

# La migración forzada del dispositivo escolar al espacio familiar: experiencias y problematizaciones de las clases virtuales durante la contingencia sanitaria

*The forced migration of the school device into the family space: experiences and problematizations of online classes during the health contingency*

---

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i24.1054>

Mayleth Alejandra Zamora Echegollen\*

José Javier Contreras Vizcaino\*\*

## Resumen

El presente texto tiene como objetivo problematizar la migración del dispositivo escolar en la modalidad virtual (clases en línea), como consecuencia de la contingencia sanitaria provocada por el virus del SARS-CoV-2. Para llevar a cabo esta tarea, se recopilaron experiencias escritas de estudiantes y se aplicó un cuestionario no estandarizado entre los meses de noviembre de 2020 y enero de 2021, a alumnas y alumnos de la Licenciatura en Enfermería del Instituto de Estudios Avanzados Universitarios y de la Licenciatura en Sociología de la Universidad Autónoma de Puebla, ambas universidades ubicadas en la Ciudad de Puebla, México. Con la información recuperada, se presentan algunas de las condiciones materiales que han enfrentado los estudiantes a nivel superior, las cuales apuntan problemáticas temporales, espaciales y corporales que los estudiantes han experimentado a lo largo de las clases en línea. Asimismo, se analizan las características de disciplinamiento, control y vigilancia del dispositivo escolar, con la intención de problematizar la intromisión de éste en el espacio familiar.

**Palabras claves:** dispositivo – escuela – Covid-19 – educación – disciplinamiento.

## Abstract

This paper seeks to problematize the migration of the school device in the virtual modality – online classes – as a consequence of the health contingency caused by the SARS-CoV-2 virus. Students' written experiences were collected and a non-standardized questionnaire was applied between November 2020 and January 2021 to nursing students of the Instituto de Estudios Avanzados Universitarios and students

---

\* Doctora en Sociología. Líneas de investigación: análisis institucional y socioanálisis, salud y trabajo, subjetividad, afectos y violencia. Profesora de medio tiempo asociada "D", Universidad Autónoma Metropolitana-X, México. [maylethzamora@gmail.com](mailto:maylethzamora@gmail.com)

\*\* Maestro en Sociología. Líneas de investigación: subjetividades antagónicas, lucha social, teoría crítica y teoría social. Docente de la Licenciatura en Sociología de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. [josejcontrerasvizcaino@gmail.com](mailto:josejcontrerasvizcaino@gmail.com)

of Sociology at the Universidad Autónoma de Puebla, both located in the City of Puebla, Mexico. Using the information obtained, some of the material conditions that higher education students have faced are presented, pointing to time, space and physical problems that students have experienced throughout the online classes. Likewise, the discipline, control and surveillance characteristics of the school device are analyzed, in order to problematize its interference in the family space.

**Key words:** device – school – COVID-19 – education – discipline.

## Introducción

Como respuesta a la crisis sanitaria provocada por el virus SARS-CoV-2 en México y en el mundo, los establecimientos educativos se vieron en la necesidad de migrar los procesos de enseñanza y aprendizaje del espacio presencial al espacio virtual. En ese sentido, la contingencia sanitaria no sólo aceleró la migración de prácticamente todos los procesos educativos, sino que esbozó una serie de ventajas y novedades: el uso de plataformas pedagógicas, las herramientas digitales, la innovación tecnológica aplicada a los entornos virtuales y el desarrollo de estrategias educativas para la llamada “educación híbrida”.<sup>1</sup>

Sin embargo, esta migración trajo consigo —y visualizó también— una serie de problemáticas relacionadas con las condiciones materiales y de posibilidad de docentes y alumnos respecto de dicha migración, como el hecho de no contar con un dispositivo tecnológico que permitiera tomar la clase en línea, el acceso deficiente a internet que dificulta, más que facilita, el aprendizaje; o simplemente, no conocer las “nuevas” herramientas tecnológicas necesarias para impartir o tomar una clase en línea.

Ante esta situación surgen interrogantes: ¿Qué implicaciones emergen de esta migración? ¿Qué sucede con las condiciones materiales de los alumnos para aprender? ¿Qué fenómenos se juegan en esta migración a lo virtual? De tal manera que el presente texto propone problematizar la migración del “dispositivo<sup>2</sup> escolar” producido a lo largo de la modernidad capitalista como mecanismo de disciplinamiento, control, vigilancia y producción de subjetividades, que bajo las circunstancias de la pandemia de Covid-19 migró al espacio familiar.

Para aproximarnos a estas problemáticas, presentamos un análisis emanado de la sistematización de experiencias de 76 alumnos de Enfermería del Instituto de Estudios Avanzados

---

<sup>1</sup> La compañía de software Microsoft Inc., ha creado una plataforma de apoyo a personal educativo a través de Microsoft Education Center con el fin de promover el uso de herramientas, plataformas y softwares digital de la empresa en la creación de entornos de “aprendizaje híbrido” en “aulas intermedias”. Cfr. <https://education.microsoft.com/es-419/course/3566b4ff/overview>; Fullan, M.; J. Quinn; M. Drummy; M. Gardner (2020), Education Reimagined; The Future of Learning. New Pedagogies for Deep Learning; Microsoft Education. <http://aka.ms/HybridLearningPaper>

<sup>2</sup> De manera provisoria, definimos el dispositivo como una noción que refiere a una forma social que tiene la capacidad de capturar, determinar, interceptar, moldear, controlar y asegurar gestos, comportamientos, opiniones y discursos. Como tal, es resultante del entrecruzamiento de relaciones de poder-saber (Foucault, 2013; García, 2014).

Universitarios (IDEAUNI, en adelante), a partir de las cuales se construyó un cuestionario no estandarizado de 29 preguntas. El cuestionario se aplicó a un total de 211 estudiantes: 139 de la Licenciatura en Sociología de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP, en adelante), y 72 de la Licenciatura en Enfermería del IDEAUNI, durante los meses de noviembre de 2020 y enero de 2021.

Las observaciones y análisis obtenidos a partir de dicho cuestionario, nos permiten reflexionar acerca de las condiciones materiales y de posibilidad en las que se presentó la experiencia de migración forzada por la Covid-19, de la educación presencial a la educación virtual a distancia, para las y los estudiantes.

Asimismo, nos abre camino para problematizar la institución escolar en tanto construcción sociohistórica, y el direccionamiento de prácticas y discursos instituidos y no-dichos que se producen mediante el “dispositivo escolar”.

Finalmente, discutimos el desplazamiento espacio-temporal de dicho dispositivo a partir de la pandemia, y su encuentro conflictivo con el espacio social, aunque íntimo, del hogar. Al respecto, sostenemos que el choque producido por la migración forzada expresa la tensión entre dos instituciones fundamentales para la vida social en el capitalismo moderno: la educación y la familia. De este modo, las conclusiones tratan de visibilizar algunas de las implicaciones de la “invasión” del dispositivo escolar al territorio familiar y del hogar.

## Metodología

En términos metodológicos, la investigación constó de dos procesos que incluyen, asimismo, un instrumento para cada uno. En primera instancia, se realizó la observación de las experiencias educativas de la educación virtual a distancia de las y los estudiantes durante la pandemia, de marzo a octubre de 2020. La observación se realizó a través de la sistematización de experiencias mediante la teoría fundamentada.

En una segunda instancia, se aplicó un cuestionario a 211 estudiantes: 139 de la Licenciatura en Sociología de la BUAP, y 72 de la Licenciatura en Enfermería del IDEAUNI, durante los meses de noviembre de 2020 y enero de 2021. La sistematización y análisis de los datos obtenidos se mantuvo en un nivel descriptivo, debido a que la investigación no pretendía corroborar, propiamente, ninguna hipótesis ni estandarizar el instrumento; por lo que no se aplicaron pruebas estadísticas de inferencia lógica-aritmética a la base de datos resultante.

Respecto a la primera instancia de observación y sistematización, retomamos la teoría fundamentada, elaborada por Glaser y Strauss en 1967, propuesta teórico-metodológica emanada de material empírico, a partir de la cual se construyen categorías y teorizaciones basadas en las experiencias recolectadas y sistematizadas (Strauss, Corbin, 1998; Vasilachis, 2007).

Esta metodología se basa en dos estrategias principales: la comparación constante y el muestro teórico. La primera se refiere a un proceso de codificación abierta, es decir, en la com-

paración de información, asignándole un nombre al conjunto de datos que contienen la misma idea. Posteriormente, se realiza una codificación axial, donde se busca comparar entre sí las ideas o temas similares, lo cual permite formar conjuntos o relacionar ideas e identificar las ideas que se repiten o tienen mayor frecuencia (Strauss, Corbin, 1998; Vasilachis, 2007). Con este movimiento, es posible relacionar las categorías que engloban ideas más centrales y aquellas que son periféricas. Durante el proceso de identificación de la categoría central y relacionarla con las demás categorías, denominado *codificación selectiva*, es posible codificar las categorías que se relacionen con la más general (Strauss, Corbin, 1998; Vasilachis, 2007).

En la segunda estrategia, el muestreo teórico, se busca un marco teórico que permita interpretar los datos resultantes de las categorías, esto es, aquellas teorías que pudiesen explicar las categorías centrales y las periféricas (Strauss, Corbin, 1998; Vasilachis, 2007). En ese sentido, es a partir de la información recolectada de la realidad que “se construye el dato”.

La elección de esta propuesta teórico-metodológica está enclavada en el contexto de las clases en línea durante la contingencia sanitaria, debido a que, durante los primeros meses de la pandemia (marzo y abril de 2020), tanto Mayleth como José, recibieron una serie de comentarios, opiniones y quejas sobre las clases en línea. Sin embargo, esta información no iba más allá de las pláticas informales en el espacio-tiempo de las clases, y que fueron interpretadas como parte del malestar generalizado por las medidas de distanciamiento social adoptadas en México, como el “quedarse en casa” a causa de la pandemia.

Empero, con el paso de los meses, resultado de la prolongación del confinamiento, las quejas se hicieron más enfáticas y dirigidas a sensaciones de “injusticia” y de “violencia” de parte de los docentes. Por ello, con el fin de sistematizar la información de los estudiantes, se realizaron las actividades de exploración a fin de identificar aquellos temas y experiencias que son vividas por los estudiantes en el transcurso de la pandemia.

La primera actividad consistió en dos preguntas abiertas en la plataforma Edmodo:<sup>3</sup> “¿A qué retos te has enfrentado en las clases virtuales?” y “¿Consideras que has aprendido ‘igual’ a las clases presenciales?”. Para dicha actividad contestaron 18 alumnos de segundo año de la Licenciatura en Enfermería del IDEAUNI. A partir de la información recabada, emergieron temas relacionados principalmente con: la conexión de internet, tecnología, estudiar en casa, trabajo, familia, modificaciones en los hábitos por la migración de clases presenciales a clases en línea a distancia, y el proceso de aprendizaje.

Las mismas preguntas se repitieron para dos grupos más, de tercero y cuarto año de la misma licenciatura. En este caso, se instruyó para que escribieran un texto respondiendo a las dos

---

<sup>3</sup> Plataforma usada a petición de la Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios (DGIRE) de la Universidad Nacional Autónoma de México, para dar clases en línea. Se trata de una plataforma gratuita que cuenta con funciones básicas para subir y registrar actividades académicas.

preguntas, se hizo énfasis en que no había un número mínimo ni máximo de cuartillas para que escribieran sobre sus opiniones, valoraciones y percepciones sobre los retos que habían vivido en las clases en línea de marzo a octubre de 2020. El total de alumnos que compartieron sus experiencias en este segundo momento fue de 58 personas (10 hombres; 48 mujeres).

Una vez recabadas las experiencias, inició el primer proceso de codificación abierta, que consistió en organizar la información de las 18 respuestas de la plataforma Edmodo y las 58 experiencias de los estudiantes de enfermería, esto es, un total de 76 experiencias.

Después de organizar la información, se realizó la codificación axial, consistente en la comparación de todas las respuestas y temas, y su ordenamiento en conjuntos semánticos. Posteriormente, acorde con la frecuencia de ciertos temas, se agruparon las ideas similares. Finalmente, se realizó la codificación selectiva para organizar en siete categorías centrales<sup>4</sup> las ideas que fueron más frecuentes.

A partir de la sistematización desde la teoría fundamentada, se eligieron cuatro categorías para formular las preguntas del cuestionario,<sup>5</sup> con la intención de construir un instrumento que visibilizara y condensara aquellas problemáticas identificadas por los estudiantes sobre las clases en línea durante la contingencia sanitaria.

Las categorías elegidas fueron: tecnología, temporalidad, espacio y aprendizaje. La primera categoría, tecnología, incluye: problemas de conexión, fallas de conexión a internet, no tener un dispositivo adecuado para conectarse o para realizar tareas o que presentaron fallas durante las clases; tener que compartir el dispositivo con otros miembros de la familia; haber tenido que cambiar de dispositivo tecnológico para poder estudiar en línea; considerar no contar con suficientes conocimientos sobre tecnología; haber tenido que aprender a usar la computadora con dificultad; y haber tenido que aprender a usar las plataformas con dificultad.

La segunda categoría, temporalidad, incluyó formas de gestión del tiempo, modificación de hábitos y rutinas, efectos de la migración de las clases al espacio en casa, tanto en la vida cotidiana como en el cuerpo.

La tercera categoría, espacio, recuperó temas sobre ruidos y distractores, y sobre las características del espacio familiar y del hogar en el contexto del estudio en casa. Y en la cuarta categoría, aprendizaje, se recuperaron los temas sobre la percepción del aumento de la carga académica y las características generales de las clases en línea.

Con la información de estas categorías se construyó un cuestionario de 29 reactivos distribuido en: 8 preguntas sobre tecnología; 5 preguntas sobre temporalidad-espacio; 4 preguntas

---

<sup>4</sup> Las categorías centrales fueron: tecnología; docencia; aprendizaje; temporalidad; espacio; economía y trabajo; y socialización.

<sup>5</sup> Por motivos de la investigación, la cual se halla aún en curso debido a que se extenderá la aplicación del cuestionario construido a nuevos grupos y a que no se busca estandarizar el instrumento, hemos visto innecesario e inadecuado anexas el cuestionario completo. Sin embargo, los lectores podrán observar que en el análisis posterior las preguntas utilizadas para el mismo se citan tal cual se hallan en el instrumento mencionado.

específicas sobre los efectos de las clases en línea sobre el cuerpo, incluyendo las percepciones sobre cansancio físico y mental; y 12 preguntas sobre las características de la carga académica y de las clases virtuales. En todas las categorías se agregó una pregunta de control.

Este cuestionario se aplicó a través de la plataforma de Formularios de Google. En el mes de noviembre de 2020, se les envió la liga del cuestionario a los estudiantes de la BUAP y en el mes de enero de 2021 a los estudiantes del IDEAUNI.

La muestra de la BUAP consistió en 139 estudiantes hombres y mujeres de 18 a 32 años, de tercero, quinto y séptimo semestres de la Licenciatura en Sociología. La muestra del IDEAUNI recuperó las respuestas de 72 alumnos hombres y mujeres de 18 a 34 años, de primero a cuarto año de la Licenciatura en Enfermería. Cabe señalar que de este establecimiento contestaron mayormente aquellos estudiantes que no habían participado en la redacción de las experiencias de las clases en línea.

Ambas muestras no fueron construidas probabilísticamente, sino que se contó con la participación voluntaria e informada de los estudiantes, la cual constituyó en promedio 45% de la población total de estudiantes de cada licenciatura en ambas universidades.

Después de la aplicación del cuestionario, se inició el proceso de sistematización de las respuestas obtenidas de ambas poblaciones, analizando los datos de manera independiente para cada grupo. Es decir, se analizaron primero los datos del cuestionario de la BUAP para, en segundo término, analizar los datos del cuestionario del IDEAUNI. Ello se hizo con el fin de buscar diferencias posibles en las experiencias y condiciones entre los grupos. Posteriormente, se compararon los datos obtenidos en ambas aplicaciones con el fin de encontrar respuestas similares o compartidas en ambos grupos de estudiantes.

Cabe señalar que la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla es una institución de educación superior pública, autónoma y descentralizada, que ofrece un total de 81 carreras universitarias y cuya sede se ubica en la ciudad de Puebla, Puebla. La BUAP está dividida por áreas: centro histórico, ciudad universitaria, área de ciencias de la salud, facultad de lenguas, complejo cultural universitario y las unidades regionales en diferentes municipios del estado de Puebla, que incluyen preparatorias, técnicos y licenciaturas. La Licenciatura en Sociología se imparte en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, ubicada en la Ciudad Universitaria. Por su parte, el Instituto de Estudios Avanzados Universitarios, con clave de incorporación 8955 a la Universidad Nacional Autónoma de México, es una universidad privada<sup>6</sup> con tres campus: dos de ellos en la ciudad de Puebla, y el tercero en el municipio de Atlixco, Puebla. Este establecimiento ofrece cinco carreras universitarias: enfermería, derecho, psicología, arquitectura y fisioterapia. Los estudiantes de enfermería de la muestra pertenecen a uno de los campus en la ciudad de Puebla.

---

<sup>6</sup> Los costos de la universidad varían dependiendo de cada carrera y de las becas ofrecidas por el establecimiento. Empero, los costos promedio entre \$1,500 y \$4,500 pesos mexicanos mensuales, más las cuotas de reinscripción, seguro de estudiante, credencial y otros gastos administrativos que se pagan anualmente.

Las principales diferencias entre los establecimientos son: los costos de los servicios ofrecidos, la oferta educativa, las membresías y acreditaciones, el tamaño y características de las instalaciones, la cantidad de estudiantes y las características sociodemográficas de los alumnos que estudian en ambas universidades.

En ese sentido, fue sorprendente la similitud en las respuestas de ambas poblaciones. Por lo que, a partir de los datos obtenidos de ambas aplicaciones y siguiendo los presupuestos de la teoría fundamentada, se construyó un marco teórico que posibilita analizar y problematizar la información recabada por los instrumentos aplicados.

A partir de la información recabada, cabe señalar que la migración forzada de los procesos de enseñanza y aprendizaje de estudiantes y docentes de la modalidad presencial a la virtual a distancia, implicó dos presupuestos básicos por parte de las autoridades educativas: a) la existencia *de facto* de las condiciones materiales para poder tomar la clase en esta modalidad; y, b) la reproducción del dispositivo escolar presencial (con todo lo que ello implicaba) en el espacio familiar. Sin embargo, ¿estos presupuestos se comprueban en la realidad?, ¿cuáles son las condiciones materiales de las y los estudiantes?, ¿qué límites ha encontrado la reproducción del dispositivo escolar en el espacio familiar?



Gráfico 1. Elaboración propia.

## Análisis de las condiciones materiales en la migración forzada

Este apartado tiene como finalidad presentar y contextualizar las condiciones materiales de los y las estudiantes de las dos instituciones académicas, en términos del acceso a los dispositivos tecnológicos que posibilitan o no tomar las clases en línea; las características del espacio del hogar que repercuten en el cuerpo del estudiante, en tanto cansancio físico y mental; y los distractores cotidianos a los que se enfrentan los estudiantes al tomar las clases en línea desde su casa.

Cabe señalar que, aun cuando los datos del Comunicado de Prensa del Día Mundial del Internet (2020) indican que 70.1% de la población de 6 años o más hacen uso de internet y 44.3% dispone de una computadora en su hogar, los resultados del cuestionario nos permiten problematizar estos datos, dado que en la migración forzada de las clases los estudiantes se enfrentaron con una serie de dificultades y situaciones particulares.

El cuestionario aplicado visibilizó que 87.1% de los estudiantes de la BUAP posee algún tipo de dispositivo que le permite tomar clases en línea, ya sea una computadora de escritorio,

laptop o tableta.<sup>7</sup> Además, 82% poseía algún dispositivo tecnológico antes de iniciar la contingencia sanitaria, 6.5% tuvo que comprar uno, 3.6% usó uno prestado y 2.9% carece de alguno.

A pesar de que, en términos generales, podríamos afirmar la posesión de dispositivos tecnológicos por parte del estudiantado, 61.1% consideraron que sus dispositivos no son adecuados para el trabajo académico. Asimismo, de 87.1% que posee algún tipo de dispositivo, éste no es de uso exclusivo, por lo que 48.2% de estudiantes ha tenido que usar su celular para tomar clases debido a que comparte el dispositivo tecnológico con algún miembro de la familia.

Esta situación resulta ser similar en la muestra del IDEAUNI donde 88.9% dice tener un dispositivo para las clases en línea y 80% poseía uno previo a la pandemia, 11.1% tuvo que comprar uno, 4.2% usa uno prestado y 1.4% carece de uno. Por su parte, 54.2% considera que sus dispositivos no son adecuados para el trabajo académico y 49% ha tenido que utilizar su celular porque debe compartir los dispositivos tecnológicos.

Finalmente, para las fechas de aplicación del instrumento (noviembre 2020 y enero 2021 respectivamente), 1.4% del total de la muestra afirmó no contar con dispositivos que les permitieran tomar las clases (véase gráfico 1).

Como se puede observar, los porcentajes entre ambas universidades son sumamente similares, con pequeñas variaciones. En ambos casos, las respuestas señalan las condiciones materiales de los estudiantes que, si bien las cifras de acceso al internet y a los dispositivos tecnológicos corresponden con los datos de la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH, 2019),<sup>8</sup> lo que los sujetos destacaron fue que aun cuando se contaba con internet y dispositivos tecnológicos antes y durante de la pandemia, estos no son adecuados para la migración forzada de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para comprender mejor las problemáticas emanadas de la migración forzada, podemos analizar las condiciones materiales conjuntamente con otras categorías como: la de *cuerpo*, categoría que se operacionalizó a través de preguntas sobre cansancio físico, cansancio mental, focalización de la atención y los hábitos relacionados con el control de esfínteres y el consumo de alimento; la categoría *espacio*, se operacionalizó con preguntas puntuales sobre las características del espacio destinado para tomar clases; la categoría del *tiempo*, sobre su gestión y administración; y finalmente, preguntas sobre el *control* de distractores, relacionados con las categorías anteriores. Asimismo, el conjunto de la información obtenida puede ser puesta en comparación entre el espacio escolar y el del hogar.

<sup>7</sup> Cabe señalar que no consideramos el celular como dispositivo "pertinente" o "adecuado" para realizar las actividades escolares; dicha consideración se explicitó en el cuestionario.

<sup>8</sup> Véase: <https://www.inegi.org.mx/programas/dutih/2019/>

### **Cuerpo: cansancio físico y mental**

Dentro de la categoría de cuerpo, se definió como cansancio físico “cualquier molestia corporal que sea percibida por ti, desde un adormecimiento o entumecimiento leve, hasta un dolor que imposibilite tus actividades”; y el cansancio mental, como “cualquier fatiga psíquica que dificulta o imposibilita procesar cualquier tipo de información (concentrarte en alguna actividad; mantenerte despierto; distraerte fácilmente; sentirte lento/a o torpe; bostezar constantemente; tener dificultades para leer; no comprender lo que lees o lo que escuchas, etc.)”.



Gráfico 2. Elaboración propia.

Al respecto, 64% de los estudiantes de la BUAP considera que durante las clases en línea ha padecido cansancio físico y 90% cansancio mental. En comparativa entre las clases en línea y las clases presenciales, 63.3% de los estudiantes expresaron controlar mejor su cansancio físico y mental en el espacio escolar que en el de su casa. Mientras que en el IDEAUNI se observó que: 67.7% perciben cansancio físico y 80.6% cansancio mental; 54.2% de los estudiantes expresaron controlar mejor su cansancio físico y mental en el espacio escolar que en el de su casa.

En la sistematización de experiencias, los estudiantes del IDEAUNI reiteraron que uno de los factores que intervenían en el cansancio físico y mental estaba relacionado con el aumento de carga académica (más tareas, actividades, lecturas, etc.). Sobre este punto, 77% de estudiantes de la BUAP cree que la carga académica ha aumentado; sólo 13.7% de ellos la considera como neutral, esto es, que ni ha aumentado ni disminuido. En el IDEAUNI, 68% considera que la carga académica ha aumentado; mientras que 22.2% se mantiene neutral.

### **Espacios**

Otro de los factores identificados en la sistematización de experiencias sobre el cansancio estuvo vinculado con la cantidad de horas que debían pasar frente algún dispositivo tecnológico (celular, computadora, tabletas), para lo que los estudiantes del IDEAUNI afirmaron que la luz de la pantalla fatigaba más rápido su vista.<sup>9</sup> Además, en la descripción que hicieron de los espacios destinados para tomar clases señalaban que, a diferencia del espacio escolar, estos no eran adecuados.<sup>10</sup> Por ejemplo, mencionaban que las sillas y mesas no eran ergonómicas ni adecuadas

<sup>9</sup> Información que se confirma de acuerdo con Pérez, Acuña y Rúa (2008). Repercusión visual del uso de las computadoras sobre la salud. *Rev. Cubana Salud Pública*, 34(4). [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-34662008000400012&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662008000400012&lng=es&tlng=es)

<sup>10</sup> Discutiremos más adelante si los espacios del dispositivo escolar son en realidad más adecuados o, mejor dicho, para qué son adecuados.

para tomar clases por tantas horas; muchos debían tomar clases en su cama por la carencia de escritorio y porque los espacios de la sala y comedor estaban ocupados por otros miembros de la familia que también debían trabajar en casa o tomar clases en otro nivel educativo.

Por otro lado, uno más de los factores relacionados con el espacio fueron los distractores, los cuales se diferenciaron en tres: distractores externos (los anuncios de tamales o el gas, perros ladrando, niños llorando, peleas entre vecinos, música, etc.); distractores internos tales como las actividades de reproducción de la vida (los quehaceres cotidianos de limpiar, cocinar, etc.), los cuales desviaban constantemente la atención necesaria para la clase; y los distractores relacionados con la inestabilidad de la red de internet o problemas técnicos de los equipos, que implicaban que las y los estudiantes realizaran actividades no previstas para suplir dichos problemas.

La información de la sistematización de experiencias se corresponde con las repuestas del cuestionario, donde 55.4% de estudiantes de la BUAP y 56.9% de alumnos del IDEAUNI señalaron estar totalmente de acuerdo ante la afirmación de que los espacios de la escuela eran más adecuados para tomar clases en comparación a los de su hogar.

### *Tiempo*

En relación con la gestión del tiempo destinado al aprendizaje, en comparativa entre clases presenciales y en línea, los estudiantes reconocen una mejor gestión de su tiempo durante las clases presenciales. 70.5% de estudiantes de la BUAP y 75% del IDEAUNI consideraron que en el espacio escolar pueden gestionar mejor su tiempo en relación con sus actividades académicas: hacer tareas, realizar las lecturas, hacer los trabajos; y que en casa, por el contrario, la dinámica familiar y la situación de contingencia complicaba administrar su tiempo para el estudio. Sólo 15.8% de la BUAP y 18.1% del IDEAUNI se mantuvieron neutrales, es decir, consideraron nula la modificación en su gestión del tiempo para el estudio.

Sobre este punto, los estudiantes de ambas universidades reiteraron que las dificultades de la gestión del tiempo estuvieron vinculadas a que ellos se convirtieron en el “grupo etario de menor riesgo”, por lo que muchos de ellos eran los que podían salir de casa para realizar las compras necesarias para el hogar, aumentando las tareas domésticas. En otros casos, tuvieron que buscar trabajo debido a los despidos o recortes salariales sufridos por los padres (proveedores económicos). Dichas situaciones modificaron invariablemente la dinámica familiar y, por tanto, la cantidad de tiempo disponible para estudiar.

### *Control de distractores*

Como se señalaba en el apartado anterior, la formulación de reactivos sobre el *control de distractores* estuvo articulada con las categorías: cuerpo, espacio y tiempo. A lo largo del cuestionario se construyeron preguntas dirigidas a la percepción del papel de la escuela en los procesos de

aprendizaje y enseñanza, pero dirigidos específicamente al *control* de ciertos procesos: control sobre el cuerpo, control sobre el tiempo, control sobre el espacio.

Estos reactivos se formularon intencionalmente desde el planteamiento foucaultiano sobre el efecto de disciplinamiento por parte de los dispositivos de control. Por lo que se les pidió compararan su autocontrol del cuerpo, del tiempo y del espacio, en la universidad y en el espacio familiar.

El control del cuerpo se operacionalizó con dos preguntas de escala tipo Likert sobre el



Gráfico 3. Elaboración propia.

control de esfínteres y la ingesta de alimentos, y una general de control.<sup>11</sup> Al respecto, observamos en la pregunta de control que 57.5% de estudiantes de la BUAP y 66.7% del IDEAUNI estuvieron de acuerdo con la afirmación de mayor autocontrol en el espacio escolar, en la universidad, en comparación con el espacio familiar; mientras que 22.3% de la BUAP y 18.1% del IDEAUNI consideraron que no había diferencia entre ambos espacios; y 20.2% de la BUAP y 15.3% del IDEAUNI estuvo en desacuerdo con la afirmación.

En la misma línea, se les preguntó si “la institución escolar tiene control sobre los distractores que pueden afectar mi aprendizaje”. Los estudiantes de la BUAP respondieron es-

tar de acuerdo con 45.3%, 28.1% fue neutral y 26.7% en desacuerdo. En el caso del IDEAUNI, el 55.6% estuvo de acuerdo, 23.6% fue neutral y 20.9% estuvo en desacuerdo.

No obstante, ante la posibilidad de *focalizar* su atención mejor en clases presenciales, bajo la afirmación: “focalizo mejor mi atención durante la clase en el espacio escolar que en el de mi casa”; observamos una radicalización en las respuestas. 83.4% de alumnos de la BUAP y 84.2% del IDEAUNI estuvieron totalmente de acuerdo y de acuerdo; mientras que sólo 8.3% de la BUAP y 6.5% del IDEAUNI permanecieron neutrales, y 8.4% de la BUAP y 9.4% del IDEAUNI estuvieron en desacuerdo con la afirmación.

A partir de la información recabada, por un lado, se hace posible contextualizar las condiciones materiales y de posibilidad en las que el estudiantado ha vivido la contingencia sanitaria. Por el otro, nos permite observar a grandes rasgos algunas de las condiciones materiales y de

<sup>11</sup> La afirmación de control fue: “Controlo mejor mi cuerpo (en relación a las ganas de ir al baño y al hambre) en el espacio escolar que en el de mi casa”. Los valores para la pregunta fueron: a) Totalmente de acuerdo; b) De acuerdo; c) Ni acuerdo ni en desacuerdo; d) En desacuerdo; y e) Totalmente en desacuerdo.

posibilidad en las que se presentó la migración forzada del proceso de enseñanza y aprendizaje, y con ello, el impacto de las adecuaciones forzadas de las clases en línea sobre el cuerpo, la gestión del tiempo familiar e individual.

Algunos de estos rasgos dirigen nuestra atención al papel que desempeña el dispositivo escolar en el proceso mismo, en relación con el control y disposición que hace del espacio, el tiempo, el cuerpo y de los distractores para el aprendizaje, temas que desarrollaremos en el próximo apartado.

No obstante, antes de pasar a este tema, surge una cuestión que parecería obvia pero que contiene implicaciones políticas y sociales importantes para pensar el devenir del dispositivo escolar, sobre todo en el marco de la migración forzada a espacios de escolarización en línea a distancia y de la crisis económica en la que están inmersas las sociedades moderno-capitalistas actuales.

En la información obtenida respecto de las condiciones materiales en las que se está dando la educación a distancia, observamos que no existe una diferencia significativa en cuanto a la propiedad/carencia de “aparatos tecnológicos” e internet entre los grupos encuestados. Alguien pensaría que quienes acceden a la educación superior privada pertenecen a sectores de la población que gozan de un mayor ingreso económico; sin embargo, los datos desmienten dicha afirmación, por lo menos en el nivel referente a la propiedad/carencia de las condiciones materiales que posibiliten la educación en línea a distancia.

Este fenómeno particular da luces para pensar procesos de transformación del dispositivo escolar más amplios, al menos en lo que a la educación superior corresponde, como: el proceso de privatización de la educación pública y la elitización de la misma, mediante la selección de ingreso a través de exámenes de admisión.

Ante dicho proceso —al menos en la ciudad de Puebla— hemos experimentado el crecimiento exponencial de universidades privadas con colegiaturas “modestas” en los últimos años,<sup>12</sup> y que muchas de ellas gozan del reconocimiento oficial de universidades públicas, principalmente de la BUAP, pero también de la UNAM, como es el caso del IDEAUNI.

Asimismo, el proceso hace explícito el borramiento de la diferenciación entre clases y el incremento de la precarización de la vida; al menos respecto de las posibilidades reales de continuar con la educación superior, sea pública o privada, en tanto que cualquiera de los dos tipos de universidad en esta migración forzada exige la propiedad de aparatos tecnológicos, espacios determinados en el hogar para llevar a cabo las actividades escolares y tiempo suficiente para realizarlas.

El hecho de que casi 50% de la muestra total comparta los aparatos tecnológicos con algún miembro de la familia, más de 50% considere que no cuenta con espacios adecuados para las

---

<sup>12</sup> En 2019, Puebla era el estado con más universidades privadas del país, con un total de 486, la mayor parte de ellas, privadas (Llaven, Y., 3 de septiembre, 2019).

actividades académicas, y que aproximadamente 70% exprese problemas de administración del tiempo, nos habla de las condiciones reales en las que se ha dado la migración forzada y algunas de las múltiples estrategias que han tomado las familias para sortear las exigencias y demandas de la institución educativa.

Asimismo, las precarias condiciones materiales nos dejan entrever el problema de violencia estructural en el acceso a la educación, que se agrava con la migración forzada. Dicha violencia se incrementa aún más cuando los docentes exigen al estudiantado un conjunto de gestos —como el encendido de la cámara— sin tomar en cuenta las condiciones materiales en las que los estudiantes llevan a cabo sus actividades.

Este tipo de “estrategias” por parte de los docentes fue una temática mencionada reiteradamente en las experiencias de las alumnas del IDEAUNI, argumentando que, por un lado, muchas de ellas no contaban con la tecnología “adecuada”, es decir, no tenían cámara en su computadora, o que si usaban el celular, implicaba que la batería se acabara más rápido, imposibilitando tomar las clases subsecuentes.

Por ejemplo, nosotros sabemos que al menos 50% de la muestra ha tenido que tomar clases desde el celular; pero no preguntamos cuántos de ellos han tenido que pagar un plan de datos o el incremento en la compra de tarjetas de prepago; aunque resulta obvio que si el docente demanda el encendido de las cámaras, ello requiere un mayor consumo de recursos energéticos y económicos.

Por otro lado, también nos mencionaron que muchos de las y los estudiantes se sentían avergonzados por las características de su casa, por lo que no querían prender sus cámaras, y que al ser obligados se sentían expuestos o violentados en su privacidad, derivando en burlas por parte de otros compañeros e incluso de los propios docentes.

Para ahondar más sobre este tema reiterado de la sistematización de experiencias, se redactaron dos preguntas en el cuestionario; la primera “Durante este periodo de confinamiento, ¿te han exigido prender la cámara, en al menos una ocasión?”. 74.1% de estudiantes de la BUAP y 75% del IDEAUNI afirmaron que se les había exigido u obligado a prenderla.

La segunda pregunta decía “En caso de que tu respuesta anterior sea afirmativa, contesta la siguiente pregunta: ¿Estás de acuerdo con la exigencia de prender la cámara durante las clases en línea?”. Las y los estudiantes dieron diferentes respuestas, 18.8% de la BUAP y 25% del IDEAUNI estuvieron de acuerdo que se debía “exigir” prender la cámara en actividades de evaluación, para “tener mayor control” de la clase o para “obligarlos” a poner atención. No obstante, 66.7% de la BUAP y 68.3% del IDEAUNI declararon no estar de acuerdo con la exigencia de prender la cámara, argumentando que debía ser una decisión del estudiante.

De igual forma, en resonancia con las experiencias redactadas por estudiantes del IDEAUNI, los y las alumnas de la BUAP refirieron sentirse incómodos al prender sus cámaras por “vergüenza” de que, compañeros y docentes vieran las condiciones en las que viven. Sin embargo, nos

llaman la atención los comentarios relacionados al “control de la clase” o al “obligarlos a poner atención”. Estas afirmaciones nos remiten a aspectos primordiales del dispositivo escolar que es necesario ahondar en el siguiente apartado.

### **Análisis de la reproducción del dispositivo escolar presencial en casa**

Hasta el momento hemos usado indiscriminadamente la palabra dispositivo para referirnos a los artefactos tecnológicos como computadora, tableta y celular. Empero, el dispositivo como concepto refiere a una forma social que tiene la capacidad de capturar, determinar, interceptar, moldear, controlar y asegurar gestos, comportamientos, opiniones y discursos. Como tal, es resultante del entrecruzamiento de relaciones de poder-saber (Foucault, 2013; García, 2014).

En ese sentido, el dispositivo produce subjetividad, a la par que moldea y disciplina el cuerpo; es decir, el dispositivo dirige, moldea y controla los comportamientos para ciertos fines, para asegurar y capturar los gestos, los discursos; aunque también el dispositivo existe como espacio en el que se producen subjetividades que resisten y exceden constantemente a las relaciones de poder-saber establecidas. En este sentido, los dispositivos se transforman históricamente debido a la relación tensa entre poder y resistencia (García, 2014; Chaverry, 2009; Contreras, 2020).

Michel Foucault analizó y problematizó los procesos históricos de construcción de diferentes dispositivos que tuvieron como fines el disciplinamiento del cuerpo del sujeto y su producción de subjetividad, que posibilitaron la expansión de la modernidad capitalista. Algunos de los dispositivos analizados son: la sexualidad, el derecho, la cárcel, el psiquiátrico y la clínica.

Ahora bien, aunque Michel Foucault nunca trabajó directamente sobre el dispositivo escolar, dejó varias pistas y propuestas que han sido recuperadas por diversos autores como Álvarez-Uría y Varela (1991), Ball (1987; 1993), Scheinvar (2009) y González (2010), por mencionar algunos.

Fernando Álvarez-Uría y Julia Varela (1991) nos sugieren una primera problematización para pensar la particularidad histórica del dispositivo escolar: la diferencia entre “educación” y “escuela”, conceptos que aparecen cotidianamente interrelacionados.

La educación, como la concebimos actualmente, se refiere al fenómeno histórico que toma relevancia fundamental para las sociedades moderno-capitalista, en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje que produce a través de la socialización, las subjetividades para el trabajo y la ciudadanía (Álvarez-Uría, Varela, 1991; Scheinvar, 2009), mientras que la escuela es el espacio social construido con el fin de centralizar los procesos educativos. Por ende, podemos señalar que existen modos de educación que no son escolares, y procesos educativos que han venido modificándose en la historia de las sociedades moderno-capitalistas, de acuerdo con las demandas particulares en relación con las características subjetivas requeridas para el trabajo y la ciudadanía (Álvarez-Uría, Varela, 1991; González, 2010).

La distinción resulta importante, debido a que se suelen tratar dichos conceptos como sinónimos hasta el grado de naturalizarlos a través de afirmaciones tales como que “la educación

se ha dado en todos los grupos humanos” y que de una u otra manera “siempre ha habido escuelas” (Álvarez-Uría, Varela, 1991).

En ese sentido:

El problema está marcado: ni la escuela es sinónimo de educación, ni los derechos educativos son naturales, ni la escuela pública es el progreso de la Razón. Están fechados, son producciones históricas, resultado de estrategias, combates, técnicas, mecanismos y fuerzas sociales identificadas. El propósito, en consecuencia, es develar las condiciones históricas que las produjeron, denunciar las estrategias de poder involucradas y las formas de saber asociadas con ellas, los individuos que se intentan fabricar y en general los objetivos políticos y sociales que manifiestan (González, 2010: 105).

Ahora bien, la escuela es un dispositivo en tanto forma social que se ha articulado históricamente con otros dispositivos que contienen prácticas y discursos. De este modo, la escuela resulta elemental para la definición de la infancia y la juventud y se interrelaciona con la producción de la subjetividad para la ciudadanía; y también se relaciona con el “dispositivo familia” o de la familia como “dispositivo policiaco”, en tanto regulador y mediador de las relaciones sociales (Donzelot, 2008; Scheinvar, 2006; González, 2010).

Lo anterior implica que el dispositivo escolar “ensambló e instrumentalizó una serie de dispositivos que emergieron y se configuraron a partir del siglo XVI” (Álvarez-Uría, Varela, 1991: 14). Al respecto, González señala:

las técnicas disciplinarias que producen espacios cerrados, el cuerpo de especialistas que la atiende, la destrucción de otros modelos educativos no escolarizados y, por último, la estatalización del dispositivo [...] que buscan moralizar, mantener aislados y seguros a los hijos de los obreros, y así construir progresivamente los ciudadanos útiles y dóciles necesarios para el capital (2010: 109).

En suma, con la configuración del dispositivo escolar se destruyeron otros modos de educación y terminó por institucionalizarse la escuela como espacio educativo disciplinador del cuerpo y de la mente. Es así que “la escuela sustituye al aprendizaje como medio de educación” (Álvarez-Uría, Varela, 1991: 26), pues implica separar a los niños del mundo adulto, la socialización se hace ahora a través del dispositivo escolar y, como parte de él, se produce la subjetividad del maestro-docente moderna, en tanto figura que posee un poder-saber determinado y reproducido socialmente.

Además, como mencionan Álvarez-Uría y Varela (1991), el dispositivo escolar busca la destrucción<sup>13</sup> de otras formas de socialización, como la de los pares —entre compañeros—; y como

---

<sup>13</sup> Aunque la intención del dispositivo sea totalizante, suele no lograrlo, es decir, en tanto proceso, se halla siempre abierto a causa de las resistencias y fugas. Los estudiantes suelen resistirse de diversas formas, ejemplo de ello son las formas de socialidad o formas de socialización horizontales (Moreno, 2017).

agrega González (2010), es a través de la estatalización de la misma que persigue la validación unívoca del prestigio y el reconocimiento social a la educación institucionalizada. En México podemos observar dicha situación con las acreditaciones requeridas por la Secretaría de Educación Pública (SEP) o las universidades públicas autónomas para “validar” cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje y de producción de conocimiento.

Asimismo, el dispositivo escolar incluye una serie de procesos de disciplinamiento del cuerpo, tales como: la discriminación clara entre espacios (cuáles están permitidos, cuáles no); sobre el uso del tiempo (hora de entrada, receso, hora de trabajo escolar, salida); moldeamiento de gestos y producción de comportamientos deseados y extinción de aquellos gestos y comportamiento indeseados (Ball, 1993).

De este modo, a lo largo de la vida escolar (desde la primaria hasta la universidad), tanto nuestros cuerpos como nuestras subjetividades han sido moldeados y producidos bajo ciertos parámetros y objetivos estratégicos. Por ejemplo, hemos sido socializados desde un marco adultocentrista y jerárquico en el que los adultos son autoridad y tienen la razón; esta producción de subjetividad y disciplinamiento se localiza en espacios cerrados y claramente delimitados; los cuerpos han sido disciplinados con el fin de mantener la atención en ciertos horarios y condiciones, o de controlar los esfínteres y el hambre. En suma, el dispositivo escolar implica la organización de los cuerpos, los tiempos y los espacios (Álvarez-Uría, Varela, 1991).

Desde esta perspectiva, las respuestas de las experiencias compartidas por los alumnos, así como la información recabada y producida por el cuestionario, reflejan algunos de los aspectos del dispositivo escolar, a la par que dejan percibir algunos de los límites que se le ofrecen a la migración forzada del dispositivo al espacio fuera de la escuela, en casa.

Si bien el aspecto estatalizado de la educación y la apuesta por la desaparición de otros modos de socialización son particularidades fundantes del dispositivo escolar, estos se pueden reflejar u observar de mejor manera a lo largo de la propia historia del dispositivo o con otro tipo de procesos. Empero, en el caso de nuestra investigación resulta mucho más complicado dar cuenta de ellos. Es por eso que hemos decidido abocarnos a tratar “sólo” el proceso de producción de subjetividad y disciplinamiento a través de la organización de los distintos territorios: tiempos, cuerpos y espacios.

El primer territorio, el tiempo, se vio evidentemente trastocado con la contingencia sanitaria. No obstante, la rápida migración forzada a entornos virtuales mantenía la apariencia-mandato del sostenimiento de la organización del tiempo capitalista; es decir, nada cambiaba porque todas las actividades se mantenían, aun cuando en términos cualitativos las transformaciones son evidentes.

Por ejemplo, con la migración forzada se intentó mantener los horarios establecidos socialmente para realizar ciertas actividades: pensemos en los horarios para “asistir” a las clases o el mantenimiento *in extremis* del calendario institucional escolar.

Al respecto, algunos estudiantes del IDEAUNI manifestaron en sus relatos de experiencias que el mantenimiento de los horarios escolares les permitía tener cierta certidumbre en su cotidianidad durante las primeras semanas, dado que el horario escolar les otorgaba cierto *sentido* como un piso o ancla imaginaria y simbólica ante la situación extraordinaria. Sin embargo, con el paso de los meses, el sostenimiento de los horarios y calendarios escolares se volvía rápidamente insostenible e incoherente en la contingencia. Ya fuera por las condiciones materiales de la velocidad de internet,<sup>14</sup> de la necesidad de compartir los artefactos tecnológicos entre los miembros de la familia, la necesaria modificación de las tareas domésticas entre sus integrantes o por el aumento de carga académica que implicó mayor inversión de tiempo para la realización de estas actividades, el sentido primero que habían manifestado fue perdiendo fuerza discursiva.

Es así que, con el aumento de horas y días necesarios para realizar las actividades escolares, el segundo territorio, el del cuerpo, empezó a hacerse sentir —literalmente—, a través del cansancio físico y mental: la prolongación de las jornadas escolares es percibida y padecida por los estudiantes.

El cansancio físico y mental, principalmente estuvieron relacionados con el uso de pantallas (computadoras, tabletas, celulares), pero también al inmobiliario aparentemente inadecuado para tomar clase. Este punto es de sumo interés, dado que el dispositivo escolar se ha construido bajo ciertas intencionalidades del control y disciplinamiento.

El establecimiento escolar o espacio físico de la escuela está organizado para sostener diferentes grados de control, es decir, el dispositivo escolar alberga diferentes estrategias para controlar y encauzar a los sujetos y sus comportamientos (Ball, 1987). Habíamos mencionado el establecimiento de jornadas, cortes y series temporales (los horarios), pero también podemos tomar en cuenta las estrategias para el control del *cuerpo* estudiantil, en tanto grupos o colectivos que se *disponen* en secciones y en salones de clases. Al mismo tiempo, el dispositivo escolar posee estrategias de control para el cuerpo biológico del estudiante, desde los honores a la bandera en el que se “educa” al cuerpo para sostener ciertas posiciones durante determinados rituales-tiempos, hasta los controles estrictos para ir al baño por parte de los docentes.

Podemos señalar, pues, que la organización de los espacios y del inmobiliario en el interior del dispositivo escolar están configurados explícitamente para producir eficazmente el control y disciplinamiento de los estudiantes.<sup>15</sup> Dicho de otro modo, la configuración insta a que los cuerpos no se muevan demasiado ni fácilmente; la distribución del aula ayuda a fijar la atención

---

<sup>14</sup> La velocidad de internet depende del número de usuarios que comparten la misma red o banda. Por lo que en los horarios institucionales la red tiende a saturarse y disminuir la velocidad. Muchos estudiantes, particularmente los foráneos de las zonas de las costas de Guerrero y Oaxaca, se veían obligados a realizar las actividades en las noches, dado que era el único horario que les permitía conectarse.

<sup>15</sup> Cabe señalar que nos estamos enfocando por ahora en los estudiantes, no obstante, la distribución de espacios y horarios también están dirigidos para el control y disciplinamiento de los docentes y otros trabajadores del establecimiento educativo.

hacia el frente, hacia el pizarrón y al profesor; el inmobiliario impide que se levanten abruptamente de su asiento, etcétera. En ese sentido, las sillas, las paletas o los pupitres han sido diseñados para ser ergonómicamente incómodos para el cuerpo, con el objetivo de que los estudiantes no se duerman durante la clase (Ball, 1993).

Al mismo tiempo, el dispositivo escolar pretende que sean los estudiantes quienes ejerzan ciertos grados de control sobre sus propios cuerpos; que acudan al baño en ciertos horarios, que coman y descansen en determinadas horas, etc. Con ello, el dispositivo escolar establece límites para las actividades, para los espacios, para los tiempos y para los cuerpos.

Por otro lado, en los relatos de experiencias de las y los estudiantes hay quienes reconocen el efecto del dispositivo en sus cuerpos y en el control del cansancio físico-mental; es decir, le otorgan a la institución este papel regulador.

Asimismo, aquello que pudimos detectar como distinción entre los grupos es que, a diferencia del grupo de enfermería, el grupo de estudiantes en sociología no reconocía la función disciplinaria del cuerpo por parte del dispositivo escolar de manera significativa en algunos reactivos particulares; sin embargo, en la pregunta de control expuesta anteriormente (véase la nota 10) que engloba de manera general el control y disciplinamiento del cuerpo, creció el porcentaje de quienes reconocían dicha función.

Por ello, consideramos que no es casual esta contradicción, es decir, el reconocimiento de la experiencia de la función reguladora y de control del cuerpo por el dispositivo, dado que existe una discusión disciplinar en la sociología debido a la tensión entre la objetividad del orden social y sus normativas contra la capacidad volitiva de la acción social y, en singular, individual. Es decir, los estudiantes de sociología expresan de manera explícita la tensión disciplinar en la producción de saber, la cual, posiblemente, provoca una contradicción entre el poder de las instituciones objetivas y de la acción subjetiva.

Sin embargo, como hemos señalado, en las preguntas de control y comparación reconocen en ciertas variables —particularmente en relación con la atención y el cansancio— que existe una diferencia significativa entre las clases impartidas dentro del territorio del dispositivo y fuera de éste, en casa y en línea.

En consecuencia, resultan peculiares las respuestas otorgadas por los y las alumnas, en tanto explicitan que “los espacios escolares les resultan más adecuados para aprender”, cuando en realidad estos espacios están adecuados para el control, el disciplinamiento y el “aprendizaje”, pero en un sentido distinto al que las y los estudiantes se refieren; es un aprendizaje de las normas y comportamientos socialmente adecuados y demandados.

Evidentemente, esta percepción se trata de una construcción que se ha configurado a lo largo de muchos años, desde el preescolar hasta la universidad. En comparación, el espacio familiar del hogar y de la casa cuenta con una configuración distinta a la de la escuela: general-

mente el baño está disponible, al igual que su acceso; su uso suele resultar más cómodo que el de la escuela; suelen existir alimentos accesibles para comer y está la cocina para prepararlos.

En este sentido, se presentan tensiones y contradicciones entre la *disposición* del tiempo, del cuerpo y de los espacios del dispositivo escolar en su migración forzada para aprender a través de las clases en línea, y el encuentro con la disposición del tiempo, del cuerpo y de los espacios del dispositivo familiar. Dicho de otro modo, la migración forzada de las clases en línea, que suponía la reproducción absoluta del dispositivo escolar en la casa, con todas sus implicaciones y características, encontró un conjunto de resistencias tanto objetivas como subjetivas; en su operativización encontramos elementos que se escapan, se resisten y se desbordan al control y el disciplinamiento del dispositivo escolar.

Por lo mismo, muchas de las demandas del dispositivo escolar *perdieron sentido* o fueron vistas como invasivas, incluso reflejaron su carácter violento y coercitivo; el ejemplo que habíamos observado es la exigencia de prender la cámara. Sin duda, la cámara intenta emular el control y vigilancia omnipresente por parte del profesor sobre el grupo, la mirada panóptica que vigila y asegura la eficacia de la disposición tal como lo sería al estar en el salón de clases; y que, a través del paulatino disciplinamiento del cuerpo, basta con que el docente mire al estudiante para que éste se “comporte” de inmediato —casi “instintivamente”—, como lo dicta el dispositivo: atento, tranquilo, serio, concentrado, domeñado de sí mismo, etcétera.

En las clases en línea se restringe el elemento de vigilancia a través de la mirada y, por lo tanto, del control del docente sobre los alumnos. De este modo, es lógico que, al menos para los docentes que exigieron prender las cámaras, se intente restablecer el dispositivo para “verificar” que el estudiante “esté allí”, “poniendo atención” y “comportándose adecuadamente”.

No obstante, esta demanda se experimentó como intromisión del dispositivo escolar en *otro* territorio: el familiar. En las experiencias, los y las alumnas narraron cómo sus familiares les exigían cerrar-apagar las cámaras; la razón de los familiares: “estaban en su casa y, en su casa podían moverse, alimentarse, situarse o estar vestidos,<sup>16</sup> cómo, dónde y cuándo quisieran”. Además, existió una sanción por parte de los familiares hacia los docentes —una disputa abierta del poder y la autoridad— en términos de acentuar y delimitar los espacios de influencia de las relaciones de poder de cada figura de autoridad: “en la escuela manda él/ella, pero en *mí* casa mando *yo*”.

Empero, ¿por qué y hasta dónde se problematiza la situación de la migración forzada y el replanteamiento que ello exigía en términos de los espacios-territorios del dispositivo escolar y del familiar? Ésta, consideramos, es una pregunta fundamental para seguir problematizando la cuestión y relación actualmente.

---

<sup>16</sup> Cabe señalar que muchos docentes les exigieron a los alumnos “vestirse” adecuadamente para las clases en línea, prohibiendo el uso de pijamas o ropa “informal”. A las estudiantes de enfermería incluso se les demandó arreglarse (maquillarse un poco, peinarse) para las clases, usar su uniforme institucional y se les prohibió ir al baño en de consumir alimentos en horario de clase. Situaciones que, con la cámara apagada, eran imposibles de corroborar.

Finalmente, lo que es evidente es que la migración forzada de la educación a los “entornos virtuales” no se queda en la virtualidad durante la pandemia. Los estudiantes necesitan un espacio concreto para tomar sus clases y realizar sus actividades, necesitan los aparatos y las tecnologías adecuadas para no estar sufriendo constantes retrasos o problemas y del tiempo suficiente para cumplir con los tiempos exigidos por el dispositivo escolar; sin embargo, resulta que las condiciones enunciadas dependen o se hallan en relación directa con otra institución moderna-capitalista, de hecho, una de las más importantes: la familia.

Lo que hemos visto y escuchado en este tiempo de educación virtual a distancia —a veces de manera más soterrada y otras de manera abierta y franca— es la confrontación que se ha experimentado entre el dispositivo escolar y sus intentos de disciplinamiento y control, y los límites que el propio dispositivo familiar opone a estos intentos.

### **Conclusiones: la tensión dispositivo escolar-dispositivo familiar y otras derivas**

En páginas anteriores mencionábamos algunas de las características que fue adquiriendo el dispositivo escolar a lo largo de la modernidad capitalista y cómo el objetivo estratégico es la producción de cuerpos dóciles y subjetividades *ad hoc* con el capitalismo y la ciudadanía; asimismo, señalábamos que dicha producción de subjetividad se da en conjunto con otros dispositivos, entre ellos y quizás uno de los más importantes, la familia.

Jacques Donzelot (2008) estudia el dispositivo familiar y lo cataloga, sin ninguna duda, como una de las piezas fundamentales para el control y disciplinamiento social. Tal como lo enunciábamos respecto del dispositivo escolar, el dispositivo familiar se articulará exitosamente con otros dispositivos, por ejemplo, con la escuela. Aun cuando ambos dispositivos trabajan juntos para el control, disciplinamiento y producción de subjetividad del sujeto, cada uno de los dispositivos, particularmente el familiar y el escolar han estado más o menos delimitados.

Empero, ¿qué sucede cuando uno de los dispositivos, en este caso el escolar, invade o busca territorializar los espacios destinados al otro, al dispositivo familiar? Como hemos visto, ello produce una tensión importante entre ambos, una disputa que tensa las relaciones de poder en el interior de ambos dispositivos y tiende, necesariamente, a reconfigurar dichas relaciones y dispositivos.

García (2014) señala que los dispositivos surgen de la urgencia social por problematizar algún aspecto de la vida, y por ello contienen un objetivo estratégico, pero que dicho objetivo estratégico es siempre dúctil, no es unívoco, sino que se transforma históricamente. ¿Será que estamos observando el cambio en el objetivo del dispositivo escolar, o es sólo la transformación de algunas funciones y estrategias que han perdido vigencia?

A nosotros no nos parece que el objetivo como tal se esté modificando; no obstante, sí existe un cambio en algunas de las líneas de fuerza de saber-poder que se ejercen al interior del dispositivo, no sólo debido a la migración forzada ni a raíz de ésta, pero que se hacen visibles

gracias a la situación crítica en la que nos encontramos actualmente y a su disputa por el control en el interior del territorio del dispositivo familiar. Si observamos cada uno de los espacios propuestos en el estudio (cuerpo, espacio y tiempo), veremos esta tensión; se hace evidente el establecimiento de ciertos límites al dispositivo escolar, ya sea a partir de una problematización directa por parte de los sujetos, o por las condiciones materiales y de posibilidad en las que se presenta la migración forzada.

Igualmente, percibimos la existencia de un vaciamiento del sentido discursivo que sostiene muchas de las prácticas de control y disciplinamiento del dispositivo escolar, por ejemplo, con el caso particular de la observación panóptica por parte de los docentes. Dicha pérdida de sentido se agrava cuando la autoridad de otro dispositivo, el familiar, pone en tela de juicio la autoridad docente.

No podemos afirmar que esta tensión entre dispositivos sea algo nunca visto, por supuesto que no. No obstante, lo que antes se daba por hecho y parecía casi una ley, la delimitación clara entre los territorios de ejercicio de poder-saber de cada uno de los dispositivos (el escolar en el establecimiento escolar y el familiar en el hogar), hoy se está poniendo en duda debido a las condiciones objetivas de la migración forzada, pero que está abriendo el espacio para la discusión de los sujetos respecto de sus campos de incidencia y sus sentidos discursivos básicos, su funcionalidad social.

Paralelamente, se vislumbra una línea de tensión respecto al cansancio físico y mental de las y los estudiantes, que producen el conjunto de condiciones de la migración forzada del dispositivo escolar al familiar; por ahora, notamos que aún se percibe el espacio escolar como uno adecuado para el “aprendizaje”, en contraposición al hogar. Sin embargo, ¿puede ser que ello lleve a una problematización que exceda lo somático para poner en cuestión el propio establecimiento escolar, el espacio mismo en el que ha existido históricamente el dispositivo escolar?

Asimismo, la misma condición de cansancio físico y mental, ¿puede derivar en una problematización mayor acerca del control que ejerce el dispositivo escolar en el cuerpo de los estudiantes?, ¿ello podría conducir a una resistencia organizada contra el ejercicio de poder del dispositivo hacia el cuerpo?

En términos generales, observamos que se presentan tensiones y contradicciones entre la *disposición* del tiempo, del cuerpo y de los espacios del dispositivo escolar, en su migración forzada para aprender a través de las clases en línea, y el encuentro con la disposición del tiempo, del cuerpo y de los espacios del dispositivo familiar. Dicho de otro modo, la migración forzada de las clases en línea, que suponía la reproducción absoluta del dispositivo escolar en la casa, con todas sus implicaciones y características, encontró un conjunto de resistencias tanto objetivas como subjetivas; en su operativización encontramos elementos que se escapan, se resisten y se desbordan al control y el disciplinamiento del dispositivo escolar.

En conclusión, se ha invadido el espacio familiar, el del hogar. Ante ello, se han delineado ciertos límites del dispositivo escolar en su migración forzada al espacio familiar, por ejemplo: la vigilancia a través de la mirada queda descartada; la organización del tiempo escolar queda sublevada ante la organización de la reproducción de la vida familiar; la organización del espacio está en función de las actividades familiares en su conjunto. Sin duda, ésta y las otras derivas planteadas a lo largo del texto, tales como la intencionalidad de reproducir el dispositivo escolar en otros espacios como el familiar; la resistencia de los estudiantes ante ello; las diferentes dinámicas entre los estudiantes y los docentes que han emergido a partir de las clases en línea; y la transformación, adecuación o migración del dispositivo escolar a otros espacios como el virtual, son derivas que no se agotan en este artículo y que tendrán que ser problematizadas en otros espacios.

## Referencias

- Álvarez-Uría, F.; J. Varela (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- Ball, S. (1987). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. España: Paidós/MEC.
- Ball, S. (1993). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata.
- INEGI (2020). *Comunicado de Prensa del Día Mundial del Internet*. México: INEGI. [https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/eap\\_internet20.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/eap_internet20.pdf)
- Chaverry, R. (2009). *El sujeto como objeto de sí mismo en Michel Foucault*. México: Afinita Editorial México.
- Contreras, J. (2020). Dispositivos de poder, de investigación y... ¿de rebeldía? En Zamora, M.; J. Contreras (coords.). *Las epistemologías y las artes a debate*. Puebla: Universidad de Oriente, 67-100.
- Donzelot, J. (2008). *La policía de las familias*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Foucault, M. (2003). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2013). *Historia de la sexualidad III. La inquietud de sí*. México: Siglo XXI.
- García, M. (2014). La noción de dispositivo en la reflexión histórico-filosófica de Michel Foucault. En Andián, E., *Dispositivos en Tránsito. Disposiciones y potencialidades en comunidades en creación*. México: CENART-CONACULTA, 19-34.
- González, R. (2010). *El taller de Foucault*. México: UPN.
- Llaven, Y. (3 de septiembre 2019). Con 486, Puebla es el estado con más universidades en México; sólo 29 están acreditadas, informó la COPAES. *La Jornada de Oriente*. <https://www.lajornadadeoriente.com.mx/puebla/universidades-acreditadas-copaes/>
- Moreno, H. (2017). Violencia y discurso del bullying. En Anzaldúa Arce, R. (coord.). *Entramados sociales de la violencia escolar*. México: UPN, 177-205.

- Pérez, A.; A. Acuña; R. Rúa (2008). Repercusión visual del uso de las computadoras sobre la salud. *Revista Cubana de Salud Pública*, 34(4). [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-34662008000400012&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662008000400012&lng=es&tlng=es)
- Scheinvar, E. (2006). A família como dispositivo de privatização so social. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 58(1), 48-57.
- Scheinvar, E. (2009). *O feitiço da política pública: escola, sociedade civil e direitos da criança e do adolescente*. Río de Janeiro: Lamparina.
- Strauss, A.; J. Corbin (1998). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia: Universidad de Antioquia. <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>
- Vasilachis, I. (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.