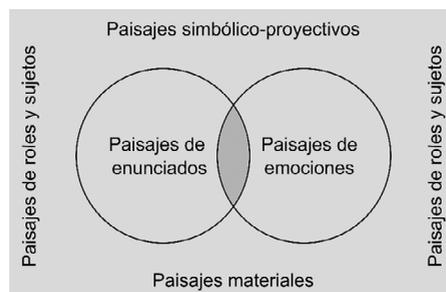
“tecnologías del Yo” y “dispositivo educacional”, para el estudiante representativo, y un desacople entre estos elementos para el caso del estudiante no representativo.

De esta manera, analizar la experiencia espacial de cada estudiante permite reunir con amplitud la experiencia espacial a las que se ha sometido cada sujeto, incluyendo la complejidad de las relaciones de poder donde se construye el sentido de cada estudiante. Lo anterior, permite visualizar la educación como una construcción subjetiva y corporeizada. Por consiguiente, como técnica de producción de datos desde una perspectiva fenomenológica, se aplica una entrevista semiestructurada para cada uno de los casos. A dicha entrevista se le denomina entrevista topológica (Sepúlveda, 2018), la cual busca definir principalmente las actividades realizadas en relación con los espacios y tiempos, materiales o simbólicos, destinados por las y los estudiantes. A modo de recorrido por espacios concretos e inmateriales en su experiencia inmediata, pasada o futura, se agregan tópicos de entrevista vinculados con el futuro, el éxito, la familia, actividades escolares y extraescolares en perspectiva espacial. Se da énfasis a estos tópicos desde la perspectiva de la escuela, ya que es un espacio que consume gran parte del tiempo de las y los jóvenes, además de indagar en la relación con lo no escolar.

Con los resultados de esta entrevista se realiza un proceso de codificación abierta inspirado en la Teoría Fundamentada (Strauss & Corbin, 2002; Charmaz, 2014). Al alero de esta teoría, se combina estratégicamente con una perspectiva fenomenológica, permitiendo así que cada sujeto explique en profundidad su relación con el espacio. Lo anterior se desarrolla mediante la reconstrucción de la experiencia en perspectiva fenomenológica, ya que el interés recae en comprender la relación que el sujeto ha establecido con distintas actividades dentro y fuera de la escuela. Se espera una reconstrucción de elementos materiales y significados traídos por esta experiencia. Luego, los códigos se organizan en categorías, correspondientes a los paisajes de internalización (Sepúlveda, 2018). Estos están referidos a “paisajes” desde los cuales las y los estudiantes pueden obtener elementos para crear sus tecnologías. Por su parte, la creación de las tecnologías en sí se desprende del movimiento en los paisajes que crea cada estudiante. Esta segunda forma de creación de interpretaciones y categorizaciones responde a una forma axial de codificación (ver Figura N°2), donde el movimiento entre los paisajes dará como resultado un tipo de tecnología. Los paisajes de internalización corresponden a los primeros resultados como grandes categorías de la codificación abierta, en este caso a la primera fase en la producción de teoría. Con estas categorías se construye el modelo de producción de tecnologías, que corresponde a como el sujeto se construye entre las relaciones de los paisajes de internalización.

Figura N°2.

Modelo de Producción de Tecnologías.



Fuente: Elaboración propia con base en Sepúlveda (2018).

Resultados y Discusión

Se obtienen resultados relacionados con distintos niveles de profundidad y descripción. A saber: (a) Estructuras topológicas de los resultados para las diferentes experiencias de los sujetos en los dispositivos trabajados. Se trata de un tipo de resultado de naturaleza descriptiva vinculada a la codificación abierta. (b) Resultados referidos a las tecnologías producidas por estudiantes en estudio, a partir del modelo de inspiración axial señalado anteriormente (ver Figura N°2).

a. Resultados estructurales desde la construcción topológica de los estudiantes

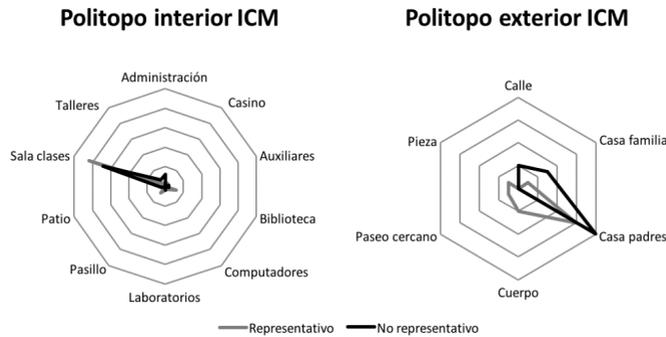
A partir de las entrevistas fenomenológicas, estos resultados de naturaleza descriptiva se centran en la codificación abierta, donde se han simplificado elementos de la experiencia. Con estos elementos se realizó la construcción topológica identificando “lugares de experiencia”, los cuales dan como resultados topos materiales y simbólicos de cada estudiante. Se enfatiza en los topos relacionales de los estudiantes, razón por la cual, se nombran elementos que tienen un espacio material o simbólico que constituyen sentidos tópicos, tales como experiencia vivida como también experiencia simbólica. Considerando lo anterior, se define la estructura de las experiencias de los estudiantes en tendencias multitópicas o monotópicas, con variaciones dependientes de la constitución experiencial de los espacios. Si bien no se pretende hacer relaciones causales o esencialistas, se puede señalar que las y los estudiantes tienen relaciones con diferentes espacios que están formal e informalmente influyendo en su formación. De la misma forma, se aprecian diferencias fundamentales entre sujetos en estudio dependiendo de la cantidad de espacios que se relacionan con su experiencia cotidiana, ya sea dentro o fuera del establecimiento. Por consiguiente, estos bagajes podrían ser de tendencia multitópica cuando poseen una cantidad de espacios diferenciados por los que transitan, o bien, podrían tener una tendencia monotópica cuando los espacios de influencia se presentan estructurados de a dos o tres topos importantes. Se pueden señalar tres tipos fundamentales de formas multitópicas identificadas: aquellas producidas por el dispositivo educativo, producidas por la intervención de apoderados/padres, y aquellas producidas por gestión personal de las y los estudiantes.

Respecto a las estructuras con tendencia monotópica al interior y exterior de los establecimientos, los principales elementos de la muestra que representan una tendencia monotópica no exhiben una diferencia sustancial en los topos exteriores. Sin embargo, presentan una diferencia fundamental vinculada a la construcción de sentido personal del estudiante representativo, dada principalmente a su total dedicación a las actividades vinculadas con el “Topo Sala de Clases”.

Las y los estudiantes bajo este régimen tópico (ver Figura N°3) corresponden a aquellos que tienen establecimientos con baja dispersión tópica y, además, sus cotidianidades fuera de la escuela están volcadas en la intimidad familiar, como es el caso del establecimiento “ICM”. Siguiendo el mismo patrón, similar contexto se encuentra en los estudiantes del establecimiento “POET” en sus dos casos, “ELEA” no representativo, y “PTSJ” en sus dos casos. Desde ya se puede apreciar en la Figura 3 que una baja diversidad de topos aumentará la brecha entre estudiantes representativos y no representativos del establecimiento, principalmente porque el ámbito de especialización es restrictivo, es decir, la especialidad que entrega el “Topo Sala de Clases”.

Figura N°3.

Tendencias politópicas interiores y exteriores en dispositivo ICM.



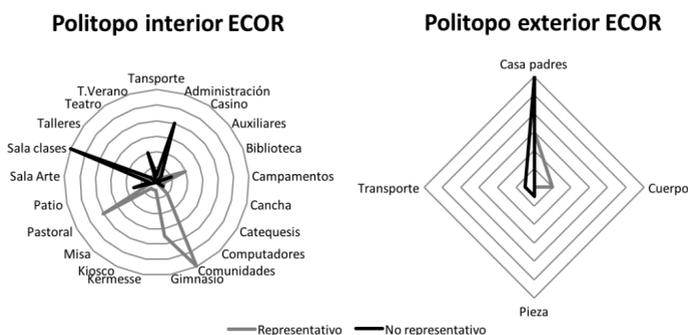
Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, aquellas tendencias mutitópicas generadas por los dispositivos educativos se mantienen los topos exteriores con tendencia monotópica, con una influencia familiar sobre la multiplicidad de la propuesta escolar. La escuela se transforma en un espacio de múltiples opciones, donde cada estudiante tendría más oportunidades de desarrollar habilidades diversas. La principal diferencia para la o el estudiante representativo y no representativo está dada por la cantidad de lugares donde realiza actividades con cierto compromiso. Si bien la o el estudiante no representativo no presenta un nivel de relaciones potente con la estructura que le ofrece la escuela, esta última se estima como un mundo de oportunidades. Por ejemplo, para el caso de los resultados estructurales, un(a) estudiante que se mueve con topos exteriores de “casa” y “plaza con amigos” y que en el colegio está en la “sala de clases” y el “patio”, e imagina la universidad como destino, posee tendencia monotópica interior y exterior, donde el topo simbólico es la universidad y los topos materiales corresponden a los demás mencionados.

Al agregado conceptual de los datos obtenidos, se les denominó paisajes de interiorización, que enmarcan la experiencia del sujeto en elementos materiales y simbólicos, y a los cuales agregan paisajes de enunciados (como es capaz de organizar intelectualmente el mundo), paisajes de emociones (el tono emocional involucrado) y paisajes de sujetos y roles (encarna formas de tareas propias y ajenas que dinamizan el sentido entre paisajes) (Ver figura 2). Con estos elementos y siguiendo el trabajo de Sepúlveda (2018), se construyó un modelo para la producción de tecnologías en relación con el cómo el sujeto pone en movimiento los elementos de los paisajes.

Al observar el ejemplo del establecimiento “ECOR” (ver Figura N°4), se presentan topos exteriores simples y topos interiores complejos. En estos últimos, el estudiante representativo realiza las actividades más reconocidas por el establecimiento, mientras que el estudiante no representativo tiene actividades más esporádicas y con la sala de clases como algo importante, pero donde no obtiene éxito. La diferencia entre los dos es la intensidad, el no representativo no posee anclajes reales, lo que podría estar relacionado a la perspectiva artístico/laica y cultural que no tiene mucho asidero con los topos que ofrece el dispositivo educativo. Similares a la experiencia “ECOR” en sus dos casos, el establecimiento “DALTA” para sus dos casos presenta similares características.

Figura N°4.
Tendencias politópicas interiores y exteriores en dispositivo ECOR.



Fuente: Elaboración propia.

En el caso de la tendencia multitópica por gestión de los padres, se presenta únicamente para el estudiante representativo del dispositivo “ESANT” (ver Figura N°5), el cual cuenta con una serie de topos exteriores que no son la escuela, y que se presentan como talleres complementarios pagados por los padres. Estas actividades complementan una actividad monotópica del establecimiento en una forma de construcción liderada por los padres. En ella se puede observar el contraste que se genera con el estudiante no representativo, en donde se genera una multiplicidad vinculada principalmente al poder adquisitivo de los padres y a sus oportunidades de pagar esa complejidad.

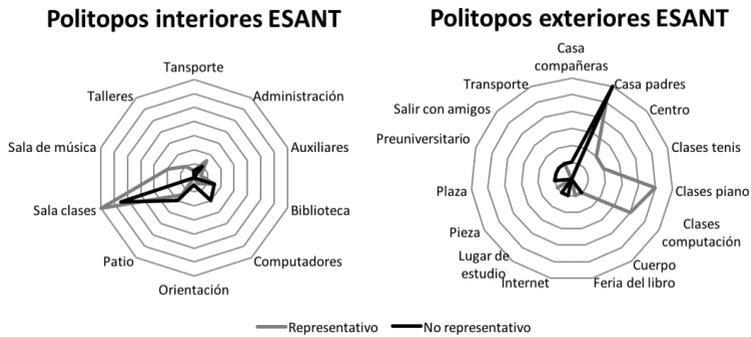
En el contexto de la estructura multitópica por gestión personal de los y las estudiantes, donde se agencian espacios de desarrollo extraescolar y también fuera del hogar, se aprecia con fuerza en dos estudiantes que pueden estar en esta categoría, presentando diferencias en cuanto al nivel de oficialidad de la construcción personal que realizan. Por ejemplo, para ambos estudiantes del dispositivo “ELEA” (ver Figura N°6), los cuales multiplican sus actividades fuera del establecimiento, relacionadas con la especialidad de música desarrollada por el dispositivo, pero que el mismo no valora ni reconoce como formadoras.

Las diferencias estructurales entre los estudiantes de los establecimientos estarían dadas por la calidad y cualidad de los espacios donde los estudiantes se desarrollan. Para el presente apartado, más allá de la profundidad experiencial y considerando los topos mencionados en sus experiencias, las y los estudiantes están expuestos a diferencias estructurales relevantes. Las diferencias cualitativas se expresarán en el desarrollo de tecnologías, aun así, puede observar una diferencia estructural para la posibilidad de encuentro con espacios, politópicas y multitópicas.

Respecto de los paisajes materiales, es posible indicar tres formas tópicas. La primera de ellas referida principalmente a construcciones multitópicas propuestas por la escuela, con estudiantes que están permanentemente en el dispositivo, el cual ofrece una diversidad de experiencias, tanto para estudiantes representativos como no representativos. Estos últimos son los que tienen menos coincidencia con la oferta tópica generada por el paisaje. Una segunda forma hace referencia a la combinación monotópica escolar y multitópica extraescolar. Estos estudiantes se

Figura N°5

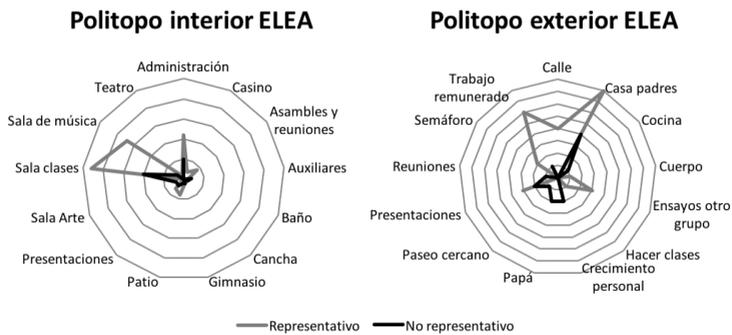
Tendencias politópicas interiores y exteriores en dispositivo ESANT.



Fuente: Elaboración propia.

Figura N°6

Tendencias politópicas interiores y exteriores en dispositivo ELEA.



Fuente: Elaboración propia.

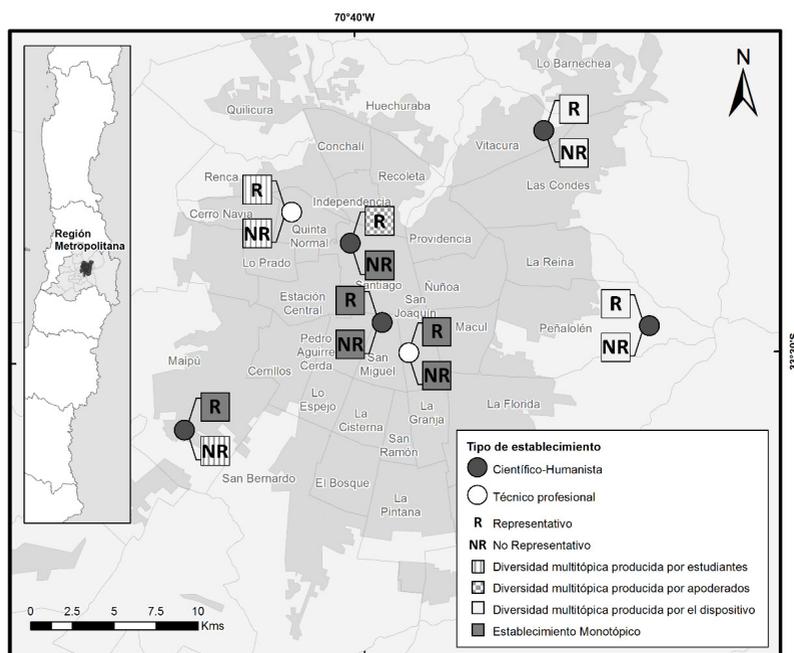
encuentran en permanente conflicto con el mundo escolar, el cual ofrece una materialidad de prácticas ligadas a la sala de clases ancladas a la búsqueda de mejorar los resultados. Estos estudiantes construyen mundos amplios y ricos en experiencias con escuelas que tienen prácticas centradas en el aula, donde en general el estudiante es comprimido a algunas de las competencias logradas. Una tercera forma hace alusión a los estudiantes que poseen experiencias monotópicas escolares y extraescolares. Estos estudiantes poseen una educación más simple orientada principalmente al espacio del aula y además poseen experiencias extraescolares que los sitúan nuevamente en el espacio hogareño. Se podría señalar que como estudiantes tienen un tránsito de la casa a la escuela, con pocas diferencias entre espacios y formados de forma homogénea.

Al considerar las construcciones topológicas de las y los estudiantes, la diferencia en la calidad de las experiencias estructurales en los dispositivos, tanto para estudiantes representativos como no representativos, se relacionan con la posibilidad de vivir espacios multitópicos, así como también con las cualidades de esas vivencias, las cuales variarán dependiendo de las relaciones construidas según el modelo de producción de paisajes señalado con anterioridad, y que darán

forma a los resultados de tecnologías que se presentan más adelante. Las formas de construcción monotópica o multitópica van a depender de situaciones institucionales o situaciones personales. Para las institucionales, se construyen en establecimientos robustos con capacidad suficiente para ofrecer espacios que presentan diversidad para los estudiantes, mientras que para las personales, estudiantes y padres obtienen dicha diversidad a través de estrategias propias.

Figura N°7.

Distribución de establecimiento según sus resultados estructurales desde la construcción topológica de los estudiantes.



Fuente: Elaboración propia.

En el proceso de comprensión de este fenómeno, es posible asociar a la realidad socioeconómica que forja dichas disimilitudes, donde los establecimientos que ofrecen estructuralmente diferencias espaciales están localizados en comunas históricamente más aventajadas de la Región Metropolitana de Santiago (i.e. Sector oriente). Por otro lado, aquellos establecimientos que ofrecen experiencias monotópicas presentan realzados tres topos principales, sala de clases, patio y biblioteca, y se localizan en comunas históricamente más desaventajadas de la región (i.e. Sector poniente) (ver Figura N°7).

b. Tecnologías como resultados de la construcción subjetiva de topos y paisajes

Siguiendo la definición de Foucault (1990) para las tecnologías del Yo, estas explican una forma de acción del sujeto sobre sí mismo para llegar a un grado de satisfacción, lo cual se encuentra en relación con los espacios tanto materiales como simbólicos, es decir, cómo se construye una tecnología para un espacio y qué sentido tiene dicha construcción más allá de este espacio.

La construcción topológica dio origen a dos paisajes de internalización; los materiales y los simbólicos. Los primeros hacen alusión a los espacios visitados por las y los estudiantes y con los cuales tienen experiencia directa, mientras que los segundos están referidos a espacios que no necesariamente se encuentran en una experiencia directa, no obstante, construyen un sentido de llegada a la experiencia vivida. Se presentan tres tipos de espacios que conforman los paisajes simbólicos: la universidad, el trabajo y los estudios técnicos. Dichos espacios configuran las posibilidades de futuro vinculado a los paisajes simbólicos productivos, donde la universidad se presenta como el deseo general, ya que los elementos vividos por las y los estudiantes los empujan a este topo.

La experiencia de cada estudiante en relación con este paisaje está diferenciada por el rol que puede construir en relación con el sistema educativo mediante el acceso a un dispositivo en específico. En términos generales, las y los estudiantes representativos se identificaban con el topo universidad de manera obvia y directa, mientras que las y los no representativos señalan estos paisajes como no deseados, pero presentes en el discurso. Lo anterior, presenta un matiz en relación con las experiencias multitópicas, donde todos los paisajes futuros, como la universidad, son posibles como una situación aceptada y válida, no condicionada por el exitismo general propuesto por el sistema.

La relación descrita con los paisajes detectados se analiza en la forma de tecnologías del yo en las categorías de altruismo y de relaciones sociales. Desde dicha perspectiva, se aprecia una diversidad de tecnologías para las diferentes experiencias espaciales que tienen las y los estudiantes seleccionados, estas trascienden de manera importante, lo que se podría considerar primariamente como el resultado de la producción académico/escolar de resultados, que pareciera ser el motivo educativo para muchos dispositivos, sobre todo por la exhibición por parte del estado chileno de los resultados de las pruebas estandarizadas. Se puede señalar que, en términos generales, se están desarrollando tecnologías que están más allá de lo definido técnicamente como "escolar resultadista".

Tecnologías del altruismo y las experiencias espaciales

Independiente de la condición multitópica o monotópica de la experiencia de las y los estudiantes y de la posterior conformación de paisajes de interiorización, la mayoría de los casos presentan el desarrollo de altruismo como una tecnología del yo, pero con diferentes formas de expresión. Con el análisis desarrollado mediante el modelo de paisaje (ver Figura N°2), se pueden indicar tres tipos de altruismos para las y los estudiantes de los dispositivos: de escala corporal, de escala intermedia y de escala mayor.

El desarrollo de un altruismo corporal se vincula con la detección de situaciones donde la o el estudiante puede colaborar desinteresadamente con sus compañeros u otros sujetos dentro o fuera del espacio escolar, usando su cuerpo como vehículo, por ejemplo, cuando se ayuda a realizar tareas o colabora con el aseo de la sala de clases. Al evaluar a los dispositivos educativos se reconoce que las actividades de altruismo de escala corporal no poseen un reconocimiento por parte de los establecimientos, ni tampoco de otros dispositivos extraescolares, es decir, el altruismo de escala corporal va en paralelo al dispositivo escolar, dándose una condición de espontaneidad personal o entre pares de las actividades altruistas que emergen desde las y los

estudiantes. Se puede apreciar que en general estudiantes representativos y no representativos desarrollan actividades altruistas:

“Acá en el colegio, bueno, a veces en inglés y a veces cuando las chiquillas me piden que les explique cosas, también me siento como poderosa, siento como ...ah, puedo ayudarlas, puedo hacer algo por ellas” (ICM1).

Frecuentemente, estas actividades no poseen tiempos ni espacios oficiales, sino una construcción de sentido solidario que satisface al estudiante en búsqueda de colaborar con algún otro, utilizando su cuerpo y capacidades para lograr los objetivos. Las y los estudiantes realizan estas actividades en cualquier espacio que no cuente con tiempos asignados por parte del establecimiento, como el patio o en algún pasillo en los recreos, sacrificando descansos y tiempos personales.

Resulta particularmente paradójico que, los establecimientos monotópicos y con tendencia academicista, no cuenten con un espacio dedicado para que las y los estudiantes realicen actividades coincidentes con el propio objetivo del establecimiento. En contraposición, estos dispositivos perpetúan la verticalidad y tradición curricular de la clase con el profesor como único responsable, con escasas posibilidades de despliegue de altruismo, lo anterior es válido principalmente para la sala de clases y laboratorios, donde no se da oportunidad a institucionalizar las oportunidades altruistas desarrolladas por estudiantes. Este es el altruismo más practicado por los sujetos en estudio, lo que de alguna forma indica la desconexión de las tecnologías de los sujetos con el dispositivo escolar y sus objetivos.

En el contexto de las tecnologías de altruismo de escala corporal (ver Figura N°8), el cuerpo representa el topo que materializa la acción altruista, permitiendo asociar un sentido ético y/o moral trascendental, pero desarraigado de oportunidades de colaboración a otras escalas. Por otro lado, el rol de par colaborador es emergente y no reconocido en ningún espacio, razón por la cual, la satisfacción de ayudar con un conocimiento propio queda en el centro del modelo, igualmente sin otras escalas de reconocimiento donde las y los estudiantes, sus cuerpos y experiencias representan los espacios de reconocimiento y auto reconocimiento en un rol más bien anónimo.

Es importante destacar que, al comprimirse sobre el cuerpo, se desestructura un sentido de integración a otra escala de acción y, los sujetos aprenden una tecnología de altruismo que está desconectada de otras escalas de acción, como la sala de clases o la escuela como conjunto, dejando márgenes como los patios en los recreos:

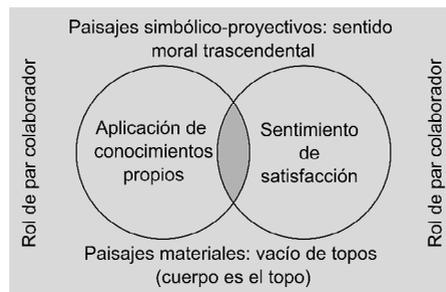
“Durante los recreos a veces o cuando nos mandan ejercicios y me preguntan entremedio de esos espacios, no en la misma explicación, por ejemplo, porque claro me pierdo algo y no puedo enseñar nada, pero [...] tengo que escuchar la clase, tengo que tomar nota y todo y entenderlo primero por si me preguntan después [...] trato de estar muy concentrada en ese [...] en ese momento”(ICM1)

Así, el sujeto aprende una solidaridad que tiene potencia y que va a depender de las situaciones que les permitan colaborar con otros dependiendo de las necesidades que se presenten; si las necesidades son académicas y se tiene el conocimiento, la o el estudiante deberá apropiarse del espacio para poner su cuerpo y conocimientos a disposición de los necesitados. Si solo hay

cultura académica es probable que solo aquellos que tienen un dominio académico pueden ser colaboradores con sus pares en los establecimientos, se deben oficializar estas prácticas en la cultura académica. De forma implícita se cierra la puerta a las especialidades que domine cada estudiante y que puedan estar más allá de lo que las clases tradicionales mediante el topo aula puedan aportar, sellando la participación del/la estudiante en relación con temas y escalas. Este paso a otras escalas de acción se puede observar en los casos de altruismo intermedio y mayor.

Figura N°8.

Modelo de paisajes para la producción de altruismo corporal.



Fuente: Elaboración propia con base en Sepúlveda (2018).

Por otro lado, el altruismo de escala intermedia relaciona el cuerpo y sus capacidades con una escala mayor de acción como un sistema de participación, como el topo aula. El desarrollo de esta tecnología no se presenta de manera común en los casos trabajados, sino más bien como una excepción que aporta datos relevantes a la hora de orientar las formas de producir tecnologías en relación con los espacios escolares.

Para el caso del dispositivo ELEA, el/la estudiante representativo(a) personifica con claridad el altruismo de escala intermedia. Se integra a un modelo de trabajo implementado por el docente de esa aula, el cual contempla el trabajo de las y los estudiantes como tutores en el apoyo de sus compañeros de cursos menores. De esta forma se genera un altruismo de escala intermedia, que igualmente cuenta con el cuerpo como un punto de partida, pero que tiene un rol y acciones relacionadas con el topo sala de clases como propuesta de totalidad. El/la estudiante no responde de manera espontánea como en el caso anterior, sin embargo, hay disposición y agencia cultural (Gregory, Johnston, Pratt, Watts, & Whatmore, 2011) que permite que las habilidades específicas de estudiantes se sumen a la propuesta de aula del docente para construir un modelo de aprendizaje/tutoría, el cual permite que las y los estudiantes se sumen a la propuesta didáctica del profesor. El siguiente extracto refleja el funcionamiento de este tipo de altruismo:

“Somos como 70 en total, pero incluido música y baile, y somos todos juntos como de séptimo a cuarto medio en un día, entonces él tiene un mecanismo muy [...] no sé [...] es muy bueno [...] que es que [...] él le enseñó a una generación hace mucho tiempo, y siempre fue enseñando a distintas generaciones y todo, pero en conjunto él le dio una responsabilidad a los jóvenes más grandes como yo o mis compañeros de cuarto medio, entonces esa responsabilidad él se la da y confía en ellos, entonces esa confianza que te da uno como que no puede, uno no se la puede tomar así fácil, uno tiene que tomar esa responsabilidad porque tu profesor está confiando en ti y te demuestra esa confianza, entonces uno le enseña a los más chicos [...] todo lo que uno aprendió cuando era chico que nos enseñaron los

de cuarto y de tercero medio cuando uno va en tercero medio y cuarto medio también les enseña y así va [...] todo el tiempo, todo el tiempo y él ahí está supervisando y confiando y enseñando” (ELEA1)

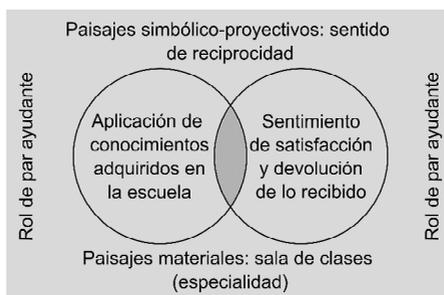
No se trata de una opción o estrategia institucionalizada, sino que depende de los recursos y motivación del profesor a cargo del curso, por lo que no se aseguran espacios de formación en el establecimiento. Según el contexto, se puede señalar que el/la estudiante posee una especialidad en vínculo con el dispositivo que le da la posibilidad de ser ayudante de sus compañeros y tener una relación profesional con el profesor de la asignatura (ver Figura N°9). De este modo, se establece un sentido de colaboración y reciprocidad en el mundo simbólico, el cual permite pensarse como responsable de las generaciones futuras en conjunto con el profesor que imparte el curso. La sala de clases y de especialidad técnica requiere que el profesor tenga un dominio de independencia para desarrollar el modelo de trabajo, y así permitir la autonomía de un(a) estudiante-ayudante que colabora con más compañeros en una sala de clases, permitiendo que distintas edades de estudiantes se relacionen.

En consecuencia, los/las estudiantes desarrollan un altruismo de escala intermedia “profesionalizante”, donde aplican lo adquirido en la escuela con un sentimiento de satisfacción por lo recibido, y donde de paso va perfeccionando sus propias capacidades para demostrar y dar la oportunidad de que otro(a) aprenda de lo que el/la estudiante es capaz de trabajar con sus compañeros.

En términos de la tecnología de altruismo de escala mayor, así como el altruismo de escala intermedia, también constituye una excepcionalidad, donde las/los estudiantes de dos establecimientos poseen el desarrollo de este sentido altruista. Para que se desarrolle este tipo de altruismo se requiere que distintos topos, paisajes y escalas se vinculen y confluyan para producir una tecnología de altruismo de escala mayor.

Figura N°9.

Modelo de paisajes para la producción de altruismo intermedio en base a diseño emergente.



Fuente: Elaboración propia con base en Sepúlveda (2018).

Este tipo de tecnologías se da en oportunidades y relaciones entre distintos tipos de experiencias reunidas en los paisajes tópicos que las/los estudiantes desarrollan en el espacio. Puede darse en forma espontánea, por ejemplo, en el caso de un(a) estudiante que tenga diversos tipos de actividades y participaciones; sin embargo, es muy difícil que un sentido de trabajo de mayor escala ocurra sin colaboración con un dispositivo que permita organizar una experiencia de tal escala. De esta manera, el dispositivo y su acción adquieren una alta importancia a la hora de crear estas oportunidades tópicas, sin embargo, a diferencia de las anteriores, vinculan el cuerpo

con acciones en distintos espacios: las de clases con diversas actividades y actividades de más amplio espectro que se desarrollan más allá de las fronteras físicas del dispositivo, pero creadas/ organizadas por este (principalmente relacionadas con ámbitos de acción social, como trabajos de verano o visitas a hogares).

A este tipo de altruismo y tecnologías desarrolladas lo denominamos altruismo institucional de gran escala, el cual genera tecnologías de poder y colaboración sobre el resto de la sociedad que requiere de la solidaridad de los que tienen más recursos económicos hacia aquellos que no los tienen. Acá es importante el rol de los espacios y la forma en que estos se utilizan para producir subjetividad:

“[...] La mejor experiencia que yo he tenido como los trabajos de verano y de invierno también que se hacen que es bueno El verano pasado fuimos a Achupallas en la Quinta región y ahí forraban casas y todo y a mi justo me tocó construir y construimos una capilla y bueno lo encontré eso eso fue una muy buena experiencia y que yo guardo muy [...] como una experiencia muy buena que y bueno [...] todo lo que [...] trabajos de invierno también que fuimos, que hicimos y ahora vamos a ir de nuevo a trabajos de verano y creo que esa es la experiencia que me ha entregado el colegio más significativa o que más me marca de alguna forma, o sea me gusta” (ECOR2).

En términos generales, las/los estudiantes desarrollan algunos de los ámbitos descritos en los dos tipos de altruismo anteriormente nombrados, donde se agrega una tercera forma, que viene dada por el desarrollo de proyectos con el resto de la sociedad o vinculados con otros espacios sociales. Los/las estudiantes visitan esporádicamente una realidad con la cual se involucran en perspectiva “asistencialista”, lo que crea una marca de altruismo desvinculado, es decir, se ayuda y colabora con otros de mi sociedad, como una visita generosa, siempre en posición de ayudar y no de ser ayudado. De esta forma, estas visitas refuerzan la separación entre clases y sentidos de producción de subjetividad, potenciando la diferencia social en la que el/la estudiante se está desarrollando.

Independiente de las críticas que se pueden realizar sobre la forma “asistencialista” o la sensación de ser un eterno colaborador y no receptor de alguna colaboración, es interesante destacar cómo se puede crear un sentido de relaciones ampliando los espacios de acción. Es posible observar cómo se multiplican las posibilidades de topos y roles, es decir, los paisajes materiales dan oportunidad a diferentes tipos de roles dependiendo de los espacios con los que se relacionan los/las estudiantes (ver Figura N°10).

Figura N°10.

Modelo de paisajes para la producción de altruismo de escala mayor.



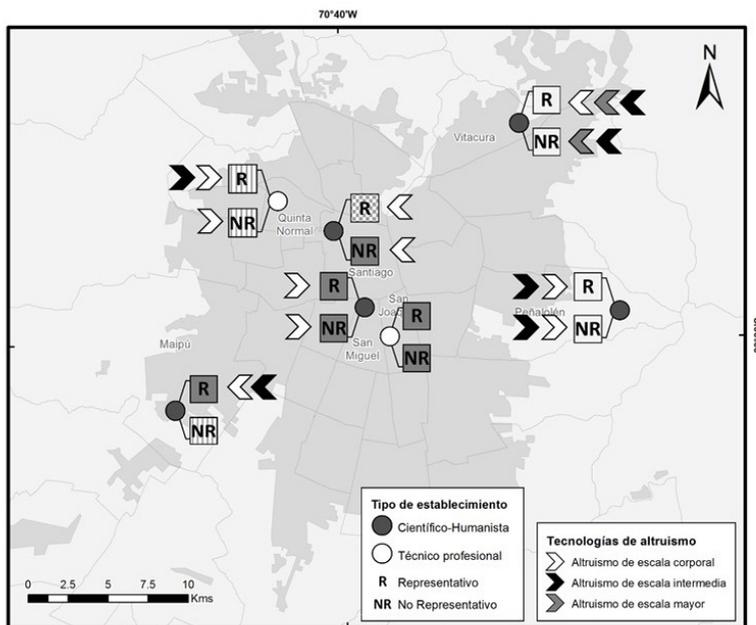
Fuente: Elaboración propia con base en Sepúlveda (2018).

Se puede señalar entonces que emergen tres clases de altruismo en la muestra analizada. En primer lugar, encontramos aquellos sin espacio que no tienen donde desarrollarse, correspondiente al altruismo corporal que pueden desarrollar las/los estudiantes y no tiene tiempos ni espacios organizados por los dispositivos educativos. El segundo de ellos corresponde a sujetos empoderados emergentes, como un profesor y la administración de su aula, que permite un altruismo situado y potenciador del rol formador de las/los estudiantes y sus compañeros(as). Finalmente, se observa un altruismo institucional que focaliza la acción de la ayuda en sujetos que se encuentran en otra clase social y desarrollada principalmente por establecimientos que se encuentran en el sector oriente de la capital (ver Figura N°11).

Una segunda categoría emergente de los resultados desde el análisis axial, son las tecnologías de relaciones sociales que han experimentado las/los estudiantes, ya sea en actividades extraescolares o actividades del dispositivo. Las oportunidades de relaciones están mediadas por los sentidos de los paisajes y por la intensidad que se puede vivir en los diferentes topos experimentados. Los tres grandes resultados encontrados se refieren a las tecnologías de tendencia a la verticalidad (exceptuando las relaciones entre estudiantes), las de relaciones con tendencia a la horizontalidad entre profesores y estudiantes y, finalmente, relaciones horizontales en general.

Figura N°11.

Tecnologías de altruismo según sujetos y establecimientos en estudio.



Fuente: Elaboración propia.

En las tecnologías de relaciones sociales con tendencia a la verticalidad (exceptuando las relaciones entre estudiantes) se puede observar en las relaciones que las/los estudiantes presentan en sus experiencias, y tienen que ver con las oportunidades presentes en los topos que componen los paisajes materiales. Comprendiendo esta situación, las/los estudiantes pertenecientes a

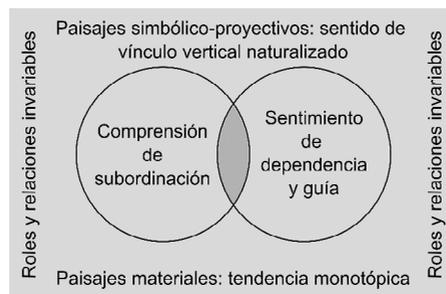
establecimientos con tendencia monotópica, presentan una alta verticalidad y jerarquía en las relaciones sociales que desarrollan en relación con los topos que experimentan.

Lo anterior se da principalmente en estudiantes no representativos de los dispositivos estudiados con tendencia monotópica. Los elementos del modelo generado (ver Figura N°12) se expresan como topos mínimos, es decir, altamente especializados, principalmente en relación con la sala de clases, lo que permite que las/los estudiantes tengan la comprensión de una situación de subordinación a todo evento, con un sentimiento de dependencia y necesidad de ser guiado. Dicha dinámica se produce con una relación en torno al poder ejercido por el docente o las jerarquías donde es invariable su posición. De esta forma, cada estudiante naturaliza un mundo verticalizado, que se proyecta en el futuro en los paisajes simbólico-proyectivos.

La jerarquía y verticalidad se hace más evidente en la relación que las/los estudiantes establecen con una menor cantidad de topos y una única direccionalidad de las actividades o experiencias que tiene cada estudiante en el espacio, es decir, cuando la posibilidad de agencia o de propuesta en estos espacios está limitada a las relaciones propuestas por una jerarquía superior. Los/las estudiantes no representativos(as) con pocos topos de relación, generan jerarquías extremadamente marcadas, en relaciones verticales marcadas por un sentido importante de marginalidad al no entrar en relación con lo oficial en ningún momento de la clase, salvo para ser expulsado o señalado en el incumplimiento.

Figura N°12.

Modelo de paisajes para la producción de relaciones sociales verticales.



Fuente: Elaboración propia con base en Sepúlveda (2018).

De esta forma un(a) estudiante con paisajes con escasa diversidad tópica y escasos espacios, mantiene cierta horizontalidad entre pares o con actores desconectados del aparato administrativo como lo son los auxiliares del colegio:

“Estudiante: con las auxiliares.

Entrevistador: ¿Con las auxiliares?

Estudiante: sí, con las auxiliares hay como una relación bien buena.

Entrevistador: ¿Por qué han sido tan buenas estas relaciones?

Estudiante: porque las tías han sido como que te escuchan bien como si fuera en tu casa.

Así como bien preocupados de ti, ¿Qué te está pasando? como que si tú hablai con ellas opinan casi lo mismo, alguna gente también.” (ICM2)

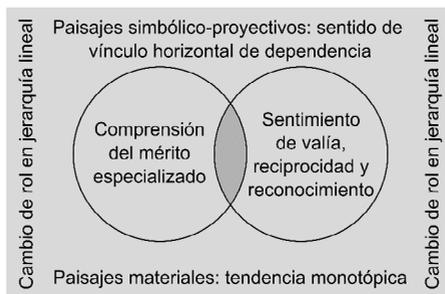
En tanto, las tecnologías de tendencia a la horizontalidad entre profesores y estudiantes se pueden observar en paisajes materiales con pocos topos, donde estudiantes representativos, debido a su especialidad y manteniendo la jerarquía, pueden disputar espacios de horizontalidad. Lo anterior, se observa cuando pueden ejercer demandas relacionadas con su especialidad en el topo, principalmente el topo sala de clases. Es en dicho topo donde ejercen la horizontalidad y tratan directamente con el docente con el fin de solicitar más contenido o ejercicios con el fin de mejorar, vislumbrando un contexto meritocrático vinculado a las jerarquías y relaciones sociales que se presentan (ver Figura N°13). Reflejo de ello en el extracto que sigue:

“Emm, por ejemplo, en matemáticas, que me va muy bien. Yo le pido más al profe. Le exijo más al profe y el profe me das a mí. No sé qué más, por ejemplo, con el director yo también le pido, como nos está ayudando en esto de la PSU, yo creo que a él le influye que un estudiante esté bien comprometido con eso y que quiera salir adelante. Yo creo que también influye [...] lo mismo al profesor jefe” (POET1)

Por lo tanto, con escasos topos, sala de clases y biblioteca nutriendo el paisaje de interiorización, se comprende el mérito especializado como forma de enunciación con sentimientos, de valía y reconocimiento; donde la/el estudiante puede observar que, si realiza las operaciones solicitadas, puede moverse en las jerarquías lineales creadas por esta forma de comprensión. Dichas formas se pueden observar en la futura relación de nuevas jerarquías y dependencias de los paisajes simbólico-proyektivos.

Figura N°13.

Modelo de paisajes para la producción de relaciones sociales horizontales de dependencia.



Fuente: Elaboración propia con base en Sepúlveda (2018).

Se presenta, entonces, un sentido de jerarquía del actor que posee (y ejerce) el saber (principalmente el profesor o profesora) al actor que no lo posee (estudiante). El caso más típico de esta dinámica se da en el trabajo para perfeccionar los aprendizajes en busca de un buen desempeño en la Prueba de Selección Universitaria. Se desarrolla un trato cordial con horizontalidad, pero manteniendo los roles de forma tradicional. No representa un contratiempo en sí mismo, sino que este sea el principal tipo de relación, ya que en proporción, son muy pocos estudiantes que pueden llegar a este nivel de especialización. En los establecimientos con tendencia monotópica existen pocas oportunidades de que se dé otra clase de relaciones sociales entre figuras adultas y estudiantes.

Por otra parte, la jerarquía de relaciones sociales horizontales se da con más naturalidad en experiencias multitópicas, tanto externas como internas, es decir, estudiantes que logran construir

sentidos de paisajes que tienen muchos topos de base y que se constituyen en paisajes robustos de emociones, enunciados, sujetos y roles. A saber, una base de paisajes materiales va a permitir relativizar la relación entre topos, al mismo tiempo que va a entregar complejidad a la ejecución del día a día del estudiante. De esta forma, se pierde el sentido esencialista respecto de que la escuela prepara solo para las cosas importantes, dejando de lado otros elementos.

Igualmente, se puede observar que en el caso de estudiantes representativos y no representativos se observa una tendencia a la horizontalidad, lo que permite que las/los estudiantes tengan más posibilidades de construcción de sí, especialmente los no representativos. Lo anterior, ya que el contar con muchos topos a disposición permite que la esencia de “mal estudiante” se diluya, permitiendo algún desempeño importante en alguno de los espacios, como señala el/la estudiante no representativo del dispositivo DALTA:

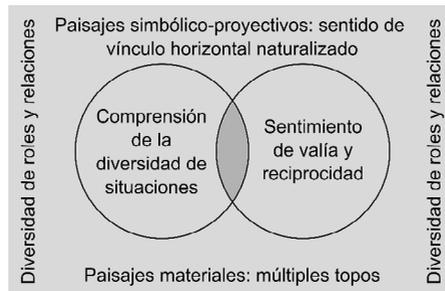
“Claro, sí, a veces tengo que pedir autorización o hablo con el profe “hola profe cómo está, sabe que voy a ocupar la sala de música, voy a tocar con mi hermano”. Él me dice “ya, úsala nomás” o a veces llego y toco no más”. “Con mi hermano llevamos milenios luchando por una batería nueva en la sala de música y se hacen los locos. Llevamos como de séptimo básico que estamos en el colegio y estamos pidiendo una batería nueva porque la que estaba ahí era una indecencia y recién este año compraron una.” (DALTA2)

Se puede señalar que el/la estudiante del dispositivo tiene un espacio al cual puede dedicarse y, además, tiene la confianza para plantear a un profesor con dominio sobre el espacio en cuestión, la oportunidad de utilizar el mismo, o tomarlo sin permiso. El/la estudiante puede igualmente reclamar debido a que los insumos necesarios no están presentes o las necesidades requeridas para el funcionamiento del espacio.

Para el/la estudiante representativo(a) se produce un efecto similar pero potenciado, ya que, en la medida que se refuerza la horizontalidad se puede observar cómo puede incidir en diferentes esferas del dispositivo educacional (ver Figura N°14).

Figura N°14.

Modelo de paisajes para la producción de relaciones sociales horizontales naturalizadas.



Fuente: Elaboración propia con base en Sepúlveda (2018).

Los/las estudiantes que desarrollan estas tecnologías poseen múltiples topos a disposición que desesencializan la comprensión de estos, ya que corresponden a diferentes formas y aristas de comprensión de la realidad. De esta forma, las y los estudiantes observan y comprenden la comple-

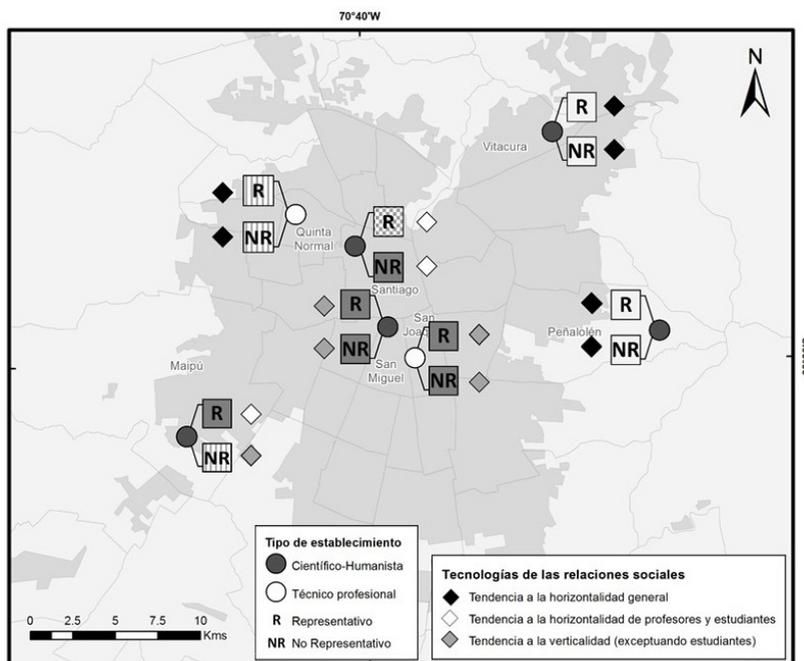
alidad de diversas situaciones a las que deben responder con un sentimiento de valía y reciprocidad. En este contexto, el/la estudiante puede tener distintos roles, formas de colaboración y participación, preparando un mundo simbólico proyectivo con mayor complejidad, donde elementos emergentes, creativos, meritocráticos y de poder compartido son parte de la comprensión de futuro.

Las diferentes expresiones de las relaciones sociales se pueden observar con una lógica de distribución similar a las de altruismo (ver Figura N°11), con la importante diferencia vinculada al establecimiento norponiente de la Región Metropolitana el cual muestra similitudes generales con sus pares del oriente de esta, situadas en el contrafuerte cordillerano (ver Figura N°15).

Es importante indicar que, en el marco de las tecnologías del yo, se manifiestan ciertas tecnologías de individualismo y mutilación. Estas conductas son específicas de estudiantes que se encuentran desarrollando idearios de progreso académico, pertenecientes principalmente establecimientos de tendencia monotópica y con énfasis en las actividades vinculadas a la sala de clases. Este tipo de estudiante en la medida que se acerca a los años finales de su formación, va afinando su capacidad para desarrollar actividades académicas lo más separado posible del resto de la vida. Desarrolla una especie de destilado de sí mismo, el cual va mutilando otras actividades que pudiera desarrollar. Esta práctica estaría vinculada a la búsqueda de un mejor rendimiento y resultados en las pruebas estandarizadas, incluyendo las calificaciones que las/los estudiantes obtienen en la enseñanza media. No solo se limita a actividades que el/la estudiante ya ha aprendido o que practica (sacar fotos, practicar música u otros), sino también se vincula a prácticas sociales, donde el/la estudiante va a eliminar aquellas relaciones sociales que se alejen de rentabilizar los resultados académicos.

Figura N°15.

Tecnologías de las relaciones sociales según sujetos y establecimientos en estudio.



Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

Se evidencian importantes diferencias microgeográficas basadas en disponibilidad de topos y el encuentro con las y los jóvenes, la cual propicia una injusticia fundacional, debido a la ausencia de oportunidades para que estudiantes de establecimientos monotópicos se encuentren con otros tipos de disposición de relaciones sociales. Estudiantes con una cantidad mínima de topos, tanto escolares como extraescolares, son precarizados espacialmente por las escuelas que tratan de equilibrar a estudiantes provenientes de diversas situaciones socioespaciales. Se presenta una desigualdad estructural oculta tras resultados de pruebas estandarizadas; para sujetos con experiencias sociales diferenciadas, pero con calificaciones en pruebas estandarizadas similares, unos tendrán relaciones sociales horizontales para conseguir esas calificaciones, mientras que otros tendrán relaciones verticales. Si la educación chilena pone rankings y pruebas estandarizadas como el principal valor de la misma, se invisibiliza el espacio que está generando la educación apuntando fuertemente el "Topo Sala de clases" pasando por alto por ejemplo tecnologías de altruismo expandidas e institucionalizadas, mientras otros tienen altruismos marginalizados por los dispositivos.

Es importante destacar que el desarrollo de espacios de altruismo se contempla como un desafío curricular y espacial importante para la construcción de un tejido social que encuentre a la sociedad y disminuya la segregación. Con ello, proyectar no dividir el mundo en diferencias de altruismo producidas exclusivamente por el poder económico, sino por la voluntad de colaborar con otros cercanos, en el entorno y también lejanos, tanto para colegios privilegiados como para aquellos colegios menos privilegiados.

El aporte de la escuela se puede evaluar en la integralidad de las experiencias vividas y reiteradas en su desarrollo, es decir, en la producción de tecnologías en relación con el espacio. Si bien los jóvenes tienen relación con otros espacios y dispositivos, estos últimos no están en la disputa de producir igualdad, desde la perspectiva de una sociedad que quiere oportunidades para sus integrantes. Por otra parte, resulta llamativa la autarquía escolar que presente en todos los dispositivos trabajados, la cual permite que los espacios que entran a la escuela sean aquellos espacios que son mediados o construidos por ella. La escuela no solo debe integrar formas educativas o espacios tópicos como creaciones materiales y predefinidas, sino que debe aprender a conocer e integrar otros espacios. Las escuelas más precarias deben abrirse a los topos que los rodean y también a aquellos topos estratégicos con los que les interese relacionarse de manera de ampliar sus conocimientos, aprendizajes y experiencias en vínculo con la comunidad y sus producciones sociales.

Referencias bibliográficas

AGAMBEN, G. *¿Qué es un dispositivo? Seguido de El amigo y de La Iglesia y el Reino*. Barcelona: Anagrama, 2015.

ANSELL, N. Childhood and the politics of scale: descaling children's geographies? *Progress in Human Geography*, 2008, 33(2), pp.190-209. doi: <https://doi.org/10.1177/0309132508090980>

BELLEI, C. El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios pedagógicos*, 2013, 39, pp. 325-345.

BRYANT, A. & CHARMAZ, K. (eds.) *The SAGE Handbook of Grounded Theory*. In: SAGE Publications Ltd. doi: <https://dx.doi.org/10.4135/9781848607941>

CASTILLO, P. Desigualdad social y espacio en la infancia. Trayectorias espaciales observadas en el juego infantil en niños de diferentes posiciones sociales. *Revista de Psicología*, 2011, 20(1), p.7. doi: <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2011.13722>

CAVIERES FERNANDEZ, Ed. La calidad de la educación como parte del problema: educación escolar y desigualdad en Chile. *Rev. Bras. Educ.*, 2014, vol.19, n.59, pp.1033-1051. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782014000900011>

CHARMAZ, K. *Constructing Grounded Theory*. London: Sage, 2014.

DEL ROMERO, L. Cartografías de la desigualdad: una década de conflictos de vivienda y nuevas resistencias en Santiago de Chile. Análisis del conflicto de la Maestranza de San Eugenio. *EURE*, 2018, vol.44, n.132, pp.47-66. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/s0250-71612018000200047>.

DISNEY, T. Complex spaces of orphan care – a Russian therapeutic children’s community. *Children’s Geographies*, 2013, 13(1), pp.30-43. doi: <https://doi.org/10.1080/14733285.2013.827874>

FALABELLA, A. & RAMOS, C. La Larga Historia de las Evaluaciones Nacionales a nivel Escolar. *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, 2019, 11, pp. 66-98. ISSN 0719-3483

FALABELLA, A. The Performing School: The Effects of Market & Accountability Policies. *Education Policy Analysis Archives*, 2014, 22, pp. 1-26. Doi: <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n70.2014>.

FLICK, U. Qualitative Research - State of the Art. *Social Science Information*, 2002, Vol. 41, no. 1, p. 5-24. doi: <https://doi.org/10.1177/0539018402041001001>

FOUCAULT, M. *Tecnologías del yo*. Barcelona: Teórico, 1990.

FOUCAULT, M. *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2000.

GREGORY, D., JOHNSTON, R., PRATT, G., WATTS, M., & WHATMORE, S. (eds.). *The Dictionary of Human Geography*. United Kingdom: Wiley-Blackwell, 2011.

HOLLOWAY, S. & PIMLOTT-WILSON, H. Enriching Children, Institutionalizing Childhood? Geographies of Play, Extracurricular Activities, and Parenting in England. *Annals of the Association of American Geographers*, 2014, 104 (3):613-627. doi: <https://doi.org/10.1080/00045608.2013.846167>

HOLLOWAY, S. Changing children’s geographies. *Children’s Geographies*, 2014, 12 (4):377-392. doi: <https://doi.org/10.1080/14733285.2014.930414>

HORTON, J.; KRAFTL, P. & TUCKER, F. "The challenges of 'Children's Geographies': a reaffirmation." *Children's Geographies*, 2008, 6 (4):335-348. doi: <https://doi.org/10.1080/14733280802338049>

JEFFREY, C. Geographies of children and youth I: eroding maps of life. *Progress in Human Geography*, 2010, 34 (4):496-505. doi: <https://doi.org/10.1177/0309132509348533>

KRAFTL, P. Alter-Childhoods: Biopolitics and Childhoods in Alternative Education Spaces. *Annals of the Association of American Geographers*, 2015, 105 (1):219-237. doi: <https://doi.org/10.1080/0045608.2014.962969>

KVALE, S. *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Andalucía: Ediciones Morata, 2011.

MATTHEWS, H. & LIMB, M. Defining an agenda for the geography of children: review and prospect. *Progress in Human Geography*, 1999, 23 (1):61-90. doi: <https://doi.org/10.1191/030913299670961492>

MOROJELE, P. & MUTHUKRISHNA, N. 'My Journey to School': Photovoice Accounts of Rural Children's Everyday Experiences in Lesotho. *Gender & Behaviour*, 2013, 11 (2):5362-5377. Disponible en internet: <https://www.ajol.info/index.php/gab/article/view/153133>

NARODOWSKI, M. *Infancia y poder: la conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A., 1994.

PATTON, M. *Cualitative Research and Evaluation Methods*. California: Sage, 2002

SEPÚLVEDA, U. Recuperando la espacialidad de los sujetos: metodologías cualitativas para el análisis espacial, un modelo de topos, paisajes y tecnologías. *Investigaciones Geográficas*, 2018, Núm. 96. doi: <https://doi.org/10.14350/rig.59551>

SEPÚLVEDA, U. *Tecnologías del yo en encuentro con el dispositivo escolar: experiencias estudiantiles en establecimientos con diferentes objetivos educativos de la Región Metropolitana*. 2016. Doctorado. Pontificia Universidad Católica de Chile. Facultad de Educación.

SKELTON, T. Young People, Children, Politics and Space: A Decade of Youthful Political Geography Scholarship 2003-13. *Space & Polity*, 2013, 17 (1):123-136. doi: <https://doi.org/10.1080/13562576.2013.780717>

STILLERMAN, J. Educar a niñas y niños de clase media en Santiago: Capital cultural y segregación socioterritorial en la formación de mercados locales de educación. *EURE*, 2016, 42, 169-186. doi: <https://doi.org/10.4067/S0250-71612016000200008>

STRAUSS, A. & CORBIN, J. *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, Editorial Universidad de Antioquia, 2002.

TISDALL, K. & PUNCH, S. Not so 'new'? Looking critically at childhood studies. *Children's Geographies*, 2012, 10 (3):249-264. doi: <https://doi.org/10.1080/14733285.2012.693376>.