

**La escuela como Dispositivo Pedagógico de Subjetivación: Relación Cuerpo-Escuela-  
Subjetividad y Manifestaciones de Resistencia**

**Revisión en la IED Atabanzha en Bogotá D. C.**

**María Fernanda Guzmán Puentes**

**Universidad Pedagógica Nacional  
Facultad de Educación  
Maestría en Educación  
Grupo de Investigación Educación y Sociedad  
Bogotá D.C.  
2018**

**La escuela como Dispositivo Pedagógico de Subjetivación: Relación Cuerpo-Escuela-  
Subjetividad y Manifestaciones de Resistencia**

**Revisión en la IED Atabanzha en Bogotá D. C.**

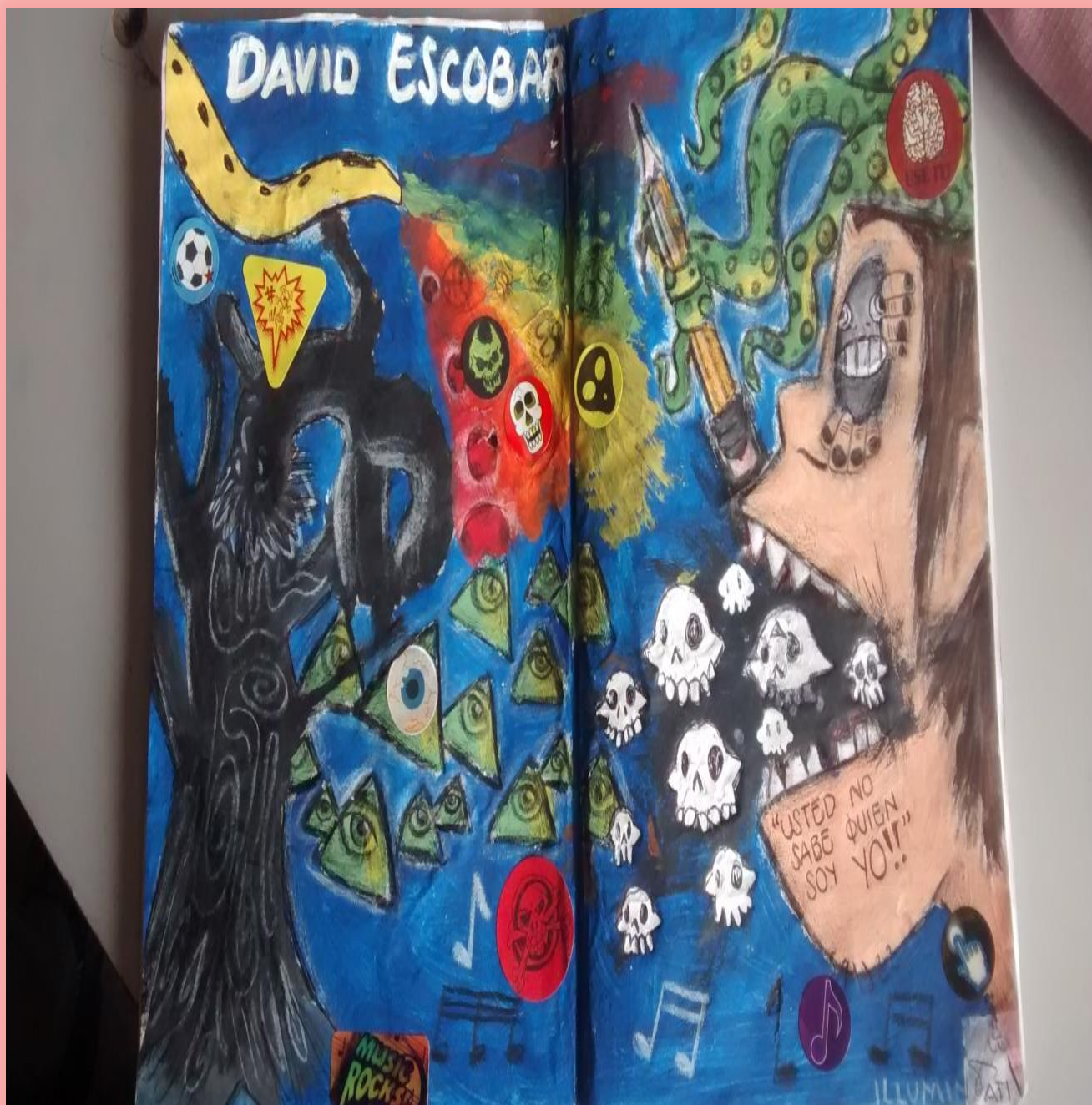
**María Fernanda Guzmán Puentes**

**Trabajo presentado como requisito para optar el título de  
Maestría en Educación**

**Director  
José Guillermo Ortiz (Dr.)**

**Universidad Pedagógica Nacional  
Facultad de Educación  
Maestría en Educación  
Grupo de Investigación Educación y Sociedad  
Bogotá D.C.**

**2018**



Nombre de la obra: "¡Usted no sabe quién soy yo!!"

Autor: David Escobar Estudiante IED Atabanza. Bogotá 2016.

## AGRADECIMIENTOS Y DEDICATORIA

*Somos lo que somos y pensamos lo que pensamos, gracias a las huellas que las personas han dejado en nosotros, situándonos de maneras particulares frente a este mundo y lo que habita en él. Por esta razón, considero importante reconocer a “algunas” de las muchas personas, a las que les debo el poder estar hoy aquí:*

*A mis padres Yolima y Alejandro y a mi hermano Ivan, quienes me brindaron un hogar lleno de amor y comprensión, y los cuales cultivaron y orientaron en mí a través de su ejemplo, el amor por lo que hago*

*A mi esposo Gabriel, que con su esfuerzo y dedicación me ayudo a enfrentar las problemáticas que se me iban presentando en el camino, fortaleciendo con ello la confianza en mí misma y en lo que hago.*

*A la maestra Amanda Romero, que con su paciencia, nobleza y sabiduría me acompañó en momentos decisivos en mi formación, mostrándome día a día que si es posible llegar a las metas que nos proponemos por más lejanas que parezcan y quien me mostró que si es posible hacer transformaciones en el mundo desde nuestra práctica como maestras.*


*A todos ellos y a muchos otros más... les agradeceré toda mi vida, por haberme retado, apoyado, acompañado y formado, no solo como profesional sino ante todo como persona.*

María Fernanda Guzmán Puentes

Bogotá D.C., Junio 07 de 2018.

*“No hay relación de poder sin la constitución correlativa de un campo de conocimiento, ni conocimiento alguno que no presuponga y constituya, al mismo tiempo, relaciones de poder”.*

*(Foucault M.)*

	<i>FORMATO</i>	
	<i>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</i>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 07-06-2018</b>	<b>Página 1 de 4</b>	

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Tesis de grado
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	La escuela como dispositivo pedagógico de subjetivación. Relación cuerpo-escuela-subjetividad y manifestaciones de resistencia. Revisión en la IED Atabanzha en Bogotá D. C.
<b>Autor(es)</b>	Guzmán Puentes, María Fernanda.
<b>Director</b>	Ortiz Jiménez, José Guillermo.
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018. 178 p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Palabras Claves</b>	ESCUELA; DISPOSITIVO; PEDAGÓGICO; SUBJETIVACIÓN; CUERPO; RESISTENCIA.

<b>2. Descripción</b>
<p>Esta tesis de grado de maestría, analiza “la escuela como dispositivo pedagógico de subjetivación” reflexionada con base en los principios planteados por Foucault (1988) principalmente, y como autores secundarios se contempla a Agamben (2006), García (2011) y Zuleta (1995); la segunda categoría se refiere a “las resistencias”, razonada también a partir de la perspectiva de Foucault (1988). Dichas categorías orientan el análisis asociado a la forma como se constituyen los procesos por los cuales los seres humanos se asumen como sujetos en la IED Atabanzha. De esta forma, se muestra cómo se ocasiona la configuración del cuerpo en el espacio escolar, a partir del ejercicio de poder orientador de las acciones de los sujetos mediante procesos que ordenan las experiencias del cuerpo en este espacio, con efecto posible en las resistencias. Marco general que permitió pensar el cuerpo en la contemporaneidad, donde las resistencias se visibilizan como luchas que pretenden movilizar procesos de transformación social así como el reconocimiento de la diversidad, el cuestionamiento de los discursos y prácticas que intentan definir y dominar a los seres humanos sujetándolos y sometiéndolos a través del modelamiento de su identidad. Así, el cuerpo se muestra como un elemento relevante que manifiesta la constitución de la subjetividad en la escuela, unas veces desde la sujeción, y otras, desde la resistencia como efectos posibles del poder y el saber.</p>

<b>3. Fuentes</b>
-------------------

- Agamben A. (2007). *¿Qué es un dispositivo? Qu'est-ce qu'un dispositif?*, Éditions Payot & Rivages, París, versión digital recuperado de:  
<http://ayp.unia.es/r08/IMG/pdf/agamben-dispositivo.pdf>
- Arias G. (2012). *Cuerpo y subjetividad en estudiantes de la escuela secundaria*. Revista Atheleia. Recuperado de: <http://issuu.com/revistaatheleia/>
- Escobar J. (2015). *Subjetividades y diversidad en la escuela, en estudiantes de educación media*. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá Colombia.
- Foucault, M. (1966). *Las ciencias humanas* en: *Las palabras y las cosas una arqueología de las ciencias humanas*. Argentina, Siglo XXI Ediciones.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México D.F.: siglo XXI.
- Foucault M. (1988). *El sujeto y el poder*. Revista Mexicana de Sociología, Vol. 50, No. 3. (Jul. - Sep., 1988) Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado en: <http://links.jstor.org>
- Foucault, M. (2008). *El orden del discurso*. Editorial Grafos, Barcelona, España.
- García L. (2011) *¿Qué es un dispositivo? Foucault, Deleuze y Agamben*. Revista A Parte Rei No. 74. Marzo. Buenos Aires Argentina. Versión digital recuperada de:  
<http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei/García74.pdf>
- Useche A., O. (2017). *Potencia, cuerpo y resistencia*, Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, núm. 82, año 38, enero-junio de 2017.
- Zuleta P. (1995). *El dispositivo de subjetivación escolar: el poder, el saber, el deseo*. Nómadas (Col), Recuperado de: <http://www.redalyc.org/>

#### 4. Contenidos

Se realizó el análisis de las “relaciones de poder” que se originan en la escuela y permiten visibilizar las formas en que se configuran las subjetividades en este entorno, y cómo éstas se manifiestan a través del cuerpo. El presupuesto del que se partió siguiendo a Michel Foucault (1975, 1976, 1988) fue: las prácticas y discursos presentes en la escuela, moldean la identidad y activan ciertas formas de ejercer el poder para permitir la consolidación de procesos de subjetivación en el espacio institucional.

En el primer capítulo se aborda un análisis crítico en torno a la relación cuerpo y escuela como dispositivo de subjetivación (Foucault 1988, Agamben 2006, García 2011, Zuleta 1995) en la IED Atabanza, para interpretar cómo se ocasiona la configuración de sujetos en este espacio a través del disciplinamiento de sus cuerpos. Se reconoce, desde allí, el “efecto performativo” (Butler 2002) que tienen los discursos y las prácticas pedagógicas en los sujetos para producir la “materialidad de sus cuerpos” (Butler 2002), definir límites y lenguajes, para nombrarlos y, con ello, forjar una identidad en torno al proyecto antropológico que encarna la condición humana. Se identifican componentes pedagógicos de subjetivación que son visibles en el entorno escolar y cómo se configuran desde las relaciones de saber/poder que definen “códigos regulatorios” de conducta (Zuleta 1995), para la actuación de los cuerpos en el espacio institucional, los cuales terminan por producir lógicas o regímenes de verdad, en palabras de Foucault (1988).

El segundo capítulo, plantea la posibilidad que surge desde el cuerpo, de resistir el ejercicio de poder revelado a través de los discursos y las prácticas que intentan definirlo. La reflexión en torno a dicho ejercicio del poder/ saber sobre el cuerpo, da lugar a repensar el concepto de “resistencia” (Foucault 1988) y relacionarlo con la construcción de la identidad, la experiencia (Larrosa 2003), la diversidad en la contemporaneidad, aspectos que implican la necesidad de reconsiderar también, la “labor subjetiva” (Pedraza 2009) de la escuela de hoy en la constitución y reconocimiento de nuevas subjetividades.

Estos componentes de reflexión dieron respuesta a la pregunta de investigación enfocada a saber ¿Cómo se puede explicar la relación cuerpo-escuela-subjetividad y las manifestaciones de resistencia que expresan los sujetos en su experiencia escolar, como reacción ante los diferentes elementos del dispositivo de

subjetivación presentes en la IED Atabanzha? En coherencia con la anterior pregunta, se formularon los objetivos de la misma, siendo el de tipo general, analizar el papel del cuerpo en los procesos de configuración de los sujetos y las manifestaciones de resistencia al interior del espacio escolar en la IED Atabanzha. Meta a partir de la cual se precisaron como objetivos específicos los siguientes: visibilizar el tipo de relaciones que se dan entre cuerpo, escuela y subjetividad como resultado de los mecanismos pedagógicos que se producen en la IED Atabanzha; y de otra parte, reconocer y comprender las manifestaciones que produce la relación entre el cuerpo y la escuela como dispositivo pedagógico de subjetivación.

Esta investigación reviste importancia como reflexión sobre un tema sobre el cual no se había puesto la mirada aún teniendo todo que ver con la pedagogía, la didáctica, el aprendizaje, la enseñanza y el saber pedagógico entre otros aspectos que no permiten distanciar la relación cuerpo/mente, su correspondencia con la idea actual de condición humana y de educación. Además abre posibilidades para mirar el cuerpo, comprender su condición y posibilitar nuevas interpretaciones de las relaciones que se dan entre los sujetos de la educación, entendiendo el respeto a la diferencia, el reconocimiento de la diversidad y la significación de la experiencia como elementos clave de la vivencia y conciencia corporal. Lo anterior se considera un componente esencial que permite visibilizar el potencial político de la labor subjetiva que se ejerce sobre el cuerpo, en el espacio institucional llamado escuela.

## 5. Metodología

La orientación metodológica, contempló la investigación cualitativa como oportunidad para dar solidez a este proceso de indagación, que se cimentó en la postura teórica de los autores trabajados, con la finalidad de comprender e interpretar desde su orientación la realidad de la IED Atabanzha, en cuanto dispositivo pedagógico de subjetivación, contexto que se eligió para observar las situaciones particulares relacionadas con el tema de estudio y caracterizarlas en dicho escenario escolar. En el marco cualitativo, se optó por el enfoque de la investigación documental, “estrategia metodológica que emplea la investigación científica para realizar la revisión de antecedentes de un objeto de estudio y para reconstruirlo conceptualmente” (Yuni y Urbano, 2014, p. 100)

Se seleccionó como escenario la Institución Educativa Distrital (IED) Atabanzha, ubicada en Bogotá D.C. en la localidad de Usme, donde se observaron y analizaron los eventos que dan cuenta de la dinámica institucional en relación con las manifestaciones del cuerpo que hacen visibles determinadas formas de sujeción y de resistencia -en su mayoría-, a partir de las cuales se hizo una aproximación a los sujetos y objetos configurados en dicho espacio escolar. Se trabajó con estudiantes de Educación Básica y Media de la jornada de la mañana y algunos de sus docentes; unos y otros desde su participación contribuyeron a ejemplificar y enriquecer los análisis sobre cómo opera la escuela contemporánea como dispositivo pedagógico de control en los cuerpos.

Se recurrió a fuentes impresas como artículos de revistas indexadas, libros, tesis de grado, y experiencias pedagógicas en torno a la categoría inicial cuerpo-escuela, criterio de búsqueda que permitió la emergencia de nuevas categorías de análisis encontradas a través del abordaje y lectura de los textos mencionados; así se llegó a la comprensión de las manifestaciones de la subjetividad que desde el cuerpo se hacen en la escuela y que tienen que ver con la forma como se encarna corporalmente y viven su condición humana los y las estudiantes.

## 6. Conclusiones

El cuerpo ubicado en la IED Atabanzha se convierte en un factor donde confluyen diversos discursos de saber y poder que se materializan a través de la configuración de las técnicas y estrategias que hacen de la escuela un dispositivo pedagógico de subjetivación. Es en su contexto donde quien tiene el saber, ejerce el



poder para conducir a través de la construcción de códigos regulatorios las actuaciones de los sujetos. En este sentido, se institucionalizan normas, reglamentos, manuales de convivencia y modelos pedagógicos entre otros factores, a través de los cuales se pone en contexto la escuela que asume su rol de dispositivo pedagógico de subjetivación.

La relación cuerpo-escuela-subjetividad, se visibiliza en el control minucioso de la experiencia de los cuerpos de los seres humanos, para constituirlos en sujetos y perpetuar de esta forma la formación de sujetos desde identidades que parecieran privilegiar la docilidad como una virtud de la escolarización, produciendo con ello la configuración de las relaciones sociales desiguales y hegemónicas.

La escuela asume el carácter de dispositivo pedagógico de subjetivación a través de un conjunto de elementos y mecanismos que actúan para individualizar y totalizar a los sujetos, atándolos a una identidad homogénea, masificándolos para invisibilizar la diversidad y controlar cada una de sus acciones mediante códigos de conducta que ponen en relación dichos mecanismos. Los diferentes aparatos pedagógicos de subjetivación allí presentes, a la vez que posibilitan la configuración de la subjetividad desde la sujeción o desde la resistencia al ejercicio del poder, producen diversos sujetos y actos que llevan a la institución a descuidar el reconocimiento de oportunidades que permitan hacer de ésta una escuela incluyente, según lo establece su filosofía institucional. .

Se concluye la necesidad de repensar el concepto de resistencia como posibilidad de transformación social relacionado con la valoración de la diversidad y con nuevas formas de ejercer un lugar en el mundo de los sujetos. El análisis de las resistencias en la escuela, proporciona oportunidades para hacer visibles los juegos de poder y saber de los que habla Foucault (1976), y cómo estos constituyen a los seres humanos en sujetos, pero también, cómo estos mismos tienen la capacidad de oponerse a ciertas formas privilegiadas del ejercicio del poder y el saber para abrir la posibilidad de crear nuevos sentidos que logren hacer la definición de sí mismos.

En la escuela de hoy, está presente su influencia como dispositivo pedagógico de subjetivación, situación que generalmente entra en tensión con los sujetos atravesados por otros discursos, como el consumo, la globalización, el desarrollo tecnológico, los derechos humanos, la participación democrática, entre otros, que hacen emerger nuevas formas de pensar la constitución subjetiva y cuestionan el valor de los dispositivos naturalizados y normalizados en este escenario. Es en ésta, donde corresponde repensar el cuerpo como lugar de resistencia, reconocer el hecho que las prácticas moldean los cuerpos y con ello la subjetividad de los y las estudiantes. Acto político del que no se pueden desprender, y que por lo mismo, se debe reconsiderar cuál es el tipo de sujeto que se está construyendo en la escuela y cuáles son las ideologías que atraviesan las nuevas prácticas.

<b>Elaborado por:</b>	Guzmán Puentes María Fernanda
<b>Revisado por:</b>	Ortiz Jiménez José Guillermo

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	05	04	2018
--	----	----	------

## Contenido

	Pág.
Introducción.....	14
 CAPÍTULO I.....	 30
1. Rastreo de los elementos del Dispositivo de Subjetivación.....	30
1.1 Dispositivo como Concepto Estructural.....	31
1.2 El Cuerpo como Construcción Social.....	47
1.3 La Escuela. Espacio de Configuración de Sujetos.....	52
1.4 Papel de la Escuela como Dispositivo Pedagógico de Subjetivación.....	79
 CAPÍTULO II.....	 86
2. El Cuerpo como lugar de Resistencia.....	86
2.1 Poder y Resistencia.....	88
2.2 Pensar la Construcción del Cuerpo en la Contemporaneidad.....	94
2.3 ¿Cómo se Constituyen los Cuerpos y de Ahí los Sujetos?.....	105
2.4 Cuerpos e Identidades.....	116
2.5 Sujetos Diversos en la escuela.....	123
2.6 Importancia de la Experiencia en la Reflexión Sobre el Cuerpo y el Sujeto	127
2.7 Manifestaciones del Cuerpo desde la subjetividad en la Escuela.....	133
2.8 Análisis del Registro Fotográfico.....	144

2.9 Líneas Posibles para Entender la Labor Subjetiva en la Escuela.....	157
3. Conclusiones.....	161
Referencias.....	170
Anexos.....	175

### Lista de Gráficas

	Pág.
Gráfica 1. Componentes de la orientación metodológica de la investigación.....	21
Gráfica 2. Etapas del proceso de investigación.....	25
Gráfica 3. Esquematización del concepto dispositivo.....	34
Gráfica 4. La escuela como dispositivo pedagógico de subjetivación y espacio de legitimación de condiciones objetivas del mundo.....	556
Gráfica 5. Aspectos generales de la IED Atabanza en Bogotá Localidad Usme...	88
Gráfica 6. El cuerpo transgénero como contradicción a lo impuesto.....	92
Gráfica 7. Determinación de los espacios como propósito de la subjetivación.....	93
Gráfica 8. Manifestación del cuerpo desde la representación de los sujetos.....	96
Gráfica 8. El cuerpo expresa resistencia y genera conflicto.....	98
Gráfica 10. Separación visible de los espacios según género.....	109
Gráfica 11. Vínculo del cuerpo con la identidad nacional.....	115

Gráfica 12. El cuerpo que traspasa los límites.....	118
Gráfica 13. Los sujetos se recrean y reinventan a través del cuerpo.....	124
Gráfica 14. La experiencia escolar como manifestación de la subjetividad.....	132
Gráfica 15. Manifestación de la subjetividad desde el cuerpo.....	134
Gráfica 16. ¿Cuerpos aburridos, creativos y/o rebeldes?.....	136
Gráfica 17. Madres y padres adolescentes.....	138
Gráfica 18. Cuerpos que se intervienen desde las estéticas corporales.....	138
Gráfica 19. Personalización de uniformes de estudiantes.....	140
Gráfica 20. Los docentes personalizan su uniforme.....	140
Gráfica 21. Cuerpos patrios.....	141
Gráfica 22. Cuerpos expresivos.....	142

**Lista de Anexos**

	Pág.
Anexo 1. Modelo de Ficha Bibliográfica.....	175
Anexo 2. Modelo de ficha de contenido.....	176
Anexo 3. Formato de consentimiento informado.....	177

## **Introducción**

A través de la investigación cuyos resultados se exponen en este documento, se realizó el análisis de las “relaciones de poder” (Foucault, 1988) que se originan en la escuela y permiten visibilizar las formas en que se configuran las subjetividades en este entorno y cómo éstas se manifiestan a través del cuerpo. El presupuesto del que se partió siguiendo a Michel Foucault (1988) fue: las prácticas y discursos presentes en la escuela, moldean la identidad y activan ciertas formas de ejercer el poder para permitir la consolidación de procesos de subjetivación en el espacio institucional. En coherencia con estos principios, se hizo una revisión teórica sobre la importancia de la conexión entre lo que pasa en la escuela real y los “dispositivos de poder” desarrollados por Foucault y otros autores en cuyos postulados se enmarcó la reflexión.

A tal fin, se seleccionó como escenario la Institución Educativa Distrital (IED) Atabanzha, ubicada en Bogotá D.C. en la localidad de Usme, donde se observaron y analizaron los eventos que dan cuenta de la dinámica institucional en relación con las manifestaciones del cuerpo que hacen visibles determinadas formas de sujeción y de resistencia -en su mayoría-, a partir de las cuales se hizo una aproximación a los sujetos y objetos configurados en dicho espacio escolar. De ahí que se haya trabajado con estudiantes de Educación Básica y Media de la jornada de la mañana, provenientes de estratos sociales uno a tres, y algunos de sus profesores; unos y otros desde su participación, contribuyeron a ejemplificar y enriquecer los análisis sobre cómo operan los dispositivos de control de los

cuerpos en la escuela contemporánea. Eventos sobre los cuales se hizo un registro fotográfico que muestra las relaciones teoría y práctica en el entorno escolar.

Finalmente, desde el análisis que resulta de este recorrido entre tránsitos teóricos, interpretación de imágenes y situaciones por las que pasan estos cuerpos en la escuela, y en particular en la IED Atabanzha, se proponen algunos aportes que desde lo pedagógico, permiten reconocer los sentidos que tiene la educación hoy, si toma en cuenta las manifestaciones de la subjetividad expresada desde el cuerpo y la posibilidad de líneas de análisis para el emprendimiento de la labor de constitución subjetiva en la escuela contemporánea. Comprender cómo los cuerpos de las y los estudiantes expresan diversas formas de ser y estar en el mundo, permite enriquecer las experiencias pedagógicas y dotar de nuevo sentido la educación.

En relación con el planteamiento del problema de investigación, no se puede afirmar que la escuela pública desde sus orígenes hasta hoy se haya mantenido ajena a las tensiones que se producen entre el saber y las diferentes formas de manejo en la escuela, las cuales constituyen el cuerpo y dejan huellas profundas. A su vez, los fuertes cambios sociales, culturales políticos, económicos y en especial los tecnológicos que se han producido a lo largo de la historia, influyen de forma diversa en el cuerpo de quienes hacen parte de la llamada comunidad educativa. Pero si se tienen en cuenta los fines de la educación, dicha influencia es más relevante en las y los estudiantes, lo que lleva a cuestionar si hoy en día, la construcción del cuerpo en la escuela sigue haciéndose de la misma forma que en el pasado, o si se han abierto espacios para pensar otras conceptualizaciones de cuerpos

posibles, desde las diferentes relaciones entre las fuerzas que configuran la subjetividad como son: “el poder, el saber y el deseo” (Zuleta 1995).

Habría que decir a este respecto, que urge la reflexión sobre cómo se piensa el cuerpo en la escuela de hoy, y cómo se ve la “resistencia al ejercicio de poder/saber”, ejercidos y materializados en “dispositivos de subjetivación”, que permiten cuestionar los discursos y prácticas que se generan en torno a las relaciones entre cuerpo, escuela y subjetividad para desentrañar cómo han generado “docilidad” (Foucault 1976) y silenciamiento de los cuerpos diversos en instituciones escolares como es el caso de la IED Atabanzha.

Esta reflexión es pertinente como reconocimiento de la necesidad de nuevas miradas en torno al cuerpo, que abran espacios de posibilidad para repensar su concepto y relación con otras nociones, como la identidad, la experiencia y la labor subjetiva. Situar la discusión por el cuerpo en ámbitos académicos, es un reto que las universidades que forman maestros y que influyen la construcción de políticas públicas, les corresponde asumir como compromiso y responsabilidad social frente a la comprensión de la diversidad que configura la forma como se ve al otro.

Las anteriores observaciones dieron pie para llegar a la pregunta que se formuló como directriz de la investigación, así formulada: ¿Cómo se puede explicar la relación cuerpo-escuela-subjetividad y las manifestaciones de resistencia que expresan los sujetos en su experiencia escolar, como reacción ante los diferentes elementos del dispositivo de subjetivación presentes en la IED Atabanzha? Cuestionamiento que permitió el desarrollo de las diferentes categorías o conceptos implícitos en el tema de estudio, así como su



relación y ubicación en el contexto escolar a fin de dar las explicaciones de interés para el caso.

En coherencia con la anterior pregunta de investigación, se formularon los objetivos de la misma, siendo el de tipo general, analizar el papel del cuerpo en los procesos de configuración de los sujetos y las manifestaciones de resistencia al interior del espacio escolar en la IED Atabanzha. Meta a partir de la cual se precisaron como objetivos específicos los siguientes: visibilizar el tipo de relaciones que se dan entre cuerpo, escuela y subjetividad como resultado de los dispositivos pedagógicos y lo que ellas producen en la IED Atabanzha; y de otra parte, reconocer y comprender las manifestaciones de resistencia que produce la relación entre cuerpo y IED Atabanzha como dispositivo pedagógico.

Dicho lo anterior, es necesario señalar que la investigación reviste importancia como reflexión sobre un tema que, aunque se ha tratado a través de diversas investigaciones educativas en torno a las manifestaciones de resistencia del cuerpo, según el concepto de Foucault (1988) y otros autores, en el escenario escolar tomado en este caso como referente, no se había puesto la mirada en esta temática que tiene todo que ver con la pedagogía, la didáctica, el aprendizaje, la enseñanza y el saber pedagógico entre otros factores, que no permiten distanciar la relación cuerpo/mente, su correspondencia con la idea actual de condición humana y de educación.

De ahí que la realización de esta indagación abra otras posibilidades para mirar el cuerpo y comprender su condición política, siendo necesarios trabajos teóricos que promuevan la reflexión de la pedagogía en torno a éste, para dotar el concepto de nuevos

sentidos mediante la interlocución con diversos actores, para enriquecer las prácticas y discursos que circulan en la escuela y posibilitar nuevas interpretaciones de las relaciones que se dan entre los sujetos de la educación, entendiendo el respeto a la diferencia, el reconocimiento de la diversidad y la significación de la experiencia como elementos clave de la vivencia y conciencia corporal. Lo anterior se considera un componente esencial que permite visibilizar el potencial político de la labor subjetiva que se ejerce sobre el cuerpo, en el espacio institucional llamado escuela.

En consideración de lo antes dicho, en este caso se hizo necesario problematizar cómo se ha construido el cuerpo en la escuela, y desde allí, comprender las resistencias ante el ejercicio de poder como manifestación de la subjetividad en dicho entorno, atravesado por discursos modernos y contemporáneos que hacen parte de los cambios suscitados, no sólo allí, sino en la sociedad y el mundo en general. De cara a esta intención, se tuvo en cuenta la postura filosófica de Michel Foucault, quien en varias de sus obras argumenta situaciones que llevan a comprender la escuela como dispositivo de saber/poder y escenario donde se realizan acciones, se maneja un discurso y unas relaciones entre los sujetos que permiten definirla como un dispositivo, si se tiene en cuenta que “el dispositivo es el espacio de saber/poder donde se procesan tanto las prácticas discursivas como no discursivas (...) constituyentes de las prácticas sociales cuya relación es explicada en su singularidad” (Foucault, 1977, p. 123).

Las anteriores reflexiones quizás posibiliten abrir caminos para comprender desde nuevos referentes las prácticas pedagógicas del maestro/la maestra, desde la idea de pensar el cuerpo y lo que pasa con éste en el espacio escolar, para desde allí, analizar y ¿por qué

no?, cuestionar la construcción de identidades homogéneas y el establecimiento de relaciones de poder/saber desiguales que ignoran la diversidad, que manejan discursos y prácticas escolares ante las cuales el sujeto no permanece inmóvil siempre; pues tales prácticas discursivas producen reacciones y manifestaciones en los cuerpos de las/los estudiantes, que quizás estén mostrando desde la resistencia o la sujeción, la necesidad de ver la diversidad en la escuela, no como una amenaza sino a manera de potencialidad en el ejercicio educativo, dado que esas expresiones corporales muestran cómo, desde el cuerpo, los miembros de la comunidad educativa sientan una posición frente a la forma en que asumen su lugar en el mundo.

Una investigación como la presente, por no ser un todo acabado, posibilita abrir nuevas líneas de indagación en lo educativo con el propósito de profundizar la reflexión sobre el cuerpo, la subjetividad y la escuela, en temas específicos asociados por ejemplo al cuerpo y la ciudadanía, el cuerpo y la tecnología, el cuerpo y la sociedad de consumo, entre otras especificidades que contribuyen a tomar distancia de las tradiciones intelectuales que dan por sentado una única forma de pensar el cuerpo, donde la resistencia puede ser vista como una transgresión o rebeldía desconociendo el potencial político y comunicativo del cuerpo en la educación y en otros planos de la sociedad.

En su desarrollo metodológico, el trabajo realizado se enmarca en la investigación cualitativa siguiendo los postulados de Martin Packer (2013), quien sostiene que este tipo de investigación posee el potencial para comprender y analizar las formas como se constituyen los seres humanos en sujetos y que hacen visibles las “relaciones de poder” de

las que habla Foucault (1988) presentes en la escuela, y que en palabras de Packer (2013) permiten hacer una “ontología histórica” que posibilita:

“Prestar atención a formas de vida, humanas, a detalles sutiles en la manera de hablar y las acciones de las personas, a cuerpos humanos en entornos materiales (...) a características no exploradas de las relaciones entre humanos y el mundo en el que vivimos (...) estudiar a los seres humanos como seres que viven en ámbitos culturales e históricos específicos y que hace de si tipos particulares de sujetos”. (p. 3)

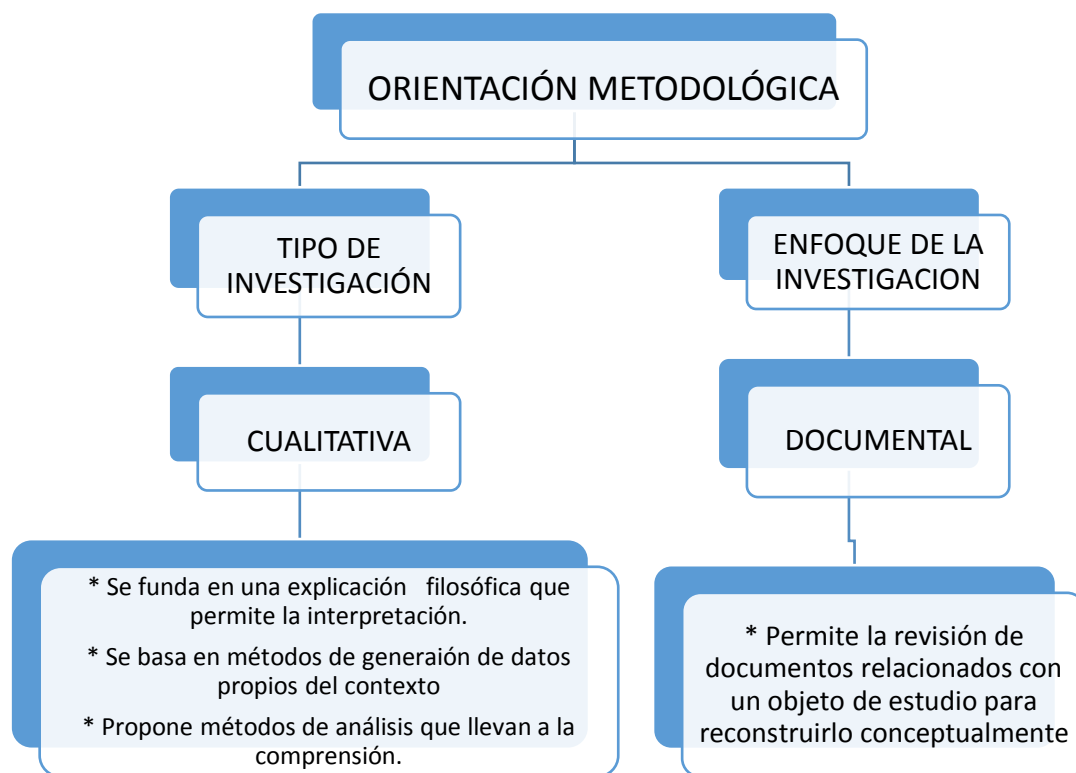
La elección que se hizo de esta orientación metodológica, contempló igualmente que la investigación cualitativa “permite comprender, hacer al caso individual significativo en el contexto de la teoría (...) provee nuevas perspectivas sobre lo que conocemos (...) nos dice qué significa e implica lo que las personas piensan” (Vasilachis, 2007, p. 27), afirmación que dio sustento en esta caso a la indagación de una situación propia del ámbito escolar a la cual se intentó dar sentido o interpretar sus particularidades en el marco de las teorías que se trabajaron, para desentrañar el significado de la escuela como dispositivo pedagógico de subjetivación.

Se tuvo en cuenta además, que la investigación cualitativa posee unas características propias según Vasilachis (2007) señala:

a. Está fundada en una posición filosófica que es ampliamente interpretativa en el sentido que se interesa en las formas en que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido. b. Está basada en métodos de generación de datos flexibles y sensibles al contexto social en el que se producen. c. Está sostenida por métodos de análisis que abarcan la comprensión de la complejidad, el detalle y el contexto (p. 24)

Al tomar en cuenta las anteriores particularidades de la investigación cualitativa, se tuvo la oportunidad de dar solidez metodológica a este proceso de indagación, que se cimentó en la postura teórica de los autores trabajados con la finalidad de comprender e interpretar desde su orientación la realidad de la IED Atabhanza, en cuanto dispositivo pedagógico de subjetivación, contexto que se eligió para observar las situaciones particulares relacionadas con el tema de estudio y caracterizar las particulares condiciones en dicho escenario escolar.

En el marco cualitativo, se optó por el enfoque de la investigación documental al considerar que “constituye una estrategia metodológica que emplea la investigación científica para realizar la revisión de antecedentes de un objeto de estudio y para reconstruirlo conceptualmente” (Yuni y Urbano, 2014, p. 100); punto de vista que soportó el desarrollo de la tarea investigativa que permitió la búsqueda del conjunto de autores y teorías que permitieron dar profundidad a los análisis e interpretaciones de la experiencia en el contexto de la escuela. Se tuvo en cuenta además, que según Yuni y Urbano (2014) este tipo de investigación desde el análisis “permite al investigador ampliar el campo de observación y enmarcar la realidad objeto de investigación dentro del acontecer histórico, lo cual amplía la captación de los significados que nos permiten mirar esa realidad desde una perspectiva más global y holística”. (p. 101). Las nociones abordadas como orientación metodológica se esquematizan así:



Gráfica 1. Componentes de la orientación metodológica de la investigación.

Con el propósito de ampliar la percepción sobre el significado de la investigación documental se tomó en cuenta la postura de Hernández (2002) quien hace referencia a ésta para señalar que permite:

“El estudio de problemas con el propósito de ampliar y profundizar el conocimiento de su naturaleza, con apoyo, principalmente, en trabajos previos, información y datos divulgados por medios impresos, audiovisuales o electrónicos. La originalidad del estudio se refleja en el enfoque, criterios, conceptualizaciones, reflexiones, conclusiones, recomendaciones y, en general, en el pensamiento del autor” (Hernández, 2002: 12)

Este punto de vista, contribuyó también al desarrollo de la investigación, en cuanto orientación para la revisión de varias perspectivas metodológicas en referencia al proceso

documental, en las que la propuesta recurrente fue la necesidad de situar criterios claros de búsqueda y herramientas para abordar la lectura de las referencias bibliográficas seleccionadas, por su relación con las categorías principales. Así, se fijaron dos instrumentos que se consideraron útiles para la investigación: el primero, fichas bibliográficas para la localización de los textos y la construcción de las referencias del proyecto, y el segundo, fichas de contenido, las cuales permitieron abstraer la información relevante de los textos, situar de forma literal categorías y suscitar el análisis de las mismas. A estas herramientas se sumaron dos más utilizadas de forma simultánea con la revisión documental, el diario de campo y el registro fotográfico, a partir de la observación en el contexto.

En el avance de este proceso, se recurrió a fuentes impresas como artículos de revistas indexadas, libros, tesis de grado, y experiencias pedagógicas en torno a la categoría inicial cuerpo-escuela, criterio de búsqueda que permitió la emergencia de nuevas categorías de análisis encontradas a través del abordaje y lectura de los textos mencionados; así se llegó a la comprensión de las manifestaciones de la subjetividad que desde el cuerpo se hacen en la escuela y que tienen que ver con la forma como se encarna corporalmente y viven su condición humana los y las estudiantes.

Como medio de contraste de los planteamientos teóricos desarrollados, se hizo simultáneamente el análisis del registro fotográfico recopilado acerca de la dinámica de una institución educativa, donde la investigadora tuvo autorización institucional de acceso para realizar tanto observaciones como la toma de imágenes en diferentes momentos y espacios con el aval del Consejo Académico, Directivo y los acudientes de los estudiantes a través

del consentimiento informado (Ver Anexo 3). Como ya se mencionó, el escenario de investigación fue la Institución Educativa Distrital Atabanzha (IED) jornada de la mañana que atiende a poblaciones de los estratos uno, dos y tres, la cual está ubicada en la localidad quinta de Usme de la ciudad de Bogotá Colombia.

La experiencia investigativa en el campo seleccionado se realizó en el lapso de tres años, mismo tiempo que se dedicó al desarrollo del trabajo de investigación documental acerca de las categorías que orientaron las miradas, para seleccionar entre las múltiples fotografías aquellas que permitían ver, tanto los elementos que configuran la escuela como dispositivo pedagógico de subjetivación, como las manifestaciones de sujeción y resistencia en la cotidianidad de la escuela. Experiencia que también suscitó conversaciones informales con quienes estuvieron vinculados al proceso, en relación con el motivo del registro fotográfico y las posiciones de los sujetos ante los dispositivos registrados que se exponen más adelante. Las fotografías se organizaron en dos grandes grupos, el primero en torno a los elementos de la escuela como dispositivo de subjetivación pedagógica y el segundo, relacionado con las manifestaciones de sujeción o resistencia ante los mismos.

En el primer grupo se ubicaron fotografías de diferentes elementos que se hicieron visibles como partes del dispositivo pedagógico de subjetivación llamado escuela como: pupitres, discursos de infancia, formaciones, manuales de convivencia, tiempos y espacios, llamados de asistencia e identidades patrias asociadas a la categoría de invención del hombre moderno. El segundo grupo de imágenes se clasificó en seis subgrupos, cada uno titulado de una forma diferente: 1. ¿Cuerpos aburridos, creativos y/o rebeldes?; 2. Madres y padres adolescentes; 3. Cuerpos que se intervienen desde las estéticas corporales 5. Cuerpos



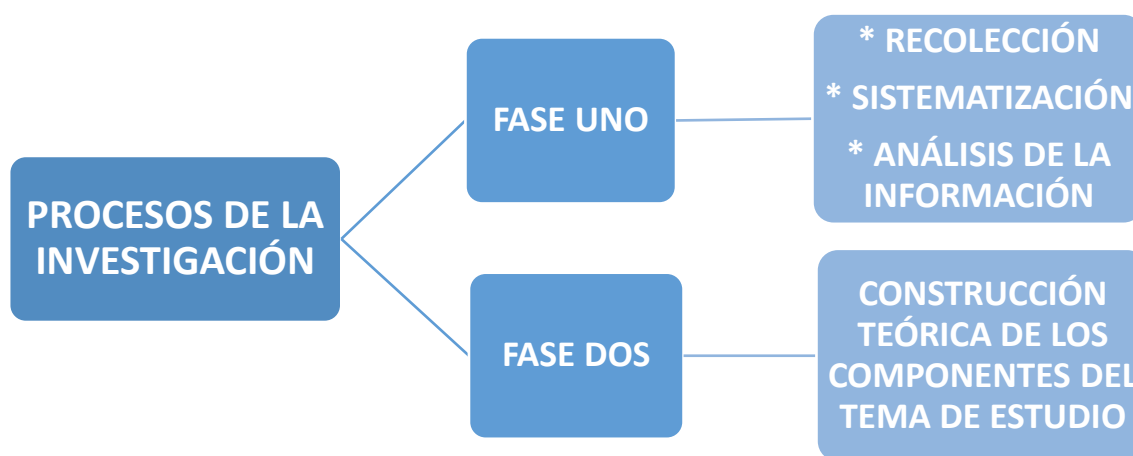
patrios; 6. Cuerpos integrados o incluidos: Ser o no ser... y 7. Cuerpos Expresivos. Posterior a la presentación de las imágenes se realizó un análisis interpretativo teniendo en cuenta el diálogo entre los abordajes teóricos y las construcciones conceptuales hechas a través de la identificación e análisis de las categorías iniciales y emergentes.

En este ejercicio, la forma como emergieron las categorías estuvo atravesada por los interrogantes y reflexiones de la historia personal de la investigadora en su formación como psicopedagoga y como bailarina de danza contemporánea, aspectos que permitieron consolidar el interés por situar el cuerpo como lugar de resistencia, después de un largo proceso de filtrar y jerarquizar la información encontrada, que tomó la forma de categorías emergentes mediante el uso de las fichas bibliográficas, las fichas de contenido, el registro fotográfico, interacción y conversación con los sujetos y los apuntes o notas registradas en el diario de campo.

Como resultado del proceso antes descrito, se mostró cómo el cuerpo se convierte en un lugar de resistencia ante ciertas formas que manifiestan el ejercicio del poder imperante en la IED Atabanzha, así como las acciones de los sujetos que allí se encuentran, haciendo visibles subjetividades diversas y la necesidad del reconocimiento de éstas en la escuela para el emprendimiento de nuevas labores subjetivas, más pertinentes, menos violentas y basadas en el respeto por la diferencia.

Así, la investigación se materializó a través de dos procesos específicos: uno, el relacionado con la recolección, sistematización y análisis de la información para lograr la organización de los registros fotográficos, las observaciones realizadas y los diálogos con

las propuestas teóricas de los autores abordados. Un segundo momento, dio cuenta de la construcción de los dos capítulos que recogen las conceptualizaciones desarrolladas a partir de las propuestas teóricas que ayudan a hacer visibles las relaciones entre cuerpo, escuela y subjetividad, pasando por la identificación de los elementos del dispositivo pedagógico de subjetivación presentes en la IED Atabanzha; igualmente se logró la identificación de autores clave en el abordaje del tema, para finalizar luego con el ejercicio de repensar el cuerpo como lugar de resistencia. Proceso que se esquematizó de la siguiente manera.



*Gráfica 2.* Etapas del proceso de investigación.

Tomar en cuenta las particularidades de la investigación documental se realizó el trabajo de indagación, búsqueda, clasificación de autores, teorías y conceptos a través de los cuales se exploró fundamentalmente en las nociones metodológicas de Foucault, entre otros autores contemporáneos como Agamben (2006), García (2011) y Zuleta (1995), cuyos aportes se tomaron como base para la recolección y análisis de la información que permitió el reconocimiento de la escuela como dispositivo pedagógico, así como de las

manifestaciones de las subjetividades de los sujetos a través las formas como en este entorno se disciplinan los cuerpos.

Fue así que para elaborar la reflexión sobre la escuela como dispositivo, se tomaron en cuenta primordialmente las argumentaciones de Foucault, uno de los más representativos filósofos que propone una forma especial para considerar la deconstrucción de los conceptos y las situaciones que la sociedad contemporánea se requieren para comprender las relaciones de poder y de control presentes en las diferentes acciones e interacciones de los sujetos.

También son importantes sus aportaciones en la comprensión de la legitimación de la cultura, las prácticas, los estilos de vida y las múltiples dinámicas que hacen parte de la cotidianidad de la escuela, las costumbres, las imágenes y representaciones colectivas propias de este contexto. Los planteamientos de Foucault permitieron en este caso, situar la discusión de las relaciones y tensiones entre dispositivo, la escuela como dispositivo pedagógico y las formas como en su interior se pone en juego la relación saber/poder e impone “mediante métodos el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les impone una relación de docilidad-utilidad, es a lo que se puede llamar las disciplinas” (Foucault, 2002, p. 126).

Desde esta lógica, el pensamiento de Foucault permitió una forma de interpretar las condiciones o modos que hicieron posible pensar la escuela como dispositivo vinculado a un discurso y a unos procesos de saber/poder que docilizan los cuerpos de los sujetos. Asumir el riesgo de la investigación desde la perspectiva del pensamiento de Foucault -

entre otros autores- estuvo centrado en la investigación documental, cuyo camino orientó un proceso cuyo rigor metodológico implicó un sondeo descriptivo y analítico conducente a la comprensión del sentido del problema que se analizó.

De ahí que, las ideas de Foucault hayan sido las herramientas para producir sentido desde la confrontación de sus planteamientos con los hechos reales de la escuela Athabanza, donde los acontecimientos de saber/poder/subjetivación constituyeron las condiciones del problema asociadas a una realidad que desde el modelo de la investigación documental permitió “una aproximación a las teorías y conceptos que son potentes herramientas para el desarrollo teórico investigativo” (Hoyos, 2000, p. 17)

Ahora bien, conviene aclarar que los aportes teóricos del autor en mención proporcionaron sentido al análisis, a la comprensión de los acontecimientos desde su significación conceptual, lo que condujo a la comprensión de los significados del discurso, del poder, del saber, de la cultura de la escuela y de las formas en que en su interior se reproducen estatutos, leyes y normas que buscan disciplinar los cuerpos de los sujetos desde una legitimación y transmisión de las prácticas pedagógicas.

El principal hallazgo al que se llegó luego de la realización del proceso metodológico fue, el encuentro de diferentes miradas hacia el cuerpo como construcción histórica, social y cultural, las cuales están consolidando un nuevo campo de investigación para la educación y nuevos enfoques que no piensan la relación cuerpo-mente como algo que fragmenta al sujeto, sino cuerpo y subjetividad que plantea su unidad y complejidad.

El análisis de las categorías manejadas por los autores que se tomaron como referentes, mostró reincidencias, debates y diálogos que a su vez permitieron centrar la mirada en el potencial del cuerpo para resistir ante el ejercicio del poder. De este trabajo y de las experiencias vividas dentro del proceso de formación situados en la Maestría de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, resultaron las reflexiones presentadas en los dos capítulos que se exponen más adelante, los cuales en orden secuencial, responden la pregunta que orientó el proceso, así como a los objetivos planteados para el avance de la investigación.

Para avanzar en el desarrollo del proceso investigativo, en el primer capítulo se aborda mediante un análisis crítico, la relación cuerpo-escuela-dispositivos de subjetivación (Foucault 1988, Agamben 2006, García 2011) en la IED Atabanzha, para interpretar cómo se ocasiona la configuración de sujetos en este espacio y se destaca la responsabilidad de constituirlos a través del disciplinamiento de sus cuerpos, mediante los diferentes elementos del dispositivo pedagógico de subjetivación. Se reconoce, desde allí, el “efecto performativo” (Butler 2002) que tienen los discursos y las prácticas pedagógicas en los sujetos, produciendo la “materialidad de sus cuerpos” (Butler 2002), definiendo límites y lenguajes, para nombrarlos y, con ello, forjar una identidad en torno al proyecto antropológico que encarna la condición humana.

Se llega de esta manera a la identificación de aquellos componentes del dispositivo pedagógico de subjetivación que son visibles en este entorno escolar y cómo se configuran desde las relaciones de saber/poder que definen “códigos regulatorios” de conducta (Zuleta

1995), para la actuación de los cuerpos en el espacio institucional, los cuales terminan por producir lógicas o regímenes de verdad, en palabras de Foucault (1988).

En el segundo capítulo, se plantea la posibilidad que surge desde el cuerpo de resistir el ejercicio de poder que orienta los discursos y las prácticas que intentan definirlo. La reflexión en torno a dicho ejercicio del poder/ saber sobre el cuerpo, da lugar a repensar el concepto de “resistencia” (Foucault 1988) y relacionarlo con la construcción de la identidad, la experiencia (Larrosa 2003), la diversidad en la contemporaneidad, aspectos que implican la necesidad de reconsiderar también, la “labor subjetiva” (Pedraza 2009) de la escuela de hoy en la constitución y reconocimiento de nuevas subjetividades.

## CAPÍTULO I

### 1. Rastreo de los elementos del Dispositivo de Subjetivación

#### “Relación Cuerpo-Escuela-Subjetividad”

*"Comencé a escribir (...) tratando de considerar la materialidad del cuerpo, pero pronto comprobé que, pensar en la materialidad me arrastraba invariablemente a otros terrenos. Traté de disciplinarme para no salirme del tema, pero me di cuenta de que no podía fijar los cuerpos como simples objetos del pensamiento.*

*Los cuerpos no sólo tienden a indicar un mundo que está más allá de ellos mismos; ese movimiento que supera sus propios límites, un movimiento fronterizo en sí mismo, parece ser imprescindible para establecer lo que los cuerpos "son". Continué apartándome del tema. Comprobé que era resistente a la disciplina. Inevitablemente, comencé a considerar que tal vez esa resistencia a atenerme fijamente al tema era esencial para abordar la cuestión que tenía entre manos.*

*De todos modos, todavía dubitativa, reflexioné sobre la posibilidad de que esta vacilación fuera una dificultad vocacional de quienes, formados en la filosofía, siempre a cierta distancia de las cuestiones corpóreas, tratan de demarcar los terrenos corporales de esa manera descarnada: inevitablemente, pasan por alto el cuerpo o, lo que es peor, escriben contra él".*

(Butler, 2002)

El fragmento anterior tomado de Butler (2002) sugiere como hablar, pensar e imaginar el cuerpo, lo cual resulta ser un asunto complejo, pues está atravesado por múltiples sentidos. Sin embargo, para resaltar el papel del cuerpo en los procesos de configuración de los sujetos al interior del espacio escolar, se desarrolla este capítulo cuyo propósito es

abordar autores y teorías que permiten comprender la relación cuerpo-escuela-subjetividad, como resultado de la visibilización y análisis de los diferentes elementos presentes en la IED Atabanzha como dispositivo pedagógico de subjetivación que terminan por configurar sujetos. De esta forma se ubican el tema y problema de investigación en un conjunto de conocimientos existentes que orientan el espacio de reflexión acerca del papel del cuerpo en relación con los objetos, los discursos y las prácticas, entre otros aspectos presentes en la cotidianidad de la escuela que tejen relaciones y generan procesos de subjetivación al interior del espacio escolar. Para abordar esta temática, se hace a continuación una aproximación teórica-conceptual que de manera específica permite el reconocimiento de los siguientes elementos implícitos como categorías propias del tema de investigación.

### **1.1 Dispositivo como Concepto Estructural**

Es así que emerge el primer concepto estructural para el análisis, el cual corresponde al término dispositivo, el cual se analiza a la luz de los planteamientos de Foucault (1977), Agamben (2006) y García (2011). Agamben (2006) por su parte, dice que dispositivo en un marco filosófico que hace referencia a las diferentes situaciones incluidas en los procesos a través de los cuales los seres se comunican, interactúan, actúan y tejen redes de intercambio en espacios definidos en los cuales siempre está presente el ejercicio del poder que en el ámbito de la escuela tiene que ver con las prácticas del control, la norma y su reproducción.

A partir de estos componentes se logra una aproximación a aquello que se refiere como dispositivos de Subjetivación y su relación con la configuración de los sujetos como se pretende visibilizar desde la propuesta de Giorgio Agamben (2006) contenida en el texto de



García (2011), quienes han trabajado en torno a los planteamientos de Foucault. En un segundo momento se complementa la conceptualización del término dispositivo con los aportes de Mónica Zuleta (1995) quien muestra cómo se configuran estos elementos como dispositivos de subjetivación en la escuela, en medio de “líneas de fuerzas referidas al poder, al saber y al deseo, que terminan por “configurar tanto a los objetos como a los sujetos” (Zuleta, 1995, p. 1), quien de igual manera fundamenta sus planteamientos en trabajos de Michel Foucault. En un tercer momento se exponen los elementos que se encontraron en el registro fotográfico en la IED Atabanzha, los cuales son considerados como partes del dispositivo partiendo de los elementos brindados por Foucault (1977), Agamben (2006), García (2011) y Zuleta (1995) que se desarrollaran a continuación.

Definir qué es un dispositivo se convirtió en un trabajo complejo de hacer desde los textos abordados, al tener claro que la obra de Foucault es bastante extensa; sin embargo, para este fin, fue de gran utilidad el trabajo de Agamben (2006) quien cita una entrevista realizada a Michel Foucault (1977) donde se encuentra la interpretación que él hace sobre el concepto, aclarando que podría ser un dispositivo en sus obras. Para Foucault (1977) citado por Agamben (2006), un dispositivo es:

“Un conjunto resueltamente heterogéneo que incluye discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, brevemente, lo dicho y también lo no-dicho, éstos son los elementos del dispositivo. El dispositivo mismo es la red que se establece entre estos elementos (...) está siempre inscrito en un juego de poder (...) mucho más general que la episteme. O, más bien, la episteme es un dispositivo especialmente discursivo, a diferencia del dispositivo que es discursivo y no discursivo” (p. 1)

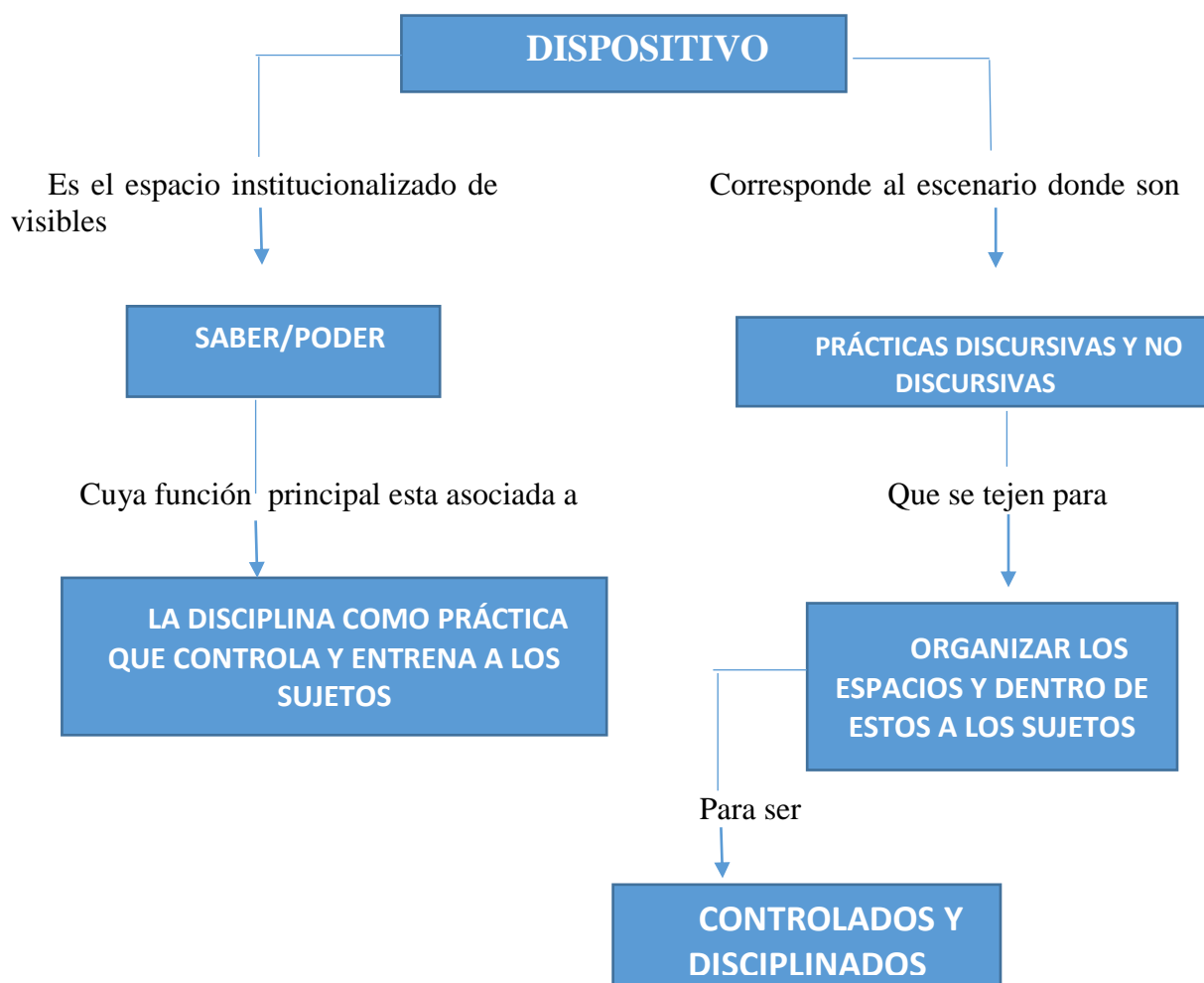
De esta forma se muestra cómo para Foucault (1977), hay un espectro bastante amplio de lo que podría ser un dispositivo, dado que éste se relaciona con el término “elementos heterogéneos que están conectados en una red de relaciones inscritas en un juego de poder” (p. ), desde donde se clarifica sobre los criterios que cumpliría un dispositivo para clasificarlo como tal y el efecto de éste en su relación con el cuerpo, así como con los procesos a través de los cuales la escuela incide en la forma como los y las estudiantes se constituyen en sujetos y manifiestan su subjetividad a través del cuerpo.

En la búsqueda de estas respuestas aparece Agamben (2006), quien encuentra que el término dispositivo es una interpretación que hace Foucault del término Hegeliano “positividad” que se utiliza para nombrar “al elemento histórico”, término que se asimila “al conjunto de las instituciones, de los procesos de subjetivación y de las reglas en las que se concretan las relaciones de poder” (Agamben, 2006, p. 2). Perspectiva desde la cual el interés de Foucault es investigar la relación que se establece entre el elemento histórico como positividad y más adelante nombrado como dispositivo en relación con los seres vivos; relación a partir de la cual él dice que se producen los sujetos.

De otra parte, García (2011) complementó la lectura de los textos abordados y afirma que Foucault “al introducir el término dentro del campo filosófico omite sistemáticamente dar una definición explícita sobre el significado que él le asigna al término” (p. 1); en consecuencia, ofrece otros elementos para aclararlo, no sólo desde Foucault, sino desde lo que sobre el término han planteado Deleuze y el mismo Agamben, para situar una definición más concreta que aporta elementos claros para comprender qué cosas podrían pensarse como partes del dispositivo en la IED Atabanzha y su relación con la constitución

de los sujetos que convergen en ésta, como proceso mediado las experiencias que se organizan para sus cuerpos.

Es así como se puntualiza que un dispositivo, por un lado, se puede entender como “aquello que produce la disposición de una serie de prácticas y mecanismos que ante una urgencia tiene como objetivo conseguir un determinado efecto que la cancele, la neutralice o la normalice” (García, 2011, p. 7), es decir, la urgencia se podría definir como algo que no es esperado o no hace parte de la esperada y naturalizada cotidianidad en la escuela y los propósitos que se plantea.



*Gráfica 3. Esquematización del concepto dispositivo.*

Estos aspectos se podrían visualizar en el modo en que funcionan los elementos explícitos e implícitos presentes en la IED Atabanzha, que pretenden “cancelar, neutralizar o normalizar” las urgencias en este espacio institucional, no sólo antes, sino después de que estas aparezcan, como por ejemplo, la función que cumple el manual de convivencia, los uniformes, el pupitre, las normas, la arquitectura, los saberes entre otros aspectos situados en este contexto, con características heterogéneas, pero que a pesar de ello, cumplen con la finalidad de organizar las acciones y experiencias de los seres humanos que allí asisten para orientarlas y reorientarlas desde los discursos y prácticas cotidianas y con ello lograr los propósitos institucionales pretendiendo minimizar las acciones que vayan en contra de los mismos.

García (2011), desde su lectura de Foucault (1973, 1977, 1984, 1986 1990, 1993 2000 y 2008), Agamben (2005, 2006) y Deleuze (1990), coinciden en que un dispositivo en sí, es una “red de relaciones que se establece entre discurso, cosa y sujeto” comprendiendo esta red como lo social (García, 2011, p. 7), donde todos los elementos “están asociados de modo tal que no pueden ser definidos ni pensados sin ponerlos en relación los unos con los otros” (García, 2011, p. 7). En síntesis, todo dispositivo se construye a partir de las relaciones de diferentes elementos físicos y simbólicos, e incluso de otros dispositivos, lo cual establece una idea de sujeto a producir desde la intención de darle forma al ser humano, y así se legitima desde unos discursos que establecen verdades y realidades que se crean para resolver urgencias.

Por otro lado, Agamben (2006), precisa que el sujeto es finalmente “lo que resulta entre los seres vivientes o sustancias y los dispositivos” (Agamben, 2006, p. 4), estos se materializan en cosas, objetos, discursos y prácticas incluso afirma que han permitido el proceso de “hominización” a través de la historia Agamben (2006). De donde resulta que es la relación entre seres vivos y los elementos del entorno lo que posibilita procesos de subjetivación que reflejan la forma como los sujetos se asumen como seres humanos -a diferencia de los animales-, y se inscriben en la cultura de su colectividad.

De lo anterior se podría interpretar que la relación que se establece entre los dispositivos, los sujetos y sus cuerpos, tendría que ver con el papel fundamental que cumple el cuerpo como lo tangible, donde se ejerce el poder que sería lo no tangible, pero visible en las marcas y acciones; el cuerpo materializa los efectos de los dispositivos para producir y visibilizar posiciones interiorizadas de sujeto o formas de ser, que a decir de García (2011) tienen que ver con “Lo que inscriben en el cuerpo son un conjunto de praxis, saberes, instituciones, cuyo objetivo consiste en administrar, gobernar, controlar, orientar, dar un sentido que se supone útil a los comportamientos, gestos y pensamientos de los individuos” (p. 1).

La forma como se configuran los dispositivos es otro de los interrogantes que apareció durante la investigación. Por ello, para el desarrollo de este apartado que antecede la enunciación de algunos de los elementos que se pueden encontrar en la IED Atabanzha y la información encontrada alrededor de estos para su conceptualización, se toma en cuenta a Zuleta (1995), quien plantea que en la escuela confluyen tres líneas de fuerza en concreto: “el saber, poder, y el deseo”. El movimiento constante de estas tres fuerzas es lo que

finalmente configura los “dispositivos de subjetivación” y las subjetividades a través de la definición de “códigos de regulación” que orientan las acciones de los sujetos y la función de los objetos que permiten así su emergencia en el espacio escolar (Zuleta 1995).

A partir de lo expuesto y recogiendo las conceptualizaciones que los diferentes autores dan de dispositivo, se considera acertado admitir que la escuela es el dispositivo que se está procurando analizar y comprender en este trabajo. Contexto a partir del cual se considera pertinente mostrar las relaciones cuerpo, sujeto, pedagogía, así como los movimientos y efectos que produce a partir de las relaciones y tendencias que se dan en este entorno y lo que producen en función del cuerpo y de los sujetos que están dentro de él.

En este punto es importante situar cómo Foucault (1998) entiende el poder como la “relación de fuerzas”, y al serlo, es posible decir que “está en todas partes”, atravesando al sujeto siempre. Así el poder, para Foucault, no sólo domina, sino que también “produce efectos de verdad” y produce un saber. En esta misma línea de ideas, Zuleta (1995) define el poder como “un movimiento que atraviesa las cosas y las palabras y, en tanto que acción, en él entran en juego solamente fuerzas”, es un “movimiento no localizable (...) que escapa de lo dicho y lo visto” (p. 3 s.s.). Al contextualizar estos aportes teóricos, se encuentra que los efectos del poder en el cuerpo son posibles de rastrear, son visibles a través de las acciones del sujeto y que están mediadas por éste, tal como se percibe en el contexto de la institución escolar.

Zuleta (1995), ve la existencia de dos potencias del poder una “activa” y otra “reactiva”, nociones que para las comprensiones desarrolladas, lleva a considerar que la primera

potencia afecta al ser humano, lo sujeta, lo enajena, mientras que la segunda es afectada por el sujeto y permite su reacción a través de manifestaciones de resistencia a los códigos establecidos creando otras posibilidades de subjetivación. El deseo por otra parte, juega un papel importante, pues según Zuleta (1995), es la fuerza convertida en “energía que traspasa los códigos (...) que es intensa, receptiva y espontánea” se puede conectar tanto con el poder como con el saber Zuleta (p. 4) y con ello generar otras posibilidades de subjetivación.

La relación entre los dispositivos y el poder, radica en que éste último se considera una fuerza presente y no visible en todas las relaciones sociales, se materializa en el dispositivo para crear procesos que son visibles en las acciones de los sujetos que manifiestan procesos de subjetivación, orientados a su vez por los ideales sociales de sujeto a formar. Butler (2002), por su parte, explica que es un error pensar el poder como un sujeto con voluntad propia, como el origen de la actividad como algo que actúa solo, "no es ni un sujeto ni su acto, sino un proceso de reiteración mediante el cual llegan a emerger tanto los "sujetos" como los "actos"(p. 28), al establecer que es una actuación reiterada y conectar el poder con la fuerza del saber, es posible afirmar que los discursos, entendidos como una de las líneas que constituyen el dispositivo pedagógico de subjetivación, buscan orientar las prácticas desde su conexión con otros elementos que al repetirse constantemente, producirán determinadas acciones en del sujeto.

¿Cómo se configuran los dispositivos? Es otro de los interrogante por resolver, para lo cual se tuvo en cuenta lo planteado por Zuleta (1995), quien identifica tres “ámbitos del ejercicio del poder” sobre las acciones de los sujetos en lo escolar: “1. control, 2.

normalización y 3. Reproducción” y desde allí, establecer algunos criterios que permiten la definición de los elementos que hacen parte del dispositivo en la IED Atabanzha. El primer ámbito del ejercicio del poder, es el de “control”, que se ejerce sobre acciones que pueden efectuarse y no sobre las que realmente son realizadas, poniendo en circulación una serie de criterios clasificatorios de acciones que encarnan lo actuado por parte del sujeto. Entre estos criterios clasificatorios Zuleta (1995) nombra: “moralidad, utilidad, autenticidad, eficacia, clase” (p. 4). Lo anterior termina por controlar y regular el pensamiento y la voluntad de los sujetos, los hace pensar que son libres, pero en realidad sus acciones están mediadas por los elementos en red que configura el dispositivo escolar. Frente a este primer ámbito del poder, se podría visibilizar como uno de los elementos del dispositivo el establecimiento de reglamentos que se contextualizan institucionalmente en el manual de convivencia.

Este último se puede interpretar como el reglamento militar, escolar y hospitalario del que habla Foucault (1971), que funciona para controlar y corregir las operaciones del cuerpo; en el caso de la escuela, el reglamento toma el nombre de Manual de Convivencia, pero cumple la misma función de disciplinar los cuerpos en la medida que controla de forma minuciosa cada detalle de su movimiento y acción en la institución, a la vez que prevé las acciones futuras de los sujetos, como por ejemplo la “falta de convivencia” que tal como aparece en el que es propio de la IED Atabanzha, hace referencia a la prohibición del uso del maquillaje (previo a la acción), pero si esta acción se realiza, el reglamento establece una sanción que aplica a todos los sujetos que trasgredan la norma.

Herrera (1999), en su trabajo sobre las prácticas corporales y la Educación física en la escuela primaria en Colombia a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, muestra un



dispositivo que funcionó en este lapso: “el castigo” que para esta investigación se traduce en los tiempos y reglas actuales en la palabra “sanción”. Conviene subrayar que actualmente por los discursos instituidos para la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes, no se permiten castigos físicos; sin embargo, estos hicieron parte de la historia de constitución de la escuela. Bien sea con el castigo o la sanción lo que se pretende con este tipo de prácticas es que estas acciones hagan parte de los métodos que manifiestan o evidencian el funcionamiento de una de las líneas del dispositivo como es la “orientación moral”, y con ello, la constitución de ciertas subjetividades en la escuela para hacer necesario ejercer control de los sujetos a través de éstos. Afirmación que se sustenta en el punto de vista de Herrera (1997) cuando señala:

“El cuerpo fue, entonces, objeto de castigo; se le golpeó y privó de alimento y descanso, y se le sometió a posiciones extremas y dolorosas que atentaron en muchos casos contra su salud. Se castigó al niño y también al maestro. Se le vigiló desde todos los lugares y momentos, situación que hizo difícil escapar a las sanciones por leves que fueran las faltas” (p. 7).

Estas observaciones se relacionan con el castigo como acción a través de la cual éste se convierte en una acción que disciplina con severidad y coarta a través de la norma, tal como mediante el manual de convivencia se establece un soporte “legal” para defender y justificar cualquier tipo de acción disciplinar realizada desde la institución, bajo la idea de garantizar una “sana convivencia” y cumplir con la misión institucional. En esto se establece un discurso que relaciona la obediencia al manual y la buena convivencia como prácticas y conducta en la escuela, planteados en sus normas que al ser incumplidas se considera como transgresiones, signos de rebeldía y desorden. Es de esta forma como se orienta y se hace una lectura de las acciones de los sujetos desde la manifestación de sus

cuerpos en la escuela, lo cual incluye configuración de cómo los cuerpos deben verse y cómo a los sujetos les corresponde comportarse, según sus normas. Es así como en el contexto escolar, maquillarse las uñas o usar prendas diferentes a las estipuladas en el uniforme, es visto como ejemplo de rebeldía y no como una manifestación de la subjetividad, que quizás tiene que ver con una construcción de la identidad atravesada por otras lógicas e incluso con dispositivos diferentes a los manejadas desde lo institucional. Dice Arias (2012) al referirse a este tipo de manuales institucionales:

“La convivencia se ordena en un manual del que generalmente se conocen las medidas disciplinarias frente a las faltas y los criterios de evaluación, pues quien no se somete a ellos puede ser considerado como rebelde, el diferente, y corre el riesgo de ser expulsado por transgresor” (p. 150).

En el anterior punto de vista, se hace evidente que este tipo de reglamentos se caracterizan por contener las normas que se deben seguir para que los cuerpos no sean sancionados. El manual de convivencia se convierte en la manifestación de una de las líneas del dispositivo de subjetivación, en cuanto organiza y direcciona la experiencia de los cuerpos en el espacio escolar desde un principio de verdad, que regula las acciones de los sujetos desde sus cuerpos. Acciones que se argumentan con base en criterios mencionados por Zuleta (1995) como “verdad, moralidad, eficacia, orden, utilidad” entre otros aspectos, que refuerzan su aplicación según lo expresa Escobar et al, (2015) al señalar:

“Aunque los reglamentos escolares y los documentos institucionales que regulan la escuela no han sido inventados en la época reciente, bien puede incluso sostenerse que implícita y explícitamente la historia completa de la escuela se define en buena parte por lo que estos

reglamentos y documentos representan e instrumentan: la disciplina, el aconductamiento, la intervención por la fuerza sobre los cuerpos y sobre las mentes” (p. 132)

Como se ha dicho, a través de los manuales de convivencia, la escuela institucionaliza las políticas educativas que legitiman las condiciones objetivas del entorno escolar, son un punto de apoyo para configurar al sujeto y contextualizar el proceso de subjetivación. Es así que Escobar y otros (2015) plantean que “los manuales de convivencia son la forma actual de las políticas del Estado y los reglamentos escolares, junto a los Proyectos Educativos Institucionales (PEI)”. Según los autores, los manuales de convivencia “son elementos de planeación y regulación de la escuela que cambian su forma de reglamento a manual, desde las nuevas disposiciones legales plasmadas en documentos como la Constitución Política de Colombia de 1991 a nivel general, y en lo educativo de manera específica con la Ley 115 y el Decreto 1860 de 1994” a través de las cuales se legalizan las políticas de Estado que se reproducen en la escuela con la justificación de reconocer el carácter múltiple de lo social y dar cabida a la democracia participativa en las prácticas educativas del sistema colombiano de educación, abriendo la posibilidad a los diferentes estamentos de intervenir en la construcción de las normas que los van a regular. Escobar et al. (2015) reitera que:

“El tradicional reglamento escolar disciplinario se transforma en un instrumento más concertado con los estamentos que reintroducen las prácticas disciplinarias en una nueva lógica de control de la multiplicidad social. Un cambio sustantivo se abre paso en este trance de transformaciones” (p. 134).

Sin embargo, aunque los manuales hablan de esta posibilidad participativa, en muchas ocasiones resultan permaneciendo intactos ante la idea de ser inmodificable, de pensar sus normas como “justas y bien construidas”, entrando en conflicto sólo desde las experiencias

particulares de cada sujeto y las acciones transgresoras de las reglas mediante sus cuerpos en el contexto de lo escolar. Como se observa en la frase dicha por un estudiante de octavo a quien se le preguntó porque no había traído el manual de convivencia para su análisis como se disponía hacer en la dirección de grupo, y quien a través de su respuesta visibilizó que para él no era un asunto importante el ejercicio de revisión, ya que las normas ya estaban hechas y nunca cambiaban, por ello consideraba innecesario leerla, no consideraba tampoco la necesidad de transformarlas.

Los manuales de convivencia también permiten explicar el segundo ámbito del ejercicio del poder que menciona Zuleta (1995), el cual es el de la normalización cuyo objetivo es la “homogeneización de las acciones efectivamente realizadas (...) a partir de un código prescriptivo en que la permisión y la prohibición son los únicos términos posibles” (p. 7), con ello se busca regular las acciones a través de la relación “acción-efecto” que indica la necesidad inmediata de una sanción. Lo que esté fuera de lo concebido como normalidad será sujeto de sanción, siendo la heterogeneidad lo que se espera eliminar. Lo permitido y lo prohibido, hacen parte de un lenguaje descriptivo y normativo posibilitando la construcción de discursos que orientan la acción del sujeto, quien al apropiarse el código orienta sus acciones a la normalización bajo una falsa idea de creer que tiene libertad de escoger. Se crea de esta forma una conciencia de sí, que da la idea que él es quien controla las acciones que no son objeto de sanción. Crea según Zuleta (1995) una “dependencia al control externo”, un sujeto configurado desde la “culpa” al identificarse como un sujeto transgresor cuando su acción no está permitida dentro del código que se establece como criterio único de verdad (p. 7).

El tercer ámbito del ejercicio del poder en la escuela es el de “la reproducción de los códigos que le dan su forma”, lo cual desde las prácticas reiterativas de acciones en la escuela como las contempladas en las funciones o deberes de estudiantes, maestros y otros miembros de la comunidad educativa se observa la reproducción de las acciones esperadas desde el Proyecto Educativo Institucional, componente del “sistema de poder que hace que cada una de sus partes constitutivas opere (...) a través de la determinación de funciones particulares impuestas por una única unidad de mando que le es superior” (Zuleta, 1995, p. 7). En el caso del estudiante el maestro, en el del maestro las coordinaciones y rectoría, y a su vez, afuera de la institución se establecen otras jerarquías donde las órdenes siempre vendrán de algún sujeto que se encuentre por encima del cargo y funciones de otro sujeto. La función se traduce en la técnica que se ejerce por alguien que representa el poder, le da un “rostro” sobre la acción, situando un sistema que se piensa como inmodificable al hacer repetitivos el ejercicio del poder de la misma forma sobre la acción se naturaliza la práctica de las técnicas sobre el cuerpo (Zuleta, 1995, p. 8).

En los tres ámbitos del ejercicio del poder “control, reproducción y normalización” mencionados por Zuleta (1995), se observan las diferentes líneas de visibilidad y decibilidad que conforman el dispositivo y que se van a manifestar o evidenciar en discursos y prácticas alrededor del cuerpo del estudiante y del maestro. Permitirán que a éstos se les atribuya características que hacen de la escuela un dispositivo de encierro, separación y clasificación, con la idea que sea el mejor lugar para resolver la urgencia de formar al niño, a la niña y al joven y, preparar así al adulto del futuro. En el trabajo histórico que hacen Varela y Álvarez (1991) sobre la escuela pública, se observa cómo este

espacio y tiempo se configura como un dispositivo que se caracteriza por la constante separación de todo lo que allí se encuentra para su mejor control.

En primer lugar, la separación inicial que se observa en la historia de constitución de la escuela pública que hace Varela (1991) sería la del niño del adulto, pues se construye una idea de niño con características como la “maleabilidad (...) debilidad (...) inmadurez, rudeza (...), inclinación al mal (...), y posteriormente inocencia” según estos autores, esta idea justificará “la emergencia de dispositivos institucionales concretos” para “gobernar y controlar” al niño (Álvarez, 1991, p 19) y separarlo del adulto. La segunda separación sería entre el bebé, el niño y el joven, pues se observa que “en el siglo XVIII (...) infancia y adolescencia se separan definitivamente; y ya en el siglo XIX el bebé aparece como nueva figura” (Álvarez, 1991, p. 24).

La tercera separación visible sería entre clases sociales, lo cual muestra cómo la separación de los cuerpos también marca una tendencia a mantener un orden social ya establecido de forma piramidal, dado que la escolarización será distinta dependiendo de la clase social; la “infancia rica” será preparada para “asumir funciones de gobierno” mientras la “infancia pobre” será corregida y modelada (Álvarez, 1991, p. 24) para obedecer a través de “la máxima represión y mínimo saber” (Álvarez, 1991, p. 28) visibilizando un modelo de formación disciplinaria. La cuarta separación observada será la de los sexos hombre y mujer en el “siglo XVII” (Álvarez, 1991, p. 30).

Como quinta separación se establece en este caso, el uso de vestimentas diferenciadas: para el estudiante el uniforme y para el maestro la bata por lo general de color blanco; de

esta forma se origina la separación y el aislamiento, factores que se convierten en la evidencia más auténtica de funcionamiento de una de las líneas de la escuela como dispositivo, visible en la arquitectura, las normas, las prácticas y discursos que circulan en éste espacio y tiempo y que transfieren unas condiciones y características específicas que se mantienen en la IED Atabanza y posiblemente se pueden generalizarse al contexto escuela como regla general.

El cuerpo en la escuela tendría por única función, ejecutar las acciones que el poder le determina a través de su encarnación en el cuerpo que detenta la autoridad. Cada cuerpo es clave para mantener el orden esperado y para ello el poder se servirá de la fuerza del saber, empleándolo como medio y no como fin para establecer una forma de verdad encaminada a: el logro del adiestramiento de los cuerpos a través de ejercitaciones que establecen técnicas encaminadas a la automatización corporal; el establecimiento de un sistema de premios y castigos y a hacer visible el incumplimiento de la orden a través de una distribución de la función de vigilancia que se encarga de imponer la sanción. Estos tres usos que hace el poder del saber expuestos por Zuleta, (1995), instituyen una relación directa entre cuerpo y orden que termina por justificar actuaciones que toman la forma de sanción para controlar, normalizar y reproducir un sistema, encarnadas en el rostro y cuerpos de los individuos que habitan la escuela, según lo expresa Zuleta (1995):

“La escuela, al agenciar esta forma de poder, reproduce dos grandes aparatos disciplinarios: el militar y el burocrático, los cuales constituyen una de las manifestaciones de existencia del Estado y se caracterizan por el ejercicio de la dominación sobre todo aquello que es alcanzado por su efecto. En estas circunstancias, la escuela al convertirse en una parte más del engranaje que estos aparatos suponen, se pone al servicio de una forma de poder que la

sobrepasa y que le determina la misma función que al resto de sus componentes, es decir, la de la reproducción” (p. 8).

Para condensar lo dicho hasta aquí, los dispositivos pedagógicos de subjetivación tienen que ver con los aspectos o procesos a través de los cuales la escuela como institución normatizada, busca constituir sujetos mediante técnicas de construcción de la subjetividad, lo cual tiene un efecto performativo -si se entiende como el poder reiterativo del discurso que se maneja en la escuela para reproducir los fenómenos que regula e impone-, en el sentido de la legitimación de las condiciones objetivas del mundo escolar. Es así, que dichos elementos encontrados y registrados en la IED Atabanzha, son entretreídos por las diferentes fuerzas y propósitos que buscan configurar a través del disciplinamiento de los cuerpos para su control, normalización, y reproducción de proyectos de dominación que rebasan la escuela constituyendo subjetividades al servicio del orden esperado. Sin embargo, las diferentes prácticas que se realizan sobre el cuerpo, permiten la emergencia de sujetos dependientes de un poder exterior, es decir, desde la sujeción, pero que al ser el poder una potencia que provoca, también puede producir otras posibilidades desde la reacción a los códigos de conducta establecidos, lo cual tiene que ver con la resistencia.

## **1.2 El Cuerpo como Construcción Social**

El concepto del cuerpo es en este caso objeto de reflexión, por cuanto hace parte importante de las categorías de análisis de la investigación; es importante comenzar dicha reflexión para señalar que, éste se ha entendido como una entidad que a lo largo de la historia de la humanidad ha sido objeto de análisis por parte de pensadores y ciencias diversos, cuya influencia en la formulación de contenidos fundamentales que ubican el



cuerpo en un marco histórico social y en un proceso dialéctico que ha ido transformando dicho concepto, al punto de privilegiarlo como una posibilidad para entender al hombre como existencia corpórea ha sido destacado. Para el caso de este análisis, se toman en cuenta las ideas de algunos de algunos intelectuales como los que se mencionan a continuación.

Desde el concepto de Barrera (2011), Foucault, concibe el cuerpo como “el vehículo del ser, es el ser mismo en manifestación a través del movimiento, (...) deliberar en lo humano es pensar llanamente en lo corporal, espacio donde la relación con el mundo se traza en términos de construcción histórica” (p. 10). Concepto en el cual se destaca el cuerpo como el medio a través del cual el ser humano se comunica con el entorno en el cual existe.

Se resalta igualmente el acuerdo que plantea Butler (2002) desde su reflexión, para comunicar cómo se construyen las fronteras que lo constituyen y le han dado un sentido a las prácticas y saberes sobre el cuerpo según los diferentes ideales del ser humano y de la sociedad que han manejado el tema, y que se toman como base conceptual para hacer una lectura de los diferentes elementos hallados en la IED Atabanzha, y establecer cuál es la función y trato que se da al cuerpo, y con ello, establecer qué tipo de sujeto se pretende formar. Es este un ejercicio necesario para los docentes en continua formación, siempre y cuando sus reflexiones como la que se plantea en este caso, permitan comprender las condiciones de posibilidad que configuran la escuela y que impactan la dimensión subjetiva y política de los sujetos en la contemporaneidad.

Foucault (1976), expresa que el descubrimiento del cuerpo como “objeto y blanco de poder, sirvió para la conformación de los sujetos obedientes y productivos que la sociedad en vía de industrialización requería entre los siglos XVII y XIX a través de su ordenamiento y control” (p. ). Este “cuerpo dócil” del que habla Foucault, pareciera hacer referencia a aquel que se intenta formar en la escuela como dispositivo de subjetivación. Aspecto desde el cual se interpreta que así se presenta en la IED Atabanzha, pues se observa cómo la escuela dispone formas diversas para conducir las acciones de los estudiantes y maestros que reconocen su condición de ser “sujetos de la acción libres” como sugiere Foucault (1988).

Por el contrario, “se persigue educarlos o formarlos mediante el control de sus cuerpos desde diferentes formas para generar subjetividades obedientes, sumisas, inmóviles en lo posible, ordenadas, calladas, aplicadas entre otras” (Comillas sin citar) que representan el ideal del buen estudiante, desde donde se espera que los sujetos se reconozcan: “Es dócil un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado” (Foucault, 1976, p. 59).

Se observa que en este espacio institucional se ejerce un control sobre los y las estudiantes, en cada acción del cuerpo, en cada una de sus partes, de los lugares y tiempos que debe habitar, logrando con ello que se deje manipular, sea sumiso, pero eficaz y productivo. Un cuerpo que economiza sus movimientos para alcanzar la mayor eficacia, que permite según Foucault (1976) construir toda una “anatomía política” en donde la disciplina “se encarga de aumentar las fuerzas del cuerpo (en términos de utilidad económica) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos de obedeciendo política)”

(Foucault, 1976, p. 158). Es decir, la disciplina hace parte del dispositivo de subjetivación llamado escuela, también es ejercida de esta forma, para lograr el control total y la docilidad del cuerpo y generar su obediencia; de esta forma se configura el cuerpo con una “anatomía política del detalle”, según el autor en mención, en la medida que se busca vigilar y controlar cada uno de sus movimientos de forma minuciosa mediante, la disciplina, la imposición del reglamento para sacar su mayor provecho, aspectos que según Foucault (1976) corresponden a:

Una observación minuciosa del detalle, y la vez una consideración política de estas pequeñas cosas, para el control y la utilización de los hombres, se abren paso acarreado todo un conjunto de técnicas, todo un corpus de procedimientos y de saber, de descripciones, de recetas y de datos. Y, de estas fruslerías, sin duda, ha nacido el hombre del humanismo moderno (p. 164).

De acuerdo con la anterior afirmación, la relación cuerpo-constitución del sujeto en el ámbito escolar, se deriva de determinadas formas de pensar la constitución del sujeto en dicho entorno, dado que su lugar y función en la sociedad, dependerá de estas fuerzas mencionadas por Foucault (1976) que llevarán al sujeto asumir una postura política desde su actividad o pasividad, desde la sujeción o la resistencia manifestadas a través del cuerpo. El cuerpo será entonces “una entidad educable, transformable, susceptible de ser puesto al servicio individual y social” (Pedraza, 2009, p. 20).

En vista de lo antes mencionado, se puede decir que el cuerpo se posiciona como un campo de batallas entre líneas de fuerzas referidas al “poder y el saber” que configuran la subjetividad en la escuela, donde el poder lo ejercen los diferentes sujetos que hacen parte

de esta institución educativa y desde sus acciones recurren a obligar, imponer y disciplinar, por considerar que es una forma de transmitir el saber. La operación de dichas fuerzas se hace posible a través de la configuración de mecanismos pedagógicos variados (Zuleta, 1995), que, al cumplir la función de subjetivación, entendida como el proceso de conformación e inscripción histórica-política de las subjetividades a la estructura social y cultural, producirán tanto a los sujetos y sus actos, como a los diferentes elementos que se encuentran en la escuela y que la constituyen como dispositivo, con ello configuran la relación entre el sujeto y el mundo.

Se puede afirmar en este punto, que el cuerpo como campo de investigación desde lo educativo, se convierte en una herramienta de análisis fundamental para aproximarse a las formas como se produce y manifiesta la subjetividad en la escuela en relación con los dispositivos de subjetivación que resultan por configurar a los sujetos. Se reconoce igualmente que, la categoría “subjetividad” está cargada de diversos significados lo que hace complejo plantear una definición concreta. Sin embargo, para el desarrollo de este trabajo se optó por la definición que proponen Escobar, Sánchez, Talero, & Peña (2015), quienes después de desarrollar su investigación sobre subjetividad y diversidad en la escuela citan a Muñiz (1996) para señalar que la subjetividad es:

“Un sistema complejo constituido por el sujeto que incorpora elementos simbólicos, sociales, culturales e históricos, resignificados desde una experiencia particular de cada quien, y como un sistema arraigado en el cuerpo, móvil y susceptible de cambios” (p. 11).

Desde este concepto se puede pensar que la intervención sobre el campo de la subjetividad a través de los diferentes elementos del dispositivo de subjetivación llamado

escuela y que buscan ordenar las experiencias del cuerpo, sí establecen posiciones de sujeto como se viene planteando, definen lugares y límites del cuerpo que configuran la subjetividad a través de los saberes y prácticas corporales que materializan los discursos en torno a lo humano y orientan sentidos de vida.

A pesar de la complejidad y abstracción presente en el término, la subjetividad se puede reconocer como una construcción social, lo cual se establece de manera semejante en la escuela pública; de ahí que comprender la experiencia particular de los sujetos que la habitan desde la visibilización de los diferentes elementos del dispositivo de subjetivación allí existente, permite reconocer las fuerzas que atraviesan la subjetividad y buscan constituirla a través de poner en relación dichos elementos para tal propósito. Indagar cómo se construyen los sujetos y se inscriben en la cultura y analizar las relaciones emergentes entre los elementos del dispositivo, los sujetos y el cuerpo, permiten considerar los efectos del poder visibles en las manifestaciones de sujeción y resistencia que se hacen desde el cuerpo en la escuela ante los diferentes elementos que la configuran como dispositivo.

Para cerrar este apartado es preciso señalar que con base en los argumentos expuestos, se evidencia el reconocimiento de la relación sujeto-cuerpo-escuela, como una triada que constituye un marco en el que se ubica el cuerpo y lo que de este se deriva -lo corporal-, para originar situaciones específicas sobre las cuales se soportan las normas y reglas propias de la escuela que legitiman el poder y el saber cómo ejercicio de la configuración de los sujetos.

### **1.3 La Escuela: Espacio de Configuración de Sujetos**

Para continuar este análisis de las relaciones entre el cuerpo y la escuela, se sitúa el lugar del que parten dichas reflexiones que se ponen en diálogo con las propuestas teóricas de los autores trabajados en la presente investigación. A partir de ello, se puede señalar que Atabanzha, es una institución educativa de carácter público, desde allí y como se observará más adelante con el trabajo histórico de Varela y Álvarez (1991), cuenta con ciertas características que la han posicionado como un lugar de paso obligatorio para privilegiar la socialización de los seres humanos a través de la puesta en escena del dispositivo llamado escuela que apunta a configurar los sujetos.

La escuela en este caso, se concibe un espacio natural y necesario, “natural”, dado que hace parte del paisaje del barrio Valles de Cafam desde aproximadamente 30 años y “necesaria”, al reconocer los elementos históricos, que permiten la configuración de la escuela pública como una de las instituciones más importantes de la sociedad. Los padres de familia como “sujetos libres” a los que se les reconoce sus diversas posibilidades de “acción” (Foucault 1988), legitiman su existencia cuando llevan juiciosamente de lunes a viernes a sus hijos a la escuela mostrando reconocimiento al establecimiento de un tiempo para estudiar, en vez de dejarlos en casa o llevarlos al trabajo, como si sucedía en épocas históricas anteriores, deciden que sus hijos se encuentren durante una gran parte del día allí.

Esta Institución Educativa Distrital cuyo “nombre es tomando de una princesa Muisca”, tiene por significado “número uno en bondad y generosidad” (Manual de Convivencia 2016, p. 10), cuenta con dos jornadas escolares, mañana y tarde, a las que asisten

aproximadamente 2000 estudiantes atendidos por 65 docentes. En su Proyecto Educativo Institucional PEI, se establecen una serie de normas que hacen su papel de herramientas o recursos a través de los cuales la institución se constituye como dispositivo de subjetivación: espacios, tiempos, horarios, modelo pedagógico, manual de convivencia entre otros elementos que se contextualizan para hacer de ésta un dispositivo de subjetivación.

En este documento institucional se establecen los ideales de sujeto que se propone formar los cuales se contemplan en la misión de promover “la inclusión y la educación integral, mediante la aplicación de estrategias pedagógicas y la sana convivencia, desarrollando habilidades comunicativas y valores por medio de la Enseñanza para la comprensión EPC, propendiendo siempre por la calidad de sus procesos” (Manual de convivencia 2016, p 15).

Precepto a partir del cual se comienza a visibilizar cómo la escuela mediante sus diferentes elementos ejerce poder para promover un ideal de sujeto, lo cual materializa a través de la organización de las experiencias que deben desarrollar los sujetos que allí llegan, y cómo se posiciona al cuerpo como elemento fundamental para la producción de la subjetividad, el cual es atravesado por prácticas y discursos diversos insertos en relaciones de poder y de saber que caracterizan a las relaciones sociales que se establecen en la escuela.

En la IED Atabanzha, se observan igualmente, diversas acciones que se ejercen sobre los cuerpos, que abren el camino a reflexionar desde un plano más real y en diálogos con

diferentes propuestas teóricas, el papel del cuerpo en la escuela y cómo esta última se convierte en un lugar de carácter obligatorio para la socialización de las nuevas generaciones, legitimando las acciones sobre el cuerpo que en lo cotidiano se hacen presentes en la dinámica escolar que genera acciones interiorizadas en los estudiantes, a quienes les corresponde cumplir con los propósitos establecidos. Cuando los estudiantes no desarrollan dichas acciones según se ha establecido, se convierten en puntos de fuga a los códigos fijados, aspectos que además se leen como manifestaciones de resistencia que dejan ver otras construcciones de sujeto también dentro del espacio escolar. Con ello se pretende hacer una de las múltiples reflexiones pedagógicas que se pueden realizar sobre el tema en cuestión.

### **La Escuela como Dispositivo**

La idea a desarrollar a partir de este título, es reflexionar la escuela como dispositivo de subjetivación y red de relaciones entre diversos elementos que a su vez se articulan con los seres humanos que la habitan y donde se materializa el ejercicio del saber y el poder a través de ideales de sujeto a formar. En este propósito se dispone de una serie de prácticas y mecanismos que orientan las acciones de estudiantes, maestros, padres de familia entre otros sujetos que asisten a ésta, operando sobre sus acciones a través de la definición de códigos de conducta regulatorios y sanciones al incumplimiento o desviación de los mismos. Lo antes dicho se concreta en que, la escuela como dispositivo, no solo materializa discursos y prácticas en torno al cuerpo, sino que hace posibles determinados efectos de verdad y realidad que permiten la configuración de la subjetividad y naturalidad de este espacio de encierro.



Para hablar de la escuela como un “dispositivo institucional” que produce sujetos, obliga a reconocer que cuenta con unas características determinadas asociadas a factores como los que se exponen a continuación. Abordar la noción de dispositivo con base en la perspectiva filosófica de Foucault ya se hizo en los párrafos precedentes, pero en este epígrafe, tiene por finalidad ubicar la escuela como institución y las prácticas que allí se desarrollan como una red de relaciones y fuerzas de poder saber en las que el cuerpo “se manipula, al que se da forma, que se educa, que obedece, que responde, que se vuelve hábil o cuyas fuerzas se multiplican” (Foucault, 2002 p. 125). Es así como frente a este asunto, se sitúa el concepto de dispositivo en el campo filosófico utilizándolo unas veces como concepto general y en ocasiones en referencia a instituciones como cárcel, hospital, cuartel, convento y escuela entre otras a las que Foucault hace referencia. De igual manera, el término se asocia a disposiciones arquitectónicas, a los discursos, a los procedimientos, reglamentos o formas de subjetividad.

Contexto desde el cual puede señalarse que “dispositivo como concepto de Foucault se asocia a prácticas discursivas y no discursivas en cuya interacción se generan un requisito excluyente (García, 2011 p. 1). El dispositivo incluye lo discursivo y no discursivo para tejer una red de elementos con funciones concretas en unas relaciones de poder y de saber.

Poner en contexto lo antes dicho condujo a entender el papel de la escuela como institución que tiene una función importante en la construcción de la cultura, en la formación del sujeto y en la construcción e incorporación de éste a la sociedad; es allí donde se originan las relaciones de saber/poder que a la vez se constituyen en matrices que permiten el análisis del dispositivo en tanto componente institucional escolar o pedagógico.

A tal fin, se integran los principios propuestos por Foucault para examinar y comprender “el concepto dispositivo”, por lo cual esta reflexión gira en torno a las relaciones generadas entre poder, discurso, control, sujeto y cuerpo, cómo se legitiman y se reproducen en la escuela.



*Gráfica 4.* La escuela como dispositivo pedagógico de subjetivación y espacio de legitimación de condiciones objetivas del mundo.

Como puede verse, la escuela es un contexto donde surgen relaciones entre pedagogía, enseñanza y aprendizaje, tareas que allí se desarrollan, y asumen una función discursiva de control (prácticas de control) que buscan transformar a los sujetos mediante la reproducción de los discursos de poder. Es la escuela un espacio institucional donde se realizan prácticas oficializadas para la transmisión de los significados seleccionados o impuestos por

considerarlos componentes fundamentales de la cultura escolar, lo cual lleva al uso de orientaciones para la reproducción y transmisión de significados que se consideran propios de este escenario.

Reflexionar sobre las implicaciones y su relación con las formas a través de las cuales se configuran las subjetividades y cómo se manifiestan a través del cuerpo, lleva consigo el obligado ejercicio de comprender qué es un dispositivo según los planteamientos de Foucault. En el análisis que propone García (2011) sobre el dispositivo según planteamientos de Foucault, él señala que el dispositivo es:

Un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen, los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos". (p. 3)

En la anterior definición se presenta una generalidad de aspectos que se asocian al término y lo sitúan en unos contextos que bien pueden ser institucionales, prácticas, discursos, y funciones entre otros elementos. El escenario escolar pone en ejercicio el dispositivo a través de las prácticas discursivas y de otras que se articulan a las prácticas que producen subjetividad; es así que influye en los cuerpos y en la forma de ser de los sujetos a través de prácticas que controlan comportamientos, acciones y pensamientos de los sujetos. En otras palabras, el dispositivo se asimila a la disciplina que es una forma de reflejar el poder que la escuela como institución ejerce sobre los sujetos –educandos y educadores-, para hacer de ésta una práctica de control mediante la cual el poder se ejerce

en el cuerpo para docilizarlo, sujetarlo y transformarlo. De esta forma el dispositivo viene siendo la relación saber/poder en la que se inscribe la escuela.

Es en ésta que como espacio institucionalizado donde interactúan diferentes componentes: discursos, decisiones, reglamentos, normas, espacios y tiempos que circulan en el espacio escolar frente a lo que Foucault (1990) expresa: “el dispositivo mismo es la red que se establece entre estos componentes” (p. 201). En concreto, el dispositivo es una red de saber/poder cuyos efectos están en el logro de los objetivos que una institución fija para realizar sus funciones, legitimar su autoridad y asegurar esos poder para funcionar.

Desde la perspectiva de García (2007) en su análisis sobre el concepto de dispositivo según Foucault, señala que éste es un complejo haz de relaciones entre instituciones, sistemas de normas, formas de comportamiento, procesos económicos, sociales, técnicos y tipos de clasificación de sujetos, objetos y relaciones entre éstos, un juego de relaciones discursivas y no discursivas, de regularidades que rigen una dispersión cuyos soportes son prácticas. Por eso, los dispositivos producen sujetos que como tales, quedan sujetos a determinados efectos de saber/poder.

Sintetizando, dispositivo es el espacio de saber/poder, en este caso asociado a la escuela como escenario donde son visibles las prácticas que buscan organizar dicho espacio y dentro de este a los sujetos quienes a través de la disciplina son controlados en el espacio y en el tiempo a través de horarios, de actos temporales y de posturas a través de las cuales son entrenados para ser disciplinados y hacer realidad el principio de Foucault (1997) cuando señala: “La disciplina fabrica a partir de los cuerpos que controla una

individualidad dotada de cuatro características: es celular (por el juego de la distribución espacial); es genética (por la acumulación del tiempo); es orgánica (por la codificación de actividades) y es combinatoria (por la composición de sus fuerzas) (p. 172).

La anterior es una caracterización que llevada al contexto de la escuela permite entender su condición de dispositivo cuya función principal se asocia a la disciplina como práctica que controla y entrena a los sujetos, siendo ellas en últimas los objetivos para materializar el poder mediante reglamentos y normas coercitivas. El estudiante y el educar en este caso están en el centro del poder que “impone homogeneidad pero individualiza” (Foucault, 1976, p. 189) cuando fija diferencias, habla de igualdad pero jerarquiza a los y las estudiantes y a los y las docentes quienes en últimas permanecen bajo el poder disciplinario propio de la escuela institucionalizada que les obliga a adoptar posiciones de sujeción.

Es importante considerar además, que en este juego de relaciones saber/poder que se generan en la escuela, hay una articulación de relaciones reguladas y concertadas frente a lo que Foucault (1982) señala:

La disposición del espacio, las meticulosas relaciones que manejan su vida interna, las diferentes actividades que allí se realizan, las diversas personas que viven o se encuentran allí, cada una con su función propia, y su carácter bien definido: todas estas cosas constituyen un bloque de capacidad, comunicación-poder. La actividad que asegura el aprendizaje y la adquisición de aptitudes o tipos de conducta, se desarrolla por medio de un conjunto de relaciones reguladas (lecciones, preguntas, respuestas, órdenes, exhortaciones, signos codificados de obediencia, diferencia en la calificación –marcas de valor- de cada persona y de los niveles de conocimiento) y mediante una serie completa de procesos de poder: clausura, vigilancia, recompensa y castigo, pirámide jerárquica (p. 218).

Estas perspectivas de Foucault bien llevan a interpretar, no solo el significado de dispositivo, sino la forma como la escuela institucionalizada se convierte en dispositivo de saber/poder donde prevalece un discurso que permite la reproducción de prácticas y docilizan al sujeto. La escuela es entonces, un dispositivo en el cual las relaciones entre pedagogía, discurso, prácticas de control, transformación y reproducción de los discursos y del saber/poder, configuran dimensiones simbólicas de una forma de cultura, de relaciones entre los sujetos, de prácticas y subjetividades presentes en un espacio donde “la reproducción cultural es en esencia un dispositivo pedagógico” (Díaz, 2001, p. 12).

Los argumentos considerados hasta este punto llevan a interpretar la escuela como dispositivo de saber/poder que a través del discurso, de la disciplina y de las prácticas que se desarrollan allí, se preservan, se mantiene y reproduce una cultura que a su vez se legitima en la medida en que se integra y socializa a sus miembros. Es así que las estrategias de integración legitimación de la cultura que reproduce la escuela se expresa mediante los discursos y las prácticas pedagógicas. En este sentido es posible observar que “la escuela como dispositivo actúa sobre la formación/distribución de competencias especializadas a través de discursos y prácticas especializadas. Así se expresa la legitimación/institucionalización propias de las transformaciones de las relaciones de poder” (Díaz, 2001, p. 19).

Desde la lógica de los argumentos antes expuestos, la escuela se considera un dispositivo donde son visibles los discursos, las prácticas, los reglamentos la disciplina y demás procedimientos propios de este escenario que se hacen evidentes para controlar y/o corregir los cuerpos. Pues como afirma Foucault (2002) “en el centro de la educación

domina la noción de docilidad que une al cuerpo analizable, el cuerpo manipulable. Es dócil un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y modificado” (p. 125).

Uno más de los aspectos que se pueden contemplar en relación con la escuela tiene que ver con la historia de la misma como de la infancia, para comprender cómo ha sido posible que se constituyera de esa forma y no de otra. Asociar el origen de la IED Atabanzha al mismo de la escuela pública en general, permite verla ligada a una serie de circunstancias sociales que fundamentaron su surgimiento y posicionamiento en la sociedad. Para ello, se considera nuevamente el trabajo de Varela y Álvarez (1991), quienes plantean la metáfora de la escuela como máquina productora de sujetos y establecen cinco elementos que durante su lento proceso de configuración la posicionan como un “espacio de encierro privilegiado” para el “gobierno de la infancia”:

“1. La definición de un estatuto de infancia; 2. La emergencia de un espacio específico destinado a la educación de los niños; 3. La aparición de un cuerpo de especialistas; 4. La destrucción de otros modos de educación y 5. (...) La imposición de la obligatoriedad escolar decretada por los poderes públicos y sancionada por las leyes” (p. 15).

Los aspectos que se mencionan desde la visión de los autores, posicionan la escuela como espacio de socialización privilegiado para las niñas y los niños, dejando la impresión que la “escuela existió siempre y en todas partes” (Varela y Álvarez 1991, p. 13), sin embargo, es preciso reconocer que la Escuela no es ni universal, ni mucho menos natural y es quizás esta ilusión de eternidad y en acuerdo con Varela (1991) la que justificaría la necesidad de su existencia. Sin embargo, su artificialidad está atravesada por intereses y

poderes que han orientado su quehacer y han hecho posible que se naturalice su existencia. De ahí la importancia de emprender investigaciones que permitan reconocer cómo “los seres humanos somos producto tanto de la evolución como de la historia” (Packer, 2013, p. 4). En esta vía, en el trabajo histórico que hacen Varela y Álvarez (1991), se observa que no es posible fijar una fecha exacta de la aparición de esta maquinaria escolar, la cual se va “configurando lentamente entre el siglo XV y el siglo XVIII” gracias a la definición de elementos que finalmente se convierten en un espacio que basado en ideales de sociedad, busca producir a determinados sujetos, lo cual se argumenta con el criterio de Varela (1991) cuando señala:

“En ella se verán sometidos a toda una gimnástica continua que es extraña: saludar con deferencia al maestro, sentarse correctamente, permanecer en silencio e inmóviles, hablar bajito y después de haberlo solicitado, levantarse y salir ordenadamente ... física, corporal y moral que deja al descubierto las funciones que la escuela cumple en tanto arma de gestión política de las clases populares. El espacio escolar rígidamente ordenado y reglamentado, tratará de inculcarles que el tiempo es oro y el trabajo disciplina” (p. 52).

Aunque lo mencionado anteriormente por Varela (1991) pertenece a otro momento histórico de la escuela, cabe pensar y preguntarse en la actualidad qué tipo de sujeto se está constituyendo y para qué propósito social. Este es otro de los interrogantes que se pretende responder a través del análisis de los procesos de subjetivación presentes en la IED Atabanzha. Si se reconoce que la escuela pública se crea con el propósito de configurar determinadas identidades de los sujetos para su acción en lo social, es necesario a su vez, definir y señalar "qué se enseña", y "cómo se enseña", lo cual tiene que ver con la relación que se establecen entre los elementos que configuran la escuela como dispositivo de



subjetivación, que dese la perspectiva teórica, se determinan con la finalidad de orientar su quehacer. Bajo estas orientaciones se pensará en currículos, que definen áreas y contenidos aprobados por las instituciones de poder. Todos estos elementos que hacen parte de la cotidianidad de la escuela en relación y en red dispondrán lo que el niño, el joven y el maestro deberán hacer para seguir propósitos definidos por otros.

En tal proceso, surge una definición del estatuto de infancia entre los siglos XVIII y XIX como plantean Varela y Álvarez (1991), a partir del cual, éste se configura como un dispositivo en el cual discursos y prácticas se comienzan a disponer para educar un sujeto: al niño/a considerado carente de civilidad y por tanto correspondería a la escuela actuar para convertirlos en sujeto de la educación. El orden del tiempo constituyó a la infancia como grupo de edad y como categoría sociocultural, situó una forma de percibirla y educarla, por lo tanto, contribuyó a la configuración de algunas reglas del oficio del maestro desde donde surge la pedagogía como saber. Proceso histórico que en el contexto de esta investigación se hace visible en las concepciones e ideas que se expresan en acciones a través de las cuales da por sentado que el niño debe venir al colegio y el maestro debe saber cómo educarlo y motivarlo para que se quede. Situación que es reiterada por Varela y Álvarez (1991), al referir:

“Será en los colegios donde se ensayen formas concretas de transmisión de conocimientos y modelamiento de comportamientos (...) supondrán todo un cumulo de saberes codificados acerca de cómo puede resultar más eficaz la acción educativa. Solo así podrá hacer su aparición la pedagogía y sus especialistas” (p. 32).

Tal como se expresa en esta afirmación, la escuela asume la responsabilidad de codificar, transmitir saberes y modelar comportamientos a través de la acción del educador, lo que en términos de la historia de la educación corresponde a una actividad que permite la definición de normas, clasificaciones, ejercicios, métodos, modelos pedagógicos, tiempos y espacios fijos como “mediaciones básicas en la construcción histórica de la infancia” tal como sostiene Escolano (2000, p. 39), será de esta forma como se configura la escuela como dispositivo de subjetivación, en cuanto acciones que se realizan con el sujeto -niños y niñas-, así como las maneras como se emplean y se ponen a funcionar, en las prácticas, el saber de la pedagogía. Es decir lo que son técnicas de subjetivación, se cristalizan en las normas, las clasificaciones, los ejercicios, los métodos, los modelos pedagógicos, los objetivos, los espacios y los tiempos fijos vinculados a la pedagogía.

En este contexto surge la palabra formación, concepto polisémico cuyo significado es distinto en varios ámbitos de las ciencias como la medicina, la biología, la geología, lo militar y en lo educativo. Quizás eso tiene que ver con lo planteado por Venegas (2004), quien intenta rastrear la historia semántica del concepto apareciendo un largo abanico de posibilidades de significado entre las cuales el que se asocia a la pedagogía tiene raíces en el término forma, como asegura Venegas (2004) y además posee una amplia gama de acepciones referidas a:

“Hacer, fabricar, constituir, concebir o moldear algo”, aparecen las voces: ‘dar forma determinada a objetos físicos (...) ‘conformar o construir algo’; (...) ‘integrar o constituir un conjunto de cosas o personas’ y la noción propiamente educativa, en la idea de ‘educar’, ‘hacer o desarrollar aptitud o toda la personalidad’. La Real Academia Española, describe aún más esta acepción: ‘adquirir una persona más o menos desarrollo, aptitud o habilidad en lo

físico o en lo moral'; (...) organizar personas en un orden determinado (...) De esta última noción, se reconoce como producto de la acción de formar personas, la acepción más refinada concerniente a la formación militar (García Hoz, 1970) o a la formación en congregaciones de tipo religioso" (p. 18).

En la anterior referencia se muestra lo complejo del ejercicio de rastrear la historia semántica del concepto formación, así como de simplificar su uso en lo educativo porque no hay una definición exacta del mismo. Sin embargo, se podría decir que en la escuela, se encuentra ligado por un lado, a la acepción de dar forma y ésta a su vez, a la acción de educar, traduciéndose al desarrollo de aptitudes o de la personalidad, y por otro lado, con relación al orden y ubicación de los cuerpos en un espacio en cuanto prácticas sobre el cuerpo pensadas como técnicas de subjetivación. El término así utilizado, permite identificar una segunda definición, que como señala Cuervo (1992) citado en Venegas (2004), dar forma, es moldear a las personas en un orden específico tal como es empleado en el contexto militar. De ello se deduce que la formación en relación con la educación escolarizada, se convierte en una técnica de subjetivación que pone a disposición y relación un discurso pedagógico, un ideal de sujeto obediente a través de una serie de prácticas sobre el cuerpo que cancelan otros movimientos posibles diferentes a los ordenados por la voz de mando.

La formación desde este sentido militar aplicado a la escuela, en la IED Atabanzha se emplea para organizar actos públicos como izadas de bandera o para comunicar información de interés a toda la comunidad educativa en donde los estudiantes se ubican en espacios comunes a través de una organización ordenada en filas o líneas seguida por

acciones del cuerpo que responden a ordenes previamente aprendidas como alinear, tomar distancia, cubrir entre otras.

Para concretar, la formación se convierte en uno de los elementos del dispositivo que materializa prácticas corporales frecuentes en las instituciones de carácter educativo, y en ocasiones se le suma el concepto de “orden cerrado”, aspectos que llaman la atención por su relación con las técnicas de disciplinamiento del cuerpo. Así por ejemplo, lo manifiesta el docente de educación física de la institución al impartir formación disciplinar y ejercer su poder como educador que ha aprendido y aplicado el orden cerrado, a través de “movimientos simúlatenos y ordenados que buscan la adquisición de destrezas, habilidades y coordinación que responden a una voz de mando”, las cuales son ordenes de los superiores que se expresan de forma oral y hacer visibles de esta forma las fuerzas constitutivas del poder y el saber que establecen una relación cuerpo-orden. En este caso el docente de educación física de la institución representa el rostro del ejercicio de fuerzas de poder que buscan generar esta relación, situación que se puede sustentar desde la perspectiva de Zuleta (1995) cuando sostiene:

Las estrategias utilizadas para la distribución de individualidades tienen las formas de la rostridad y de la corporeidad así la articulación de las partes del engranaje. La función de los rostros -unidades de mando- como cuerpos es ejecutar únicamente las acciones que el poder les determina a través de la unidad de mando, garantizando visibilidad del poder, tienen por función la determinación de la acción de cada cuerpo, estableciendo una relación uno a uno, de tal suerte que la articulación del engranaje es el resultado de la interacción de cada cuerpo con el rostro y no de la interacción de los cuerpos entre sí (p. 8).

El orden cerrado hace necesaria la práctica constante y corta para alcanzar un óptimo nivel en la ejecución de los movimientos. Las voces de mando que se pueden reconocer en la escuela y que son empleadas en el Orden Cerrado marcando tiempos precisos, podrían ser: atención firme, a discreción, giro por derecha o por izquierda entre otros conocidos en la cotidianidad de la escuela que van acordes a los criterios de control clasificatorios mencionados también por Zuleta (1995) entre los cuales se encuentra los “criterios de utilidad”, justificando la necesidad de la existencia de este tipo de técnicas para ayudar o contribuir a la organización y el disciplinamiento de los cuerpos.

Con base en lo antes mencionado, se podría pensar que un cuerpo es útil en la escuela, en la medida que aprenda a obedecer la voz superior de mando. También se observa el “criterio de eficacia” el cual juzga la acción del sujeto en términos del logro del objetivo que sería formar adecuadamente en el menor tiempo posible. Pues como dice Zuleta (1995), “En esta estrategia, el poder requiere de un saber que dé al cuerpo el carácter de objeto para hacer de éste un instrumento que opera a la manera de un mecanismo, a partir del criterio de verdad que lo determina” (p. 6).

Frente a esto, resulta interesante mencionar que así se consolida en el contexto real de la IED Atabanzha, donde al inicio del año 2017, se determinó la estrategia que ante la dispersión de los estudiantes buscó con urgencia resolver la obligatoriedad de las formaciones todos los lunes, aspecto que provocó rechazo por parte de los docentes al considerar este tipo de ejercicios “resta tiempo a sus clases y además, es una forma de docilizar a los estudiantes” (Grupo de los “inquietos”, maestros que rechazan esta disposición). Otros aspectos relacionados con la formación y los ejercicios corporales

propios de este contexto escolar, tienen que ver con la correcta disposición del cuerpo en determinadas situaciones, que por lo general son actos públicos en los cuales el estudiante debe saludar al maestro poniéndose de pie y sentándose cuando él dé la orden, levantar la mano para solicitar permiso para hablar o ir al baño, el juramento a la bandera en cuatro tiempos, ejercicios de atención y concentración que colocan un movimiento específico y secuencial que forma una rutina que deben seguir los estudiantes y ponen de manifiesto el poder, el saber -como formación-, y la legitimación de las condiciones propias de la escuela en donde se hace visible un proceso de subjetivación.

Según Zuleta (1995) la escuela, “al agenciar esta forma de poder, termina por reproducir dos grandes aparatos disciplinarios: el militar y el burocrático, los cuales constituyen una de las manifestaciones de existencia del Estado y se caracterizan por el ejercicio de la dominación sobre todo aquello que es alcanzado por su efecto” (Zuleta 1995: 8). Esto convierte a la escuela en parte de la maquinaria estatal, la pone bajo una forma del ejercicio del poder que dirige su función hacia la reproducción social desde su función como dispositivo.

Otro de los elementos del dispositivo visibles para construir los cuerpos escolarizados a través del moldeamiento, son los diferentes ejercicios empleados para la formación de una identidad nacional, como por ejemplo, las formaciones con orden cerrado ya mencionadas, la conmemoración de fechas históricas relacionadas con luchas sociales, y las ceremonias donde se rinde culto a los símbolos patrios como banderas o himnos. Todo esto posibilita la construcción y legitimación del discurso sobre la identidad patriótica, que a su vez, establece formas en las que el sujeto se sitúa en su cultura según el lugar geográfico al que

pertenece, y apropia las historias contadas sobre la configuración de éste, donde generalmente se habla de buenos y malos dependiendo de los resultados de las luchas sociales.

En este recorrido sobre el cuerpo escolarizado desde el sentido de algunas de las prácticas corporales naturalizadas en la escuela, vale dar paso al tema de la identidad nacional como uno de los elementos más que emplea la escuela en su condición de dispositivo pedagógico de subjetivación; frente a este aspecto, se ha determinado que la escuela pública dentro de sus múltiples misiones le corresponde ayudar a formar y es ahí donde el cuerpo se convierte en objeto de control y disciplinamiento. Pensar el vínculo estrecho entre cuerpo y escuela -como dispositivo de subjetivación-, en relación con la identidad nacional o patriótica como suele llamarse, hace necesario entender que éste se construye en el marco del pensamiento latinoamericano configurado en un periodo iniciado hacia 1850, que corresponde a la segunda mitad del siglo XIX” (Pedraza, 2009, p. 159), momento histórico en el cual “cuerpo e identidad fueron fundamentales en la construcción de los llamados Estado Nación” (Pedraza, 2009). Según la autora la Identidad nacional articuló los intereses del Estado nacional, la condición humana moderna como su característica específica y las formas de entender el cuerpo en la época y la región. El Estado emplea diversos dispositivos para organizar y ubicar socialmente los cuerpos, y con ello, constituir actos performativos asumidos como técnica de la construcción de la subjetividad, con injerencia además en la y construcción de una identidad en la región, de la cual la escuela pública hace parte. Dentro de estos procesos Pedraza (2009) reconoce:

“La división sexual del trabajo simbólico, los procesos de higienización, los programas de intervención en la familia, las formas de atención a la niñez y la juventud, entre muchos otros, responden a modalidades de gobierno encaminadas a gestar e invertir un capital cultural y simbólico” (p. 160).

Aquí aparece un factor importante como es el ejercicio de poder sobre el cuerpo ajustado a situaciones disciplinarias sobre el sujeto en el cual se da específicamente la relación ser-cuerpo, para forjar la subjetividad desde el poder que busca homogenizar los cuerpos detrás de un proyecto civilizador, que entre otras cosas, desconoció la existencia de identidades regionales heterogéneas y a su vez, se encargó desde los discursos que giraron en torno a la identidad nacional, organizar la experiencia social del cuerpo en los siglos XIX y XX desde la premisa de orientar formas de comportarse” (Pedraza 2009). “Dicha identidad permite tanto el reconocimiento de la persona de sí mismo a partir del reconocimiento social que tiene, mostrando las formas de gestarse la nacionalidad que se expresan a su vez en la existencia corporalmente” (Pedraza, 2009:162)

Ver estas marcas en la historia del cuerpo, permite comprender cómo se gestó la tarea subjetiva en territorios más próximos a la actualidad. Un ejemplo de cómo la interpretación sobre el cuerpo construye la concepción y experiencia de la condición humana, es el recurso del poder que la orienta. Así, el cuerpo se convierte en expresión de la identidad y de la condición humana dentro de una ideal de la educación que se expresó a través de la educación, que hizo la negación del cuerpo particular de la región por alcanzar ese cuerpo ideal, según argumentos de Pedraza (2009).

“La apariencia de sus pobladores y los signos encontrados por la mirada europea en los cuerpos de los nativos se convirtieron en un ingrediente básico de la concepción moderna



acerca de los seres humanos. Incluso después de tres siglos de colonización, las élites criollas insistieron en conseguir a través de la educación del cuerpo que la civilización se expresara corporalmente como principio de la identidad nacional” (p. 162).

En relación con lo antes mencionado y en una época más reciente de la historia nacional, en el caso de la ciudad de Bogotá se encuentra el acuerdo 088 de Junio 26 del 2003 en relación con la formación de la identidad nacional, en el cual se reglamentan las normas para el uso de los símbolos de la ciudad Distrito Capital. Aparece como obligatorio el uso del escudo de la ciudad como único distintivo en edificios y papelería pública destinada a la cultura, el deporte y la educación, entrando las escuelas en esta norma (ver artículo 2º). En este mismo decreto se ordena mantener izada la bandera de seis de la mañana a seis de la tarde en estos espacios, y se habla específicamente del papel de los establecimientos educativos de carácter público y privado, frente a la implementación de ejercicios rituales corporales como las izadas de bandera y la interpretación de los himnos en actos públicos de naturaleza educativa, cultural, cívica y deportiva, como recursos que legitiman las condiciones impuestas tal como se refiere en el Acuerdo 088 de Junio 26 del 2003:

“Parágrafo primero: En los establecimientos educativos públicos y privados por convenio del orden distrital, se izará el pabellón nacional, los viernes de cada semana, por los alumnos destacados en su rendimiento académico y el pabellón distrital por los alumnos destacados en cultura cívica y democrática. Artículo 4º.- El himno de la ciudad de Bogotá deberá ser interpretado, a continuación del himno nacional, en todos los actos públicos de naturaleza educativa, cultural, cívica y deportiva; en los planteles distritales los días viernes de cada semana en el acto de izada de bandera (...)”

Más allá de esta comprensión situada en una reflexión sobre lo establecido institucionalmente, tal como se expresa en el Acuerdo antes mencionado, las concepciones

del cuerpo y lo corporal se reconocen en la escuela desde lo impuesto por la historia, por las ideas dominantes exigidas y visiones que incursionan en ella para situar al cuerpo y lo corporal de manera explícita o implícita, en unos lineamientos pedagógicos que legitiman las prácticas sociales propias de dicha institución.

Dentro de estas también se destaca el listado de asistencia como mecanismo de control de la presencia y ausencia del cuerpo en la escuela. Se relaciona con como uno más de los instrumentos de subjetivación, al tener el poder de sancionar el acto de no asistir a la escuela, por ejemplo con la pérdida de una asignatura, del año o la citación del acudiente. En esta relación, el listado como parte del dispositivo escolar conduce las acciones de los sujetos desde la culpa por no asistir y la justificación de la ausencia como ideal del sujeto educado que permite materializar el discurso del derecho a la educación y que sólo logrará tal fin, asistiendo constantemente a este espacio institucional. Al pensar la escuela como lugar de paso obligatorio de la infancia y la juventud, la asistencia a la misma se configura como necesaria; en consecuencia, se podría pensar que prácticas corporales regulatorias como el llamado de asistencia, busca verificar que los cuerpos estén presentes en el espacio y tiempo indicados para su educación separados de la vida adulta, hechos que generan procesos de subjetivación que ponen al sujeto como posible infractor de la norma que obliga a asistir y por consiguiente se debe controlar cada día por la figura adulta que maneja el poder.

En relación con otros componentes a través de los cuales se mantiene en control del cuerpo en la escuela, el uniforme escolar cobra relevancia, es así que para Arias (2012) el uniforme es "el primer componente a través del que se interviene el cuerpo en la escuela"

(p. 137) y representa la imposición de la figura adulta. De esta forma el uniforme también cumple con la función de ordenar, delimitar y clasificar el cuerpo de los escolares, desde la lógica binaria de género que determina cómo debe verse un hombre y cómo una mujer en la escuela. El uniforme cumple varias funciones en la escuela, como signo de feminidad o masculinidad que muestra como referente un pensamiento binario basado en la heteronormatividad social. Se establece un uniforme para cada género estipulado en la lógica moderna, el de los hombres caracterizado por contar con un pantalón corto o largo dependiendo de la zona geográfica y el de la mujer caracterizado por el uso de una falda, a la cual se le añade una medida con base en la rodilla para portarla de forma decorosa estando estas reglas también incluidas en el manual de convivencia.

Estos son instrumentos de subjetivación que delimitan claramente la escuela como dispositivo pedagógico, donde también es significativa la separación de los cuerpos en la escuela, se disgregan el adulto del niño la niña, el joven, el hombre, la mujer, la cual se marca también desde el uso del uniforme por parte del estudiante y la bata (en su mayoría blanca) por parte de los educadores, se podría pensar también en el uso del delantal en el jardín de infantes. Se considera desde este punto, que también se hace ubicación física y simbólica de los cuerpos, pues se establece desde el aspecto estético una diferenciación entre los estadios la vida (niñez, juventud y adultez) que también incluye las diferencias entre las relaciones de saber y de poder en la escuela marcando así con ello una jerarquía. Aunque no se encontraron registros teóricos al respecto del origen del uso de la bata por parte del docente, quizás esta podría demarcar el estatus de saber y experticia del educador, como símbolo de una pretensión de pensar la educación como ciencia aplicada a la escuela,

frente a lo cual Foucault (1968), menciona acerca de cómo las ciencias humanas o para el regiones epistemológicas o pseudo-ciencias, colocan como objeto de estudio al hombre en su positividad, pero sin embargo esto no les da un estatuto científico, sino solo su pretensión según se explica:

“Las "ciencias del hombre" forman parte de la *episteme* moderna como la química, la medicina o cualquier otra ciencia; o también como la gramática y la historia natural formaban parte de la *episteme* clásica. Pero decir que forman parte del campo epistemológico significa tan sólo que su positividad está enraizada en él, que allí encuentran su condición de existencia, que, por tanto, no son únicamente ilusiones, quimeras pseudocientíficas, motivadas en el nivel de las opiniones, de los intereses, de las creencias, que no son lo que otros llaman, usando un nombre caprichoso, "ideología". Pero, a pesar de todo, esto no quiere decir que sean ciencias” (p. 354).

Otro de los instrumentos de subjetivación que se encuentra en cada escuela es el pupitre o puesto de trabajo del escolar, el cual cumple con la función de situar al estudiante en un espacio específico y ordenado dentro del aula de clase. Aunque los pupitres se podrían y pueden situar de diversas maneras en el espacio, generalmente al igual que los cuerpos en los ejercicios de formación de tipo militar, estos artefactos se ubican de forma lineal, en una posición que coloca al estudiante en frente del escritorio o mesa del profesor, para que este los pueda observar. Al respecto Varela & Álvarez (1991), señalan cómo este artefacto creado en el siglo XIX busca generar disciplina mediante la separación organizada y premeditada de los cuerpos, la cual ejerce una función no solo física sino simbólica, al someter desde el cuerpo al estudiante, frente a lo cual advierten:

“La invención del pupitre frente al banco supone una distancia física y simbólica entre los alumnos de la clase y, por tanto, una victoria sobre la indisciplina. Este artefacto destinado al

aislamiento, inmovilidad corporal, rigidez y máxima individualización permitirá la emergencia de técnicas complementarias destinadas a multiplicar la sumisión del alumno, entre ellas debe figurar ocupando un puesto de honor la psicología escolar” (p. 52).

Según lo afirman los autores mencionados, este tipo de objetos que se traducen como técnicas de subjetivación dentro de una de las líneas del dispositivo de subjetivación, no sólo cumplen con la función de individualizar los cuerpos a través de educarlos, docilizarlos y someterlos en la escuela, sino que se vuelven un complemento para la aplicación de saberes que se insertan en la escuela sobre la infancia y la misma educación.

Es decir, el saber cómo lo plantea Zuleta (1995), se pone a disposición del poder como medio y no fin, lo cual va en contravía del ideal de una escuela en donde el saber no se contemple como un medio para obtener obediencia resultado del disciplinamiento del cuerpo, sino un saber que como fuerza constitutiva atraviese el cuerpo y la subjetividad, permitiendo la emergencia de otro tipo de sujeto capaz de respetar las normas no por miedo a ser castigado, sino bajo la conciencia de la necesidad de las mismas, para construir formas de convivencia más armónicas y pacíficas, donde sean reconocidos los derechos de todos como iguales, pero también la posibilidad de construirse el sujeto de formas diferentes a las que plantean una única posibilidad de ser en la escuela.

Los instrumentos de subjetivación configurados desde la relación “orden-cuerpo” mencionados por Zuleta (1995) orientan las acciones de los escolares, pues buscan que sus cuerpos sean disciplinados a través de la inmovilidad, estableciendo con ello también una relación entre movimiento e indisciplina. Solo serán permitidos aquellos movimientos que sean controlados y codificados por la figura adulta, en los espacios y tiempos que

constituyen la escuela, como, por ejemplo, las clases, el patio de descanso, los pasillos, la sala de profesores. De esta forma el control sobre el cuerpo se da incluso sin la presencia de un rostro que visibilice el poder, pues será el mismo sujeto quien a través de la culpa evitará cometer acciones que puedan ser tomadas como transgresiones. Como se observa en la pregunta hecha por el estudiante de séptimo grado para quien la posibilidad de moverse de su lugar de trabajo depende del permiso dado por el adulto, dado que reconoce que de lo contrario estaría incurriendo en una falta sancionable por el maestro.

El tiempo escolar, materializado en el establecimiento de horarios, donde se ubican los sujetos y los momentos dispuestos para adquirir cada conocimiento de acuerdo al grado de importancia que tenga e incluso el mismo tiempo como símbolo de la modernidad, se vuelve según Escolano, (2000) un objeto de enseñanza, lo que se refleja e como este elemento del dispositivo escolar establece el tiempo para estar en la clase, la casa o la calle. Por otro lado se establece la sanción que acontece si algún estudiante transgrede las reglas del tiempo en la escuela, con ello se busca orientar las acciones posibles de los sujetos mediante la enunciación de las reglas seguidas de sus respectivas sanciones. Lo cual ejemplifica lo manifestado por Arias (2012) cuando dice:

“Las rutinas corporales dentro de la escuela, sin duda alguna se circunscriben y limitan en función del espacio por el que las y los jóvenes circulan, pero se automatizan con el establecimiento de un horario, primera actividad con la que se inicia cualquier rutina educativa” (p. 138).

Los planteamientos que hace Escolano (2000), con relación al tiempo, nos permitirán entender su relación directa con la escuela y la vida misma. Este autor dice, que, dentro de

este espacio institucional, “se establecerá todo un sistema de tiempos concretos para todas las actividades a desarrollar”. Los “cronosistemas” como él los llama, son los “mecanismos de control que están constituidos a su vez por tiempos cortos (hora, día semana) los cuales son cíclicos, permitirán crear rituales que a través de su repetición regularán el funcionamiento del cuerpo en lo social”. El efecto de estas formas de organizar el cuerpo, atraviesan las fronteras de la escuela, afectando aspectos fundamentales de nuestra existencia como nuestro reloj biológico, el cual se organiza para establecer el tiempo para el descanso y el trabajo de acuerdo con los tiempos escolares. Como se observa estos tiempos y según Escolano (2000) organizarán en estos términos el funcionamiento también de la sociedad. “El tiempo es oro y el trabajo disciplina” (Varela y Álvarez 1991, p. 52) y estos serán algunos de los valores a promover dentro de la escuela, no sólo desde la cultura escolar sino en la sociedad en general, lo cual se puede relacionar con el punto de vista de Arias (2012).

“La economía del tiempo es necesaria también para garantizar resultados efectivos; es entonces cuando se sobrecargan las horas con academia, saturación que inhibe la expresión de las emociones, no hay tiempo más que para responder por los deberes y las tareas y manejar el estrés, incluso para mantener el cuerpo saludable” (p. 149).

Con relación al espacio se destaca cómo la escuela moderna se vuelve una institución cerrada, apartada de la comunidad, que ubica a los cuerpos infantiles lejos de la vida adulta y de las tentaciones del mundo, apareciendo la arquitectura como una forma de expresar las intenciones y valores sobre la educación y la cultura. Para explicar mejor esta idea, sirven de ejemplo dos paradigmas que han estado presentes en la historia escolar. Desde el paradigma positivista según refiere Escolano (2000), “se pensaba en la escuela como un

área especial, saludable que debía contar con luz y aire adecuados, en lo posible alejada de la zona urbana y específicamente de las fábricas”. En cambio, desde el “paradigma panóptico, la escuela bajo el control de una sociedad policial debía estar dentro de la ciudad y sería caracterizada por estructuras físicas que sectorizan y fragmentan a la población para su mejor dominio”, este último paradigma es visible especialmente en la arquitectura de las instituciones públicas actuales.

Así para Escolano (2000), el espacio nunca será neutral debido a que siempre tendrá implícitos elementos educadores como se mostró anteriormente con algunos de los paradigmas que han estado presentes en la historia de la constitución de la escuela moderna. La disposición del espacio como otro elemento del dispositivo escolar, siempre tendrá algo que decir sobre el cuerpo, cuándo moverse, cuándo quietarse, dónde debe situarse, cómo debe comportarse, por dónde debe transitar y por dónde no le es permitido y como también lo muestra lo expresado por la rectora de la institución, cuando le aclara a algunos docentes del turno de acompañamiento cómo debe funcionar la entrada a la institución y cuánto tiempo deben permanecer allí, estableciendo los tiempos en los que se deben realizar ciertas acciones, no sólo para los estudiantes sino para los mismos maestros.

Tiempo y espacio son dos aspectos más que fundamenta la escuela pública como dispositivo pedagógico de subjetivación dada su búsqueda de organización y regulación de todas sus actividades incluido el cuerpo. Con ello se hace de la cultura escolar un ritual al ordenar prácticas reiterativas que se convierten en aspectos característicos de su configuración.



Los instrumentos de subjetivación propios del entorno escolar mostrados, materializan la sofisticación de técnicas especializadas para el disciplinamiento de los cuerpos. Las técnicas corporales se pueden entender como “gestos codificados para obtener una eficacia práctica o simbólica, se trata de modalidades de acción, de secuencias de gestos, de sincronías musculares que se suceden para obtener una finalidad precisa” (Le Breton, 2008, p. 41 citado en Matta, 2010). Estas técnicas son empleadas por las sociedades para mostrar a los seres humanos la forma cómo sus cuerpos deben comportarse en acuerdo a las reglas sociales establecidas, tal como se mostró con cada uno de los elementos de subjetivación mencionados, que están presentes en la escuela y hacen visible el uso de prácticas pedagógicas corporales legitimadas a través de su uso y naturalización.

Se observa que sobre el sujeto escolarizado las diferentes técnicas corporales están atravesadas por las fuerzas mencionadas por Zuleta (1995): “poder, el saber y deseo”, las cuales resultan ser muy eficaces para construir cuerpos, ordenarlos y clasificarlos y con ello generar procesos de subjetivación. Estas técnicas se pueden rastrear en los diferentes elementos de subjetivación implícitos en las prácticas de la escuela, que cumplen la función de constituir los sujetos que la habitan e inscribirlos de formas específicas en la cultura. "Las técnicas corporales resultan ser así ensamblajes físico-psico-sociológicos de una serie de acciones más o menos habituales y antiguas en la historia del individuo y de la sociedad". (Pedraza, 2009, p. 151).

#### **1.4 El Papel de la Escuela Como Dispositivo Pedagógicos de Subjetivación**

Al interior del espacio escolar hay determinados factores que contribuyen a constituir la subjetividad de los estudiantes expresada a través de sus cuerpos y los situará en lugares específicos para su control desde técnicas corporales especializadas. De esta forma se confirma la escuela como dispositivo que pone a su disposición una serie de mecanismos u objetos para configurar una red de relaciones con las cuales entra en contacto el ser humano, y a partir de dicha relación, éste se vuelve sujeto como lo manifiesta Agamben (2006). Los instrumentos pedagógicos referenciados desde la perspectiva de este autor, contribuyen a soportar las explicaciones sobre cada detalle del acontecer cotidiano de los sujetos en la IED Atabanzha y entender cómo se producen sus experiencias materializando discursos y prácticas en torno al cuerpo, lo cual crea un efecto de verdad y realidad que los diferentes sujetos, no solo expresan en palabras sino mediante los gestos y acciones de sus cuerpos.

Finalmente, las prácticas y discursos en torno del cuerpo que se hacen presentes en la IED Atabanzha foco de esta investigación son: la definición de tiempos, espacios, modelos pedagógicos, llamados de asistencia, manuales de convivencia, izadas de bandera, ceremonias de graduación, uniformes, discursos como los de la infancia, la higiene o la identidad patriótica, hacen evidente la materialización de saberes a través de las prácticas corporales frecuentes, y en consecuencia, ritualizadas y naturalizadas en la escuela, que finalmente terminan por establecer el lugar, el sentido y el comportamiento de los cuerpos dentro de este espacio y con la pretensión de ser proyectadas en la sociedad.

Mecanismos que se encargan de hasta el más mínimo detalle para ordenar de forma específica la experiencia de los sujetos en la escuela, recordando a Foucault (1971), con

relación a la disciplina que se ejerce sobre los cuerpos, pues para él es “una anatomía política del detalle.” (p. 161), donde cada aspecto cuenta en el proceso de producción del cuerpo y del sujeto que en la escuela se quiere formar, como lo menciona también Moreno (2009) citado en Arias (2012):

“Las prácticas pedagógicas corporales se desarrollan a través de ritos de iniciación, de resistencia, de instrucción, de satisfacción, de graduación, de confirmación o de despedida en los que la movilidad, dinamismo o estatismo del cuerpo se reafirman mediante el uso social del tiempo y el espacio y el sentido de pertenencia social que promueven” (p. 136).

Todos y cada uno de los elementos mencionados en relación y atravesados por las líneas de fuerzas del poder, saber y deseo, configuran la escuela como dispositivo pedagógico de subjetivación y hacen emerger prácticas y discursos alrededor del cuerpo, que contribuyen a consolidar técnicas pedagógicas corporales especializadas, donde se sitúa de formas determinadas el cuerpo del estudiante en medio de los tiempos y espacios escolares.

En consecuencia, para este trabajo resulta importante recopilar en un capítulo algunos de los elementos que se hicieron visibles como partes constituyentes del dispositivo pedagógico de subjetivación llamado escuela y que configuran la cotidianidad y la experiencia de los sujetos en este espacio institucional. Esto permite que el dispositivo de subjetivación sea naturalizado a través del cuidado de cada detalle del cuerpo en aras de la producción de la subjetividad, el análisis del dispositivo y cada una de las partes que lo conforma da cuenta de prácticas pedagógicas que involucran relaciones entre objetos y sujetos que buscan cubrir cada detalle de la experiencia de los cuerpos en la escuela para lograr como resultado el disciplinamiento.

A través de la implementación de todas estas prácticas sobre el cuerpo, es posible ver, cómo el sentido que se le dio a la escuela pública que se gestó lentamente frente a su quehacer con el cuerpo, fue el de “silenciarlo, ordenarlo y ocuparlo” en acuerdo con Vega (2010) citado en Arias (2012, p. 147). Lo cual evidencia cómo la escuela como dispositivo de subjetivación es participe del ejercicio del poder que atraviesa la carne para formar subjetividades que respondan a las exigencias de la sociedad.

Es posible decir que las escuelas se han convertido en dispositivos de poder en las cuales convergen tres líneas que la conforman: poder, saber y deseo, como elementos que no solo adiestran, sino que fabrican un tipo de cuerpo, tanto el de sus estudiantes como el de sus maestros, con el fin de cumplir las expectativas sociales, lo hacen a través de las diversas prácticas pedagógicas como el control de la asistencia como presencia del cuerpo en el espacio, el horario como el orden del movimiento, las normas que a través del comportamiento del cuerpo serán materializadas, la delimitación de los espacios que establecen los límites entre lo permitido y lo prohibido, los discursos que configuran lógicas de verdad a través del lenguaje en torno al estudiante, como infante, joven o adulto, el uniforme que viste al cuerpo correctamente y lo diferencia desde su sexo biológico y las formaciones que recuerdan el orden y la disciplina que marcan las relaciones jerárquicas que se deben seguir.

Todos y cada uno de los elementos del dispositivo intervienen en las prácticas corporales que reafirman los ámbitos del ejercicio del poder mencionados por Zuleta: “control, reproducción y normalización” que sitúan desde sus efectos la función uniformizante, masificante y homogeneizante que configura la escuela para convertirla en dispositivo

pedagógico de subjetivación. Contexto en el cual se ubica el caso de la IED Atabanzha. Todas las formas de orientar y formar al cuerpo en esta escuela, muestran cómo desde y con éste se educa poniendo en juego las relaciones de saber y de poder desiguales que caracterizan a la escuela, y que la dotan de sentido; quién es el poseedor del saber y quién está allí para recibirlo, incluso serán diferenciados hasta desde su forma de vestir, por ejemplo, el uso de la bata del maestro y el uso del uniforme por parte del estudiante como se mostró anteriormente. Así desde su plano material y simbólico, el cuerpo servirá para transmitir los valores culturales dominantes de cada época, haciendo emerger todo un conjunto de prácticas disciplinares que terminaran por construirlo e incluso servirá como referente para conocer cualquier tipo de desviación o resistencia frente a lo considerado como normal.

Hasta aquí fue posible evidenciar que quien tiene el poder impone su saber para legitimar el ejercicio de dicho poder; es ahí donde se hace visible en la escuela la relación poder/saber como un modo de acción de unas personas sobre otras para generar diversas conductas o comportamientos. Es así como el ejercicio del poder-saber configura la escuela como dispositivo de subjetivación, construyéndolo como una red de relaciones entre discursos sociales, organizativos, morales, normativos y pedagógicos que dan lugar a prácticas y saberes sobre el cuerpo, y a la vez posibilitarán la constitución de un sujeto que a pesar de creer que es libre de actuar, autónomo y capaz de “governarse” (Foucault, 1976), termina permitiendo el control de su propio cuerpo atado al discurso social que contribuye a la interiorización de normas y la constitución de una conciencia de sí.

Este es uno de los efectos posibles de la escuela como dispositivo pedagógico de subjetivación, con lo cual se construye una identidad que muestra también la función individualizante del espacio escolar siendo “el cuerpo el espacio en donde se inscribe la identidad del sujeto” (Tuñón, 2008, p. 67).

Para cerrar este apartado, se señalan algunos aspectos que de manera puntual identifican escuela, poder y subjetivación en el entorno escolar escenario de la investigación:

**La Escuela:** como dispositivo pedagógico:

- \* Institucionaliza su poder a través de la educación.
- \* Reproduce una ideología impuesta por el Estado.
- \* Impone significados concretos de la realidad.
- \* Reproduce en su contexto, estrategias políticas y educativas.
- \* Influye en los diferentes estamentos de la comunidad educativa.
- \* Propaga una educación que homogeniza, moraliza, disciplina, gobierna y controla.

**El Poder:** este se ve reflejado a través de los siguientes aspectos:

- \* Regulación social de los sujetos.
- \* Se apoya en el discurso para normalizar la subjetivación.
- \* Organización, vigilancia, sanciones tomando como modelo códigos impuestos.
- \* Hace al sujeto, objeto de diferentes formas de control.
- \* La disciplina y el orden son propios de mecanismos de poder para vigilar y castigar.
- \* Organización sistemática de los espacios, los tiempos y los cuerpos.

- \* Castigo, sanción y recompensa como mecanismos de coerción.

- \* Establece principios y normas que delimitan y organizan el currículo, la pedagogía, la didáctica, la disciplina y el control.

- \* Quien tiene el poder impone su saber como mecanismo para legitimar el ejercicio de ese poder.

**La Subjetivación:** como resultado de la acción de la escuela como dispositivo pedagógico de subjetivación y del ejercicio de poder hace posible:

- \* Apropiación de un discurso político que legitima el poder y hace de la educación escolarizada un instrumento para reconfigurar sujetos; esto es lo que permite la subjetivación.

- \* El estudiante se va conformando como sujeto, en la medida que toma de la escuela aquello que le impone como ayuda para configurar su ser.

- \* Se reconfigura un tipo de cuerpo que acepta las normas impuestas mediante técnicas pedagógicas.

A través de los componentes antes expuestos, se finaliza el análisis de la información teórica que explica la relación cuerpo-escuela-subjetivación como resultados de los dispositivos pedagógicos que se institucionalizan en la escuela y que llevan a la comprensión de las situaciones propias de la IED Atabanzha, en las que el cuerpo se observa como entidad expresiva desde el reconocimiento de las manifestaciones que se producen en la relación cuerpo y escuela como dispositivo pedagógico de subjetivación.

## CAPITULO II

### 2. El Cuerpo Como lugar de Resistencia

*“El cuerpo deja de concebirse como un simple cuenco sensible a las señales exteriores para asumirse como un sistema cognitivo integral, un proceso liminar, no finalizado, campo fértil para la emergencia de nuevas formas”.*

*(Nikkel, 2010 en: Useche, 2017).*

El objetivo de este capítulo es presentar el análisis del registro fotográfico a través del cual se reconocen las manifestaciones que se producen en la relación cuerpo como lugar de resistencia y la escuela como dispositivo pedagógico de subjetivación en la IED Atabanzha. Esto precisó registrar y hablar de las formas en que se resiste el sujeto al ejercicio del poder materializado a través de los diferentes elementos del dispositivo pedagógico de subjetivación, que se instalan en dicho contexto institucional e incluso fuera de éste. Es así como se propone una lectura del cuerpo y su relación con la constitución de los sujetos para establecer la necesidad del reconocimiento de otras formas de constituirse la subjetividad, desde las manifestaciones de resistencia ante el ejercicio de poder.

Al finalizar este capítulo se hablará del sujeto que asiste a la IED Atabanzha para ejemplificar la tesis de ver el cuerpo como lugar de resistencia, dado que muchas de las manifestaciones que hacen desde sus cuerpos ante los discursos y prácticas institucionales ilustran acerca de cómo esos cuerpos en el espacio y tiempo escolar muestran constituciones subjetivas que cuestionan modelos homogéneos de hombre como el que se posicionó en la modernidad. Se buscó de esta forma una lectura de los cuerpos en la



escuela, alejada de la mirada que ve la heterogeneidad, la diversidad y la diferencia como amenaza y por ende, legitima prácticas y discursos que buscan sancionarla y que pueden resultar incluso en prácticas de violencia.

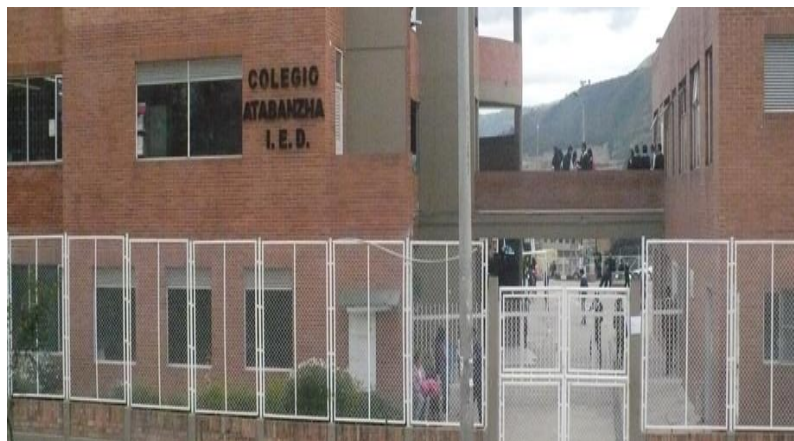
En el capítulo anterior se vio cómo en la escuela, confluyen distintas fuerzas -saber, poder y deseo-, en cuyo movimiento constante se constituyen las subjetividades, que por un lado, son configuradas por los dispositivos de poder con propósitos de homogeneizar que posibilitan la activación de las sujeciones, pero por otro lado, también pueden resultar en fugas a los códigos impuestos por éstos, contempladas como fuerzas reactivas entendidas dentro del presente trabajo como resistencias. La sujeción, se entenderá como “el efecto del poder que coloca al sujeto en el lugar y forma del súbdito (...) como plegamiento, limitación de la libertad individual” (Escobar et al., p. 5) y que se realiza a través del disciplinamiento de las fuerzas del cuerpo mediante el dispositivo pedagógico de subjetivación mencionado. La sujeción es así uno de los posibles productos de los efectos del poder que buscan controlar, normalizar y reproducir prácticas y discursos en cada época.

Pensar el cuerpo en relación con la subjetividad lleva al reconocimiento de prácticas y discursos que ordenan las experiencias que viven y atraviesan la constitución del sujeto. El concepto de resistencia permite ver la posibilidad del sujeto de reaccionar al poder desde su cuerpo y pensar para su existencia nuevos sentidos. Ésta es una invitación a pensar el cuerpo y lo que acontece a su alrededor desde otras miradas, no solo en su dimensión física sino simbólica, y principalmente, como potencia del sujeto para defender y luchar por la transformación de las condiciones particulares de existencia con las que no está de acuerdo.

## 2.1 Poder y Resistencias

El referente teórico que se toma en cuenta para hablar del poder y las resistencias es Michel Foucault (1988), quien manifiesta que las “resistencias” son “oposiciones al poder” a formas de dominación “luchas contra la sujeción, contra formas de subjetividad y de sumisión” (Foucault 1988: 7) lo cual permite pensar que son “luchas” que se establecen por defender la existencia de otras subjetividades posibles como las visibilizadas por Butler (2002), cuando habla de los “cuerpos abyectos” que traspasan los límites definidos para que los sujetos se piensen a sí mismos, aspecto que se desarrollará más adelante.

A partir del concepto de resistencia manejado por (Foucault 1988), se permitirá proponer ver en las manifestaciones de los sujetos hacia el ejercicio de poder establecido desde los diferentes elementos del dispositivo de subjetivación en el que se constituye la IED Atabanzha la potencialidad del cuerpo para resistirlos.



Gráfica 5. Aspecto general de la IED Atabanzha en Bogotá Localidad de Usme.

[Fotografía de María Fernanda Guzmán]. (IED Atabanzha. Bogotá. 2017).  
(Archivos fotográficos de la investigación cualitativa el cuerpo un lugar de resistencia)  
Bogotá.

En la gráfica anterior se observa la planta locativa de la institución educativa donde se adelanta la investigación y se analizan las nuevas configuraciones de la subjetividad que allí se encuentran, para comprender como se configuran las relaciones de poder y de saber en general en la sociedad, y que cuestionan el “proyecto de dominación” que se constituye a través de la modelación de un “cuerpo dócil” como huella histórica de la escuela por parte de todos y cada uno de los elementos encontrados. Foucault (1988) advierte:

“Sin duda el objetivo principal en estos días no es descubrir lo que somos, sino rechazar lo que somos. Tenemos que imaginar y construir lo que podríamos ser para librarnos de este tipo de "doble atadura" política, que consiste en la simultánea individualización y totalización de las estructuras del poder moderno” (p. 11).

Una primera claridad a la cual se llegó es la relación entre poder y resistencia. Estas según Foucault (1988) son dos partes constitutivas de las relaciones sociales, cada uno de estos elementos establece los límites del otro, y en consecuencia, “no hay una relación de poder sin resistencia” (Foucault 1988, p. 19). Es de esta forma como el autor propone que para entender el poder sin ser su principal interés, es necesario analizar las “resistencias”, “las oposiciones” o luchas hacia las diferentes formas en las que se establece su ejercicio, con ello será posible “traer a la luz las relaciones de poder, ubicar su posición, encontrar sus puntos de aplicaciones y los métodos usados” (Foucault 1983, p. 4) lo cual se realizó desde esta tesis mediante el análisis de los diferentes elementos que se visibilizaron como partes del dispositivo de subjetivación Escuela.

En este sentido, las resistencias se consideran según Foucault (1988), como aquellas luchas que se escapan al ejercicio del poder dominante en la escuela, que ataca las formas

como éste se establece y que defienden otras formas de ser sujeto que giran en torno a la pregunta ¿Quiénes somos? teniendo algunas características en común que vale la pena resaltar desde la perspectiva teórica de Foucault (1983):

“Son antiautoritarias (...), transversales, (...)su objetivo son los efectos del poder en sí, (...) son inmediatas(...): cuestionan las instancias de poder que están más cercanas a ellas, (...) son anarquistas, (...) cuestiona el estatus de individuo, (...) afirman el derecho a ser diferentes, (...) atacan lo que separa a los individuos entre ellos, (...) son en contra del gobierno de la individualización, (...) contra los privilegios del conocimiento (...) (régimen de saber); (...) giran en torno a la pregunta ¿Quiénes somos nosotros?; (...) para concluir atacan una técnica o una forma de poder” (p. 6).

Como puede verse en la expresión anterior, las luchas u oposiciones atacan una forma de poder que generan la individuación la cual “se ejerce sobre la vida cotidiana inmediata que clasifica los individuos en categorías, los designa por su propia individualidad, los ata a su propia identidad, les impone una ley de verdad que deben reconocer y que los otros deben reconocer en ellos. Es una forma de poder que transforma a los individuos en sujetos”. (Foucault 1988, p. 7). En consecuencia, al analizar estas formas individuación y a su vez las de oposición al poder, se podría entender cómo se establecen determinadas relaciones de poder en la escuela y cómo también intentan minimizar las resistencias. Las relaciones de poder entendidas como “una acción sobre la acción, sobre acciones eventuales o actuales, presentes o futuras” (Foucault 1988, p. 14).

Las relaciones de poder que se encuentran en la IED Atabanzha como dispositivo, son visibles a través de aquellas acciones que buscan provocar otras, como prevenir o sancionar muestras de oposiciones al poder que asigna identidades absolutas que se distancian de

otras formas de identidad, a las cuales el sujeto durante ese proceso de constitución queda sometido y atado, delimitando los límites para que se autodefina. Lo cual podría hacer pensar que lo que quede por fuera de estos límites no será reconocido por el sistema de poder.

Entonces a través del análisis de las acciones de los sujetos presentes en la IED Atabanzha es posible pensar en rastrear por una lado cómo se ejerce el poder a través de los diferentes elementos que hacen parte la escuela como dispositivos y establecer cuáles podrían ser los intereses de aquellos que se encargan de orientar, dirigir o conducir las conductas de los seres humanos para constituirlos como sujetos en la escuela pública, cuya constitución busca, como plantea (Zuleta 1995), “controlar, normalizar y reproducir” las relaciones sociales que se encuentra a favor de ciertos grupos con intereses propios.

Frente a este aspecto, Foucault dice que la “conducción de las conductas” no es otra cosa que el “gobierno del otro” siendo entendido este término como la forma de “estructurar el posible campo de acción de los otros” (Foucault, 1988, p. 5); lo anterior llevado al caso de la escuela se traduce en una serie de instrumentos que buscan gobernar a los seres humanos que allí se encuentran. Foucault (1988), dice que esta acción solo es posible de hacer como él mismo afirma en “sujetos libres”, a los que se les reconoce su posibilidad como “sujetos de acción”. Con ello es posible comprender lo que manifestaba Zuleta (1995) con relación a las potencias del poder, las manifestaciones de sujeción como también de resistencia como parte de ese abanico de posibilidades que resulta del ejercicio del poder sobre las acciones de sujetos libres de actuar; esto es igual a reconocer que el poder incita acciones y también

abre la posibilidad a otras posibles respuestas que terminan por mostrar otras subjetividades posibles en la escuela, que a su vez pueden generar conflictos.



*Gráfica 6.* El sujeto transgénero como contradicción a lo impuesto.

[Fotografía de María Fernanda Guzmán]. (Transgénero Bogotá. 2016). Archivos fotográficos de la investigación cualitativa el cuerpo un lugar de resistencia) Bogotá.

Por ejemplo el sujeto transgénero, dentro del aparato institucional pareciera que no tiene cabida, en tanto su constitución subjetiva va en contra de las acciones reglamentarias impuestas y conducidas desde los diferentes elementos del dispositivo de subjetivación que establecen por un lado la separación de sexos y por el otro, formas heteronormativas que responden a una formación discursiva binaria de género dominante en la modernidad que Lugones (2008) denominará como “el sistema moderno-colonial de género” (p. ).



*Gráfica 7.* Determinación de los espacios como propósito de la subjetivación.

[Fotografía de María Fernanda Guzmán]. (Baños, división, clasificación y ordenamiento por sexos Bogotá. 2015). Archivos fotográficos de la investigación cualitativa el cuerpo un lugar de resistencia) Bogotá.

Al respecto los maestros de la institución IED Atabanzha cuentan en un conversatorio en torno al análisis del manual de convivencia (Jornada pedagógica IED Atabanzha, Enero de 2017), dos ocasiones en donde el discurso heteronormativo que materializa algunos de los instrumentos de subjetivación encontrados en relación con los espacios que privilegian la separación de los seres humanos según sexo, se hizo evidente. La primera, cuando un estudiante hombre de grado décimo quien se definía a sí mismo como mujer quería portar el uniforme que consideraba le correspondía a su constitución subjetiva, finalmente este estudiante no logró continuar su lucha ante las formas en que se ejercía el poder desde dispositivos como el manual de convivencia, que se podría confirmar como una lucha por

ser reconocido, dado que un grupo de estudiantes que no estaba de acuerdo con su forma de ser, le propiciaron una golpiza que lo llevó a cambiar de institución. Por otro lado, los maestros cuentan que un estudiante de grado once hace algunos años, a manera de burla decidió vestir el uniforme de una de sus compañeras, acción frente a la cual la institución actuó mediante la sanción, con la acción de citar al padre de familia con el fin de reorientar la conducta del estudiante que consideraban inapropiada

A través del análisis de estas dos situaciones, es posible decir que los planteamientos sobre la forma como en la IED Atabanza actúa sobre los sujetos y define actuaciones para prevenir o sancionar aquellas situaciones que son objeto de reprobación o sanción. De esta forma se constituye el ejercicio del poder en la escuela, el cual privilegia ciertas identidades, discursos y prácticas sobre otras, desde la puesta en marcha de una serie de elementos que generan procesos de subjetivación que actúan directamente sobre las acciones de los sujetos.

## **2.2 Pensar la Construcción del Cuerpo en la Contemporaneidad**

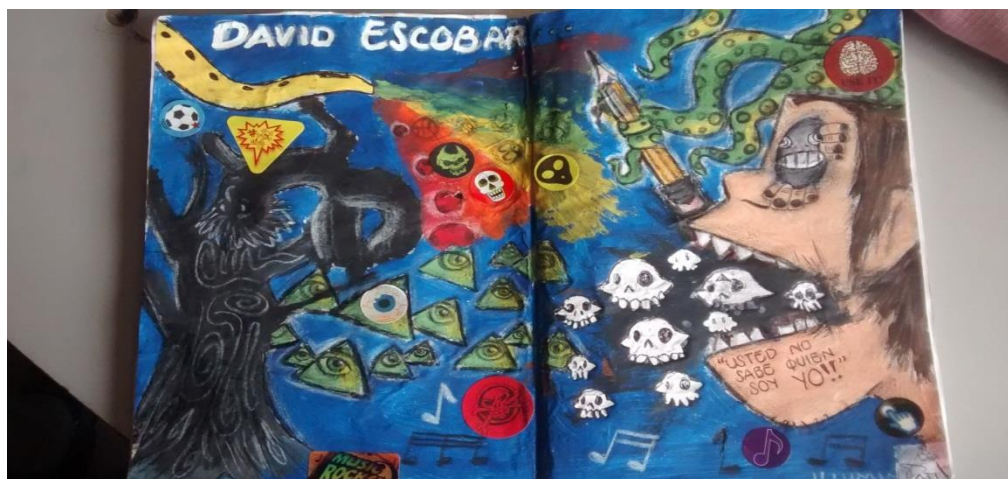
El cuerpo como lugar de resistencia y su relación con la vivencia de las experiencias que lo atraviesan en la escuela, es una reflexión que orienta el proceso de investigación. Pedraza (2009) se percata de que “aunque en el siglo XX el biopoder sirvió para encaminar la condición humana a través de factores como la estética, el gobierno de sí y la educación de los cuerpos, en la actualidad es posible ver cómo el sentido del cuerpo es garantizado por múltiples experiencias que da a los sujetos la posibilidad de cambiar los elementos de esa condición” (Pedraza, 2009, p. 156). Con esto se observa cómo esa construcción de una



identidad que busca dotar de cierta homogeneidad los cuerpos y tratar de organizar sus sentidos y experiencias para la consolidación de identidades homogéneas y totalizadoras, ha tenido transformaciones importantes, que también promueven sujeciones y resistencias desde el mismo cuerpo que actúa ante las diferentes formas de ejercer el poder en la actualidad.

Como se demuestra en las siguientes fotografías el asunto de la identidad en la escuela se refleja en las manifestaciones que los sujetos hacen desde sus cuerpos y la forma como los representan; estas imágenes corresponden a un trabajo desarrollado dentro de la asignatura de educación ética y valores humanos, denominado “portadas pintadas”, la cual estaba orientada por el tema generador del primer trimestre del 2016 “Usted no sabe quién soy yo”.





Grafica 8. Manifestaciones del cuerpo desde la representación de los sujetos.

[Fotografía de Maria Fernanda Guzmán]. (Portadas pintadas Bogotá. 2016). Archivos fotográficos de la investigación cualitativa el cuerpo un lugar de resistencia) Bogotá.

Estas imágenes permiten ejemplificar que no todas las identidades se configuran desde los modelos de sujetos ideales establecidos a nivel institucional, sino desde aquellos del entorno sociocultural. Butler (2002) cuando habla del “efecto performativo de los discursos” que busca producir “la materialidad de los cuerpos”, resalta que éste no es completo, produciéndose otro tipo de materializaciones que se pueden entender como las

formas de resistencia por parte del sujeto de las que habla Foucault (1988). Zuleta (1995) también se refiere a ello cuando plantea la relación del cuerpo con la construcción de sentido en la exterioridad, es un efecto reactivo al ejercicio del poder en éste mediante los dispositivos de subjetivación; desde allí es posible la resistencia al ejercicio del poder-saber. Así, plantear la idea de pensar el cuerpo como lugar de resistencia ante las formas de ejercicio de poder dominantes que busca responder la pregunta ¿Quiénes somos? lleva en primera instancia a reconocer el cuerpo como una entidad que define la identidad del ser humano, lo cual se explica a partir de la proposición de Baz (s.f.) cuando al referirse al cuerpo afirma que éste es:

“Una lógica de los signos y significados que define al mundo humano. El lenguaje ha introducido al cuerpo en un mundo simbólico, lo ha constituido en un código que mediara sus posibilidades de experiencia, de conocer, de sentir y experimentar, y que ha ordenado el intercambio social hasta en sus más íntimos detalles” (p. 110).

Premisa desde la cual se entiende el cuerpo como el medio a través del cual el sujeto se pone en contacto con el mundo, se comunica y experimenta las situaciones propias del entorno sociocultural, lo cual se asume en la perspectiva de capacidad y potencialidad del para resistir la experiencia y la identidad, (Pedraza, 2009, p. 60). Se reafirma con el trabajo de estos autores lo que plantea Foucault (1975, 1988) sobre el cuerpo, cuando enuncia que éste tiene no sólo la capacidad para hacerse cómplice de las relaciones de poder jerárquicas sino de resistirlas, aspecto que también retoman a su vez varios autores, entre ellos Arias (2012) quien a propósito del tema señala:

“Pensar el cuerpo siempre nos permite rastrear la emergencia del concepto de biopolíticas como una forma de (ejercicio del poder), esto es el estudio de las prácticas sociales en

relación con el cuerpo, de su disciplinamiento y control, pero también de oposición y resistencia como formas de expresión, vinculación y participación social” (p. 133).

Cabe señalar, frente a la posición de Arias, que el contexto sociocultural de los sujetos permite una lectura del cuerpo, de una forma diferente a como se ve desde lo biológico, sino más bien ligado a aquellas prácticas en las cuales el sujeto participa siguiendo o no modelos de antagonismo o reacción asociada a la desobediencia de las normas impuestas. De ahí que el entorno escolar se convierta en escenario donde el cuerpo se manifiesta para aceptar o rechazar las normas que desde lo pedagógico buscan definir o reconfigurar sus subjetividades a través de la modelación del cuerpo.



Gráfica 8. El cuerpo expresa resistencia y genera conflicto.

[Fotografía de Maria Fernanda Guzmán]. (Marcha sindical Bogotá. 2015). Archivos fotográficos de la investigación cualitativa el cuerpo un lugar de resistencia) Bogotá.

La resistencia genera conflicto en el estatus quo reinante porque hace que no operen los códigos de conducta establecidos desde los dispositivos y en consecuencia con ello, hace posible la creación de sentido en la exterioridad, es decir fuera de los límites que definen al

sujeto, lo clasifican y ordenan su experiencia en el mundo desde su cuerpo. Construir sentido desde esta parte (la exterioridad) hace emerger a un sujeto diferente al contemplado en un principio desde la sujeción, y que por ello puede no estar contemplado en el lenguaje. Es decir, al producirse sentido en la exterioridad desde la resistencia, se construye una regulación de la propia acción que deviene en reflexión que hace emerger a otro sujeto diferente al nombrado desde los saberes legitimados en la cultura como los de las ciencias humanas que producen su sujeción.

Así la resistencia como fuerza promovida por la fuerza del “deseo” (Zuleta 1995) mediada por la vivencia y la experiencia de cada sujeto busca generar reconocimiento de otras formas de ser y hacer las cosas que pretenden generar transformaciones en lo social, como se observa en la fotografía de maestros que a pesar de la represalias del gobierno cuando ejercen su derecho a la protesta para defender sus derechos optan por acciones como caminar, parar clases, gritar, entre otras, para manifestar su oposición ante el ejercicio del poder establecido. Este tipo de subjetivaciones están por fuera de los límites del poder establecidos, se ubican en el lugar de las resistencias y actúan sobre “la exterioridad del sujeto, que antes era una limitación espacio temporal de su acción por el efecto del poder-saber” (Zuleta, 1995), permitiendo la fuga de este ejercicio de fuerzas sobre el cuerpo y la emergencia de un sujeto capaz de recrear su mundo al crear acciones y enunciaciones distintas a las originalmente dispuestas por su codificación, apareciendo la posibilidad de otros mundos posibles donde se hace manifiesta la diferencia.

El poder y el saber, tienen un potencial productivo que no se puede desconocer en lo educativo, y en especial, en la construcción y comprensión de los cuerpos que habitan la

escuela de hoy. Es así como ponen de manifiesto la existencia y necesidad de repensar también la resistencia a las formas tradicionales de ejercer la relación saber-poder que buscan producir la sujeción del sujeto a partir de un ideal de modernidad como la “civilización y el progreso” (Pedraza 2009), “homogeneidad, obediencia y encierro” (Varela & Álvarez 1991) y docilidad (Foucault 1976), para permitir la construcción de nuevos sentidos y el reconocimiento de la emergencia de cuerpos y sujetos diversos, que pueden contribuir a enriquecer los procesos de participación activa y democracia, desde el reconocimiento del otro y del respeto por su diferencia lo cual orienta otras formas de pensar.

Con base en los argumentos hasta ahora expuestos, desde los cuales se establece la relación teoría/práctica se extrae que, hablar del cuerpo resulta complejo si se contempla que existen y coexisten sinnúmero de significados que lo atraviesan; aún así, es importante destacar que diferentes autores que se han ocupado del tema desde la década de los años 90, aportan explicaciones clave para poder pensarlo y traspasar aquellos significados que lo reducen a una simple entidad biológica. Se considera que esto puede deberse a un cambio en el paradigma moderno dominante que ha sido posible a través de las nuevas condiciones que plantea la contemporaneidad y el trabajo dialógico de investigadores del cuerpo, principalmente desde la antropología, que ven en el análisis del cuerpo la clave para comprender las constituciones subjetivas de la época actual, y también como aquello que guarda el potencial para resistir los discursos y prácticas que pretenden construir una forma única de pensar el sujeto.

Para proponer una mirada más pertinente para pensar el cuerpo y de allí al sujeto en relación con lo educativo como aquí se pretende, lleva a la reflexión sobre las prácticas pedagógicas corporales viabilizadas mediante los elementos del dispositivo de subjetivación que ejercen un poder sobre el cuerpo para controlarlo, normalizarlo y reproducirlo al igual que a los saberes alrededor de éste en la escuela de hoy. Razonamiento que igualmente hace necesario, desnaturalizar el significado del cuerpo como una simple entidad orgánica, para interpretarlo a la luz de los conceptos filosóficos de sujeto y subjetividad que establecen el dominio de la mente sobre el cuerpo dando mayor importancia a esta primera, al ser el desarrollo de la razón uno de los principales ideales.

En consecuencia, se considera importante dentro de las discusiones pedagógicas actuales, pensar el cuerpo desde su contexto histórico, social y cultural. Pedraza (2009), reafirma esta idea, cuando muestra a través de su trabajo como investigadora en el campo, que la construcción del cuerpo estará atada siempre a una idea de humano, y en consecuencia, lo que pensemos sobre el cuerpo sentará las bases para pensar la educación también. Para Pedraza (2009), el cuerpo tiene las claves para dar cuenta cómo se entiende y encarna la condición humana en cada época, por lo que puntualiza:

“Cuál es el sentido del cuerpo en determinada época, permite hacer visible que procesos y mecanismos hacen que la condición humana se encarne y experimente de formas específicas. Estas comprensiones no son ni universales ni constantes, se modifican con la interrelación entre saber y poder alrededor del cuerpo” (p. 63).

Así como lo expresa la autora en mención, para pensar el cuerpo es necesario reconocer que su construcción ha sido y será mediada por las relaciones de saber y poder en cada

época como se ha mencionado anteriormente, lo cual abre la pregunta por cuáles de estas formas en las que se encarna el poder y el saber siguen haciendo parte de la cotidianidad de la escuela hoy y cuáles han sido las manifestaciones de los sujetos que desde sus mismos cuerpos las legitiman o las cuestionan.

Uno de los primeros resultados obtenidos en el proceso de revisión bibliográfica con relación a la categoría cuerpo, fue la emergencia de otras miradas para pensarlo, diferentes a la tradicional desprendida del dualismo cartesiano. Se observa cómo los estudios del cuerpo en América Latina recientemente han desprendido preguntas y cuestionamientos por la identidad, la subjetividad, la heteronormatividad, contexto en el cual llama la atención la categoría de “resistencia”, entre otras posibilidades, enriqueciendo el campo de investigación que pone como centro de interés pensar el cuerpo como objeto de estudio permitiendo la emergencia de nuevas categorías de análisis como por ejemplo la “corporalidad”, concepto del sentido del cuerpo que tienen en cuenta la experiencia y vivencia de los sujetos. La corporalidad entonces se podría pensar que busca resaltar la relación del cuerpo con el par sentido experiencia. Pedraza (2004) manifiesta que la corporalidad es “El contenido social del cuerpo, para hacer comprender una dimensión del cuerpo más compleja donde bullen las percepciones, la sensibilidad, las emociones y la sensibilidad en tanto productos social y condición de posibilidad del sujeto” (p. 68)

Investigadores reconocidos como la argentina Silvia Citro (2015), han permitido percatarse de la atención que está provocando la reflexión sobre el cuerpo, pues a través del diálogo que han promovido con otros investigadores, se ha visibilizado como éste se ha



vuelto un reciente tema de interés para la academia. Al respecto Muñiz, (2015) en Citro (2015) refiere:

“En la última década del siglo pasado las investigaciones sobre el cuerpo intentaron trascender los estudios empíricos que trabajan el rol activo que juega el cuerpo en los regímenes contemporáneos (...) el cuerpo emergió entonces como un sitio para actos de resistencia y rebelión, así como para el control extremo” (p. 70).

Argumento desde el cual se interpreta que el estudio del cuerpo se va posicionando como un nuevo campo para la investigación en la academia, a la vez que se advierte un cambio paradigmático que propone nuevos diálogos entre la academia y la sociedad, así como entre los diferentes investigadores que desde campos diversos estudian socialmente el cuerpo, aspectos relevantes que dan piso al estudio del mismo desde lo educativo.

Así, se abre la pregunta sobre cómo se piensa el cuerpo en la academia colombiana y en específico al interior de la Universidad Pedagógica Nacional cuya misión central es la formación de maestros. Allí se realizó un proceso de revisión de investigaciones realizadas a propósito del cuerpo y se halló información relevante en cuanto reflexión que a nivel pedagógico se están haciendo alrededor de la categoría cuerpo y su intersección con las categorías escuela moderna y contemporánea, hallando relación con las finalidades del presente trabajo. Se evidenció por parte de una investigadora de Maestría, la revisión de varias tesis relacionadas con las categorías cuerpo y escuela, donde sobresalen quince investigaciones realizadas entre 1995 y 2007. Aspecto frente al cual se estableció que “en la mayoría de tesis que hablan sobre el cuerpo en el ámbito escolar, la idea de cuerpo se supone ya sabida, se nombra, pero no es explícita” (Páez, 2008, p. 13), planteamiento

recurrente entre algunos de los investigadores sobre el cuerpo, que comparten el mismo hallazgo. Quizás esto podría deberse a que detenerse a pensar el cuerpo más allá de la dicotomía cartesiana mente-cuerpo como lo plantea Silvia Citro (2015), es aún un campo en construcción y emergencia.

Por lo que se refiere a las investigaciones existentes, Páez (2008) plantea tres categorizaciones para ubicar las posturas que sobre el cuerpo referido a lo humano, encontró en las tesis revisadas. La primera, lo sitúa como “objeto biológico o de conocimiento; la segunda como construcción social y la tercera y última como espacio de interrelación entre lo biológico y lo social”. Según la autora, estas serían las formas cómo se piensa el cuerpo en la escuela según los trabajos revisados al interior de la Universidad Pedagógica Nacional, lo cual se considera como resultado de la priorización de lo cognitivo sobre lo corporal que dejó el dualismo cartesiano mente-cuerpo en este tipo de espacios institucionales.

Entre otros autores que de cierta manera manifiestan, cómo al cuerpo no se le ha prestado la atención que merece, la estadounidense Judith Butler (2002), expresa que cuando se escribe sobre el cuerpo se termina pasándolo por alto. Para ella, es necesario “visibilizar las fronteras que definen lo que el cuerpo es” (Butler 2002), como se observó en los argumentos que en párrafos anteriores planteó Zuleta (1995). Pues lo que hay más allá de estas fronteras o límites del cuerpo, hace necesario buscar y comprender la forma como se constituye “ese movimiento que supera sus propios límites, un movimiento fronterizo en sí mismo, parece ser imprescindible para establecer lo que los cuerpos "son". (Butler, 2002, p. 11).

Los planteamientos de Butler resultan enriquecedores para el ejercicio de pensar el cuerpo en el espacio escolar desde sus manifestaciones de resistencia, ampliando la mirada a lo que quizás no resultaba tan interesante o llamativo porque estaba fuera de lo considerado culturalmente como normal, y por ende tradicionalmente era dejado por fuera o pasado por alto en muchos de los espacios que pretenden reflexionar lo que el cuerpo debería ser y lo que no. Así para Butler (2002) es imposible "fijar los cuerpos como simples objetos del pensamiento " (Butler, 2002, p. 11). Lo anterior, recuerda los planteamientos de Foucault (1988) cuando señala que, definir y delimitar opuestos constituyen las lógicas de la verdad que configuran desde el saber y el poder los discursos y prácticas que construyen un lenguaje que define límites vinculados al sujeto y su cuerpo, un ejemplo de ello sería la relación entre normal y anormal.

Hasta aquí se ha intentado esbozar, cómo la aparición de otras miradas sobre el cuerpo permiten hablar de la emergencia de un nuevo campo para la investigación social, y para pensar el cuerpo desde la experiencia vivida por los sujetos con relación a sus cuerpos; miradas que no fragmentan el cuerpo y la mente, que lo ven desde su complejidad y valoran la resistencia como potencia transformadora. Con ello es posible ver cómo el cuerpo tiene mucho por contar y más aún, ese cuerpo que habita el espacio institucional que encarna los ideales de construcción de un proyecto de humanidad que una sociedad en determinada época busca formar como es el cuerpo escolarizado.

### **2.3 ¿Cómo se Constituyen los Cuerpos y de Allí los Sujetos?**

La legitimidad del cuerpo como objeto de estudio, ha trazado diferentes líneas para la comprensión de aquellas experiencias que en la contemporaneidad son específicas y llevan a su comprensión dentro de unos códigos establecidos por la cultura. A pesar de esto, los avances logrados en torno al estudio del cuerpo en la modernidad poco han logrado para superar las ideas heredadas que causan restricciones y desconocen lo que el cuerpo puede traducir y manifestar mediante situaciones significativas. Es claro que el medio, la cultura y la sociedad ejercen presiones sobre el sujeto y sobre lo que su cuerpo quiere expresar, aspecto que de alguna manera influye de manera negativa en la constitución de los sujetos.

Lo que se puede observar es que, al pretender definir lo que el cuerpo debería ser y cómo debería actuar, en el caso específico de una escuela pública como la IED Atabanzha, se produce la negación o silenciamiento de los cuerpos diferentes al ideal, muchos cuerpos quedaron excluidos del lenguaje siendo anulada la diversidad en la escuela, también se generan manifestaciones de violencia hacia los estudiantes para hacer cumplir las normas expuestas en el manual de convivencia, que muestra un ejercicio de poder desde las prácticas y discursos ejercidas sobre el cuerpo y también la incomodidad de algunos estudiantes y maestros que consideraron este tipo de acciones como agresiones hacia la identidad expresada mediante ciertas intervenciones en el cuerpo.

*“Profe no me haga quitar el delineador de los ojos que voy a quedar como un mapache”*. Expresión de una estudiante de grado octavo como respuesta a una instrucción dada estando en formación.

Resultó necesario para el desarrollo de esta tesis, presentar algunas miradas pertinentes sobre el cuerpo, dado que aportan a la construcción de un nuevo paradigma para pensarlo más allá de ser un saco de órganos; miradas que hablan de los cuerpos que viven y que

sienten a través de las experiencias, cuerpos que cuentan otras historias y resisten la mirada homogeneizadora impuesta por la institucionalidad. Es desde ahí que se manifiestan otras posibilidades de construcciones de la subjetividad, visibles en formas de ser y estar en el mundo de los sujetos, que pueden pensarse desde el desdibujamiento de las fronteras que se definen mediante el ejercicio de las fuerzas del saber y el poder, encarnadas en discursos y prácticas pedagógicas que crean y dotan de sentido la existencia de los sujetos.

La norteamericana Judith Butler (2002), es filósofa, teórica feminista y ha sido maestra en varias universidades de Estados Unidos, como investigadora es un referente importante, como para ella ha sido Michel Foucault. Su trabajo permite ejemplificar la posibilidad de existencia de otras constituciones subjetivas en la escuela manifestadas desde el cuerpo y sus resistencias, pues ha permitido redefinir el feminismo al cuestionar el sexo como base principal de la definición del género, pensado esto como algo natural, invisibilizando las construcciones históricas y sociales que lo constituyen; así mismo cuestiona la “concepción binaria y normativa heterosexual que produce la subjetividad basada en el referente “ser hombre” o “ser mujer” en nuestras sociedades” (Butler 2002) construcciones compartidas y legitimadas que dejan por fuera otras construcciones posibles.

El trabajo de Butler para el presente análisis es muy importante, pues reafirma que las sociedades producen los cuerpos a partir de estereotipos sociales contruidos desde el lenguaje legitimado y con ello la subjetividad como construcción social; importante resaltar que la autora “no niega la materia del cuerpo”, sino que muestra cómo a través de las prácticas, los discursos y en sí las normas que se establecen desde allí, es que se teje una idea de lo que el cuerpo debe ser y de esta forma se tiene acceso a su materia, naturalizando

la relación “sexo-género” constituyendo un significado hegemónico del “género binario” atado a lo biológico en el pensamiento moderno occidental.

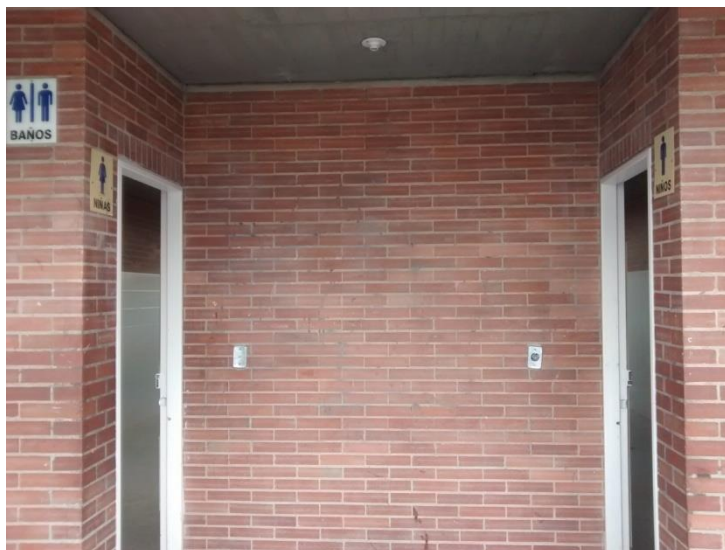
Teniendo en cuenta que este trabajo reflexiona acerca de aquellos cuerpos que se resisten al ejercicio del saber/poder sobre sí mismos, cuerpos que son reales y existen en el interior de la escuela como espacio institucional, donde se visibilizan otras configuraciones de la subjetividad que determinan formas de ser y estar en el mundo, a pesar de las negligencias existentes, el trabajo desarrollado por la filósofa Judith Butler da las bases para entender cómo se construyen las fronteras que constituyen los “cuerpos que importan” en la escuela moderna e incluso la contemporánea que en palabras de Zuleta (1995) constituyen su interioridad.

Para Butler (2002) hablar del cuerpo hace necesario hablar de su “materialidad”, siendo importante pensar en cómo ésta se construye. En el cuerpo, como se ha visto a lo largo del desarrollo de este trabajo, desembocarán teorías, conocimientos, discursos, prácticas y estrategias propias de la escuela como dispositivo de subjetivación, donde se pronuncian relaciones de poder y saber que buscan las regulaciones corporales por medio de la normatividad y orientación de las conductas establecidas en códigos concretos de comportamiento. La “materialidad del cuerpo” según la autora es construida a partir del discurso que señala cómo son o deberían ser los cuerpos, cómo se nombran y normatizan culturalmente y socialmente.

En consecuencia, se puede decir que los discursos tienen como efecto producir los cuerpos, los construyen y materializan, crean límites o fronteras que separan aquellos

“cuerpos que importan” (Butler 2002), que materializan la sujeción y aquellos cuerpos que no que materializan la resistencia al ejercicio del poder que recae sobre estos. La autora en mención llamará a este “efecto la performatividad” la cual "debe entenderse, no como un acto singular y deliberado, sino, antes bien, como la practica reiterativa y referencial mediante la cual el discurso produce los efectos que nombra" (Butler, 2002: 18). El “efecto de performatividad” muestra cómo se llega a naturalizar roles y estereotipos sociales que orientan el comportamiento de los sujetos, siendo la desnaturalización de ciertas formas de denominar y definir los cuerpos desde discursos y prácticas sobre el cuerpo, uno de los retos por emprender en el campo de investigación en la escuela.

Correspondería a la escuela como institución indagar y profundizar sobre estos aspectos y consecuentemente hacer parte de una sociedad contemporánea que da fuerza a la comprensión del cuerpo más allá del comportamiento estereotipado e impuesto por la norma, sino ubicarlo en un lugar destacado como representación del “yo” del sujeto con capacidad de acoplarse al cambio, así también a expresar su resistencia frente a las formas de dominación propios del contexto escolar que pone en juego técnicas y herramientas para la construcción de la subjetividad, así como ejerce su poder a través de un discurso que regula e impone .



Gráfica 10. Separación visible de los espacios según el género.

[Fotografía de Maria Fernanda Guzmán]. (División por sexos en los baños, Bogotá. 2017). Archivos fotográficos de la investigación cualitativa el cuerpo un lugar de resistencia) Bogotá.

Lo antes expresado tiene que ver con lo que Butler (2002) denomina la “performatividad” en el cuerpo, cuando expone como ejemplo:

“Género es una categoría que regula, norma, diferencia, demarca, circunscribe y con ello produce y materializa los cuerpos a partir de lo biológico, la cual a su vez los controla y gobierna, de esta forma se podría pensar que se legitima la naturalidad del sexo y no su artificialidad y así mismo consolida el imperativo heterosexual como ideal regulatorio” (p. 15).

Este es un ejemplo de la materialización del discurso en el cuerpo como el género binario en la escuela, tal como se observa en la anterior imagen, donde se muestra la separación visible a partir del sexo en la escuela y el uso de los espacios públicos. Así se muestra uno de los “ideales regulatorios” de los que habla Foucault (1976) y que retoma Butler (2002) para señalar el efecto del poder que tienen los discursos en la producción de los cuerpos:



El "sexo" es un ideal regulatorio cuya materialización se impone y se logra (o no) mediante ciertas prácticas sumamente reguladas. En otras palabras, el "sexo" es una construcción ideal que se materializa obligatoriamente a través del tiempo. No es una realidad simple o una condición estática de un cuerpo, sino un proceso mediante el cual las normas reguladoras materializan el "sexo" y logran tal materialización en virtud de la reiteración forzada de esas normas (p. 17 s.s.).

Sin embargo, el “acto performativo” de los cuerpos no es completo. Los cuerpos como lo manifiesta Zuleta (1995) cuando habla de la “reactividad ante el ejercicio del poder”, muestran como la “materialización” de la que habla Butler (2002) no es completa; en ese espacio se pueden producir otras materializaciones diferentes de cuerpo según dicen las autoras en mención, cuestionando la norma que las regula. Aquí entran esos cuerpos reales que se ven en la escuela contemporánea, que no cumplen a cabalidad con las normas institucionales impuestas en manuales de convivencia como códigos regulatorios de la conducta que encarnan prácticas y discursos que resaltan las expectativas sociales esperadas por su condición de escolares.

Lo anterior explica por qué es necesaria la repetición de los “ideales regulatorios” como normas en la cotidianidad de la escuela a través del uso constante de los “dispositivos pedagógicos de subjetivación” “que esta reiteración sea necesaria es una señal de que la materialización nunca es completa, de que los cuerpos nunca acatan enteramente las normas mediante las cuales se impone su materialización.” (Butler, 2002, p. 18).

Los ideales regulatorios también pueden verse al momento de plantear los objetivos educativos, encarnados en la definición de modelos pedagógicos para orientar los procesos de enseñanza como se observó en este otro elemento del dispositivo de subjetivación

escolar, sin embargo, cuando se habla del aprendizaje de los mismos, es probable que dichos objetivos no sean alcanzados o por lo menos no completamente, siendo necesario repasar, repetir, reiniciar, estudiar más. Otro ejemplo de esta necesidad de reiteración podría ser la realización de “planas” como castigo sobre frases que buscan sancionar aquellas acciones que los sujetos no deben repetir o no deben olvidar, es decir el lenguaje en esta actividad busca generar ese efecto performativo en el sujeto a través de la acción de su cuerpo definiendo normas de actuación.

En consecuencia, los “efectos de la performatividad” son posibles de ver, no solo dentro de la “heteronormatividad” que define los cuerpos a través de categorías como el género, sino también mediante la “resistencia” que ponen aquellos cuerpos que rechazan estos y otros discursos oficiales que delimitan lo que se aceptará dentro de los parámetros de normalidad. A estos cuerpos la autora da el nombre de “cuerpos abyectos”, aquellos que no “materializan o encarnan la norma”, saliéndose de los parámetros aceptados por la sociedad, siendo su característica principal el hecho de desestabilizar lo establecido, son cuerpos excluidos del lenguaje. Con esto se quiere significar que “La materialidad de los cuerpos es sencillamente un efecto lingüístico que puede reducirse a un conjunto de significantes (...) la materialidad también es aquello que está unido a la significación desde el principio mismo” (Butler 2002, p. 39).

Al definir qué cuerpos se desvían de la regulación se hace en simultaneo la constitución de la frontera de los cuerpos que son socialmente aceptados como “cuerpos que importan”, así el repudio a lo que está fuera de la frontera (la exterioridad) se vuelve su “interior fundacional”. A esto la autora le llama la “paradoja de la metafísica del sujeto”, aquello que

lo funda y constituye es realmente lo que rechaza del exterior, lo que no es, hace parte fundamental de su constitución (Butler, 2002). Así, el sujeto se construye a través de la fuerza de la exclusión y la abyección, una fuerza que constituye un exterior del sujeto, a través de la repulsión.

En síntesis, los ideales regulatorios materializados en los códigos de conducta y los diferentes elementos del dispositivo de subjetivación denominado escuela, son parte de lo que determina la subjetividad de los sujetos, y estos están contruidos a través del efecto del poder y el saber a su servicio como medio, hacen visible el poder performativo de los discursos y prácticas posibilitando la construcción de “la materialidad de los cuerpos” por medio del lenguaje. De esta manera, las restricciones normativas no sólo producen, sino que regulan los diversos seres corporales. Entones el poder del que se habla siempre será productivo, buscará no sólo regular sino controlar los cuerpos que gobierna, los demarca, los circunscribe y los define a través de su denominación. Aquellos cuerpos que encarnan la norma vendrán a ser para la sociedad los “cuerpos que importan”, los otros sus opuestos, los abyectos no.

Al entender el poder y la construcción de los cuerpos como proceso que orquesta la formación de ciertos sujetos a través de una actuación reiterativa pero que no es ni el sujeto ni el acto, Butler (2002) propone que es mejor no hablar de construcción sino de materialidad de los cuerpos. “La materia se estabiliza con el tiempo y produce el efecto de frontera”, por eso para Butler (2002) más que hablar de construcción, es pertinente hablar de materialidad de los cuerpos, rescatando el punto de la frontera que constituye lo que es y

no es, es decir, la materialización como efecto productivo y regulador del poder que crea al cuerpo y al sujeto del que habla (Butler, 2002, p. 28).

La colombiana Zandra Pedraza Gómez (2009) es otra de las autoras que aporta elementos para pensar el cuerpo y su relación con la constitución de los sujetos mediante su relación con los diferentes elementos del dispositivo. Es antropóloga de la Universidad de los Andes y doctora en Ciencias de la Educación y Antropología Histórica por la Universidad Libre de Berlín. En el país es considerada como una de las pioneras de los estudios del cuerpo desde una mirada que busca trascender el pensamiento dualista cartesiano, siendo un referente frecuente en los procesos y encuentros investigativos actuales que se están dando en el país sobre el cuerpo y la subjetividad. Su trabajo se convierte en otro de los referentes de la presente investigación, para repensar el cuerpo del estudiante y la escuela como dispositivo pedagógico de subjetivación, pues permite defender la flexibilidad en la definición de la categoría cuerpo y su relación con la construcción de la identidad social y con ello la encarnación de la condición humana, lo que a su vez lleva a comprender que no todos los cuerpos ni todos los tiempos son iguales.

El cuerpo, para la autora es un "núcleo histórico y antropológico de la condición humana relacionado con el poder" (Pedraza, 2009, p. 148). Así, los estudios del cuerpo según la autora en mención, permiten mostrarlo como un campo vasto de intersecciones entre diferentes áreas de investigación social y no como una posesión que pertenezca exclusivamente sólo a una de éstas. Lo anterior permite pensar al cuerpo como un campo de investigación que requiere de la interdisciplinariedad para su abordaje complejo, incluso si se aborda desde el campo educativo como se ha hecho en este trabajo.

Simultáneamente, el cuerpo y su experiencia como terreno existencial de la cultura, se construye en la interrelación entre el saber y el ejercicio del poder, como se ha visto; así mismo, la relación entre estas dos fuerzas en cada época termina por contar una historia sobre cómo entender al ser humano y en consecuencia a su cuerpo. Por eso Pedraza (2009) propone abordar el estudio del cuerpo desde la antropología histórica y la genealogía, dado que al mirar las condiciones de constitución que dan origen a una forma de pensar y entender el cuerpo, es posible romper el dualismo cartesiano mente-cuerpo que se ha instalado como única verdad y posibilidad de pensar esta categoría en la modernidad, lo cual también ha llevado a la división de las ciencias desde la cuales se ha abordado y mirado.

A partir de lo mencionado es posible afirmar que el cuerpo siempre comunica y se muestra como identidad social a partir de sus diferentes manifestaciones, lo cual es claro frente a proyectos sociales e históricos que niegan y silencian ciertos cuerpos sobre otros. Pensar cuál es el sentido del cuerpo en determinada época que depende del proyecto de humanidad que se quiera alcanzar, permite hacer visible qué procesos y mecanismos hace que la condición humana se encarne y experimente de formas específicas.

Por otra parte, realizar un estudio del cuerpo, debe permitir comprender que el significado que se le otorgue no puede ser tomado como algo universal ni constante, al ser modificado desde el ejercicio del poder y el saber. Pedraza da cuenta de ello en los estudios que realiza sobre el cuerpo entre los siglos XIX y XX en Latinoamérica, donde observa cómo el ejercicio de estas dos fuerzas puestas en relación sobre el cuerpo posibilitó que se conformen y consoliden los Estados Nación (Pedraza, 2009, p. 148).



Gráfica 11. Vinculo del cuerpo con la identidad nacional.

[Fotografía de Maria Fernanda Guzmán]. (Animando a la selección Nacional Bogotá 2016). Archivos fotográficos de la investigación cualitativa, el cuerpo un lugar de resistencia) Bogotá.

Es así como desde las relaciones entre saber y poder, el cuerpo es un elemento clave para la constitución de la nacionalidad, como identidad que ejemplifica la condición humana moderna, que muestra el vínculo que existe entre cuerpo e identidad que pone de manifiesto una forma de ejercicio del poder. Pensar cuál es el sentido del cuerpo en determinada época y su afectación en la configuración de la subjetividad, permite hacer visible qué procesos y mecanismos hacen que la condición humana se encarne y experimente de formas específicas constituyendo identidades sociales desde la escuela.

## 2.4 Cuerpos e Identidades

Pedraza (2009) mostró el vínculo entre cuerpo e identidad para la encarnación de la condición humana en cada época, en esta misma línea y para profundizar dicho vinculo, se

recurre a otros autores que permiten la problematización del concepto identidad y proponen pensar el reconocimiento del otro a través de la noción diversidad, categoría pertinente para este análisis que ve en la resistencia un potencial del cuerpo.

El cuerpo, se convierte en un recurso fundamental para construir y exponer la Identidad desde el modelamiento de la condición humana como se vio desde el uso de los diferentes elementos encontrados al interior de la IED Atabanzha que la permiten configurar como dispositivo pedagógico de subjetivación, que directa o indirectamente busca la consolidación de una identidad a través de las prácticas que encarnan los discursos en torno a cómo debe ser pensado el cuerpo. La identidad permite el reconocimiento de las personas, de sí mismas, a partir del reconocimiento social que tienen según sean las formas de gestarse la experiencia y la conciencia corporal en la sociedad.

Sin embargo, la construcción de la misma puede ser vista como una táctica y estrategia de poder para situar lugares y privilegios en la estructura social y de esta forma consolidar proyectos de homogeneización y dominación como se considera aconteció desde la escuela moderna. Conceptos sobre la identidad según Palacio (2015) “Se fueron volviendo menos útiles en la práctica, en la medida en que parten de la base de unas características relativamente estables, difícilmente modificables en el tiempo, involucran una construcción individual que brinda poco reconocimiento a la función de lo social” (p. 22).

Siguiendo esta línea de análisis, autores como Stuart Hall (2003) mencionan que ha habido una explosión discursiva en torno al concepto de identidad, mostrando contradicciones en las definiciones, lo que evidencia que éstas tienen que ver no con la

esencia que se les ha atribuido desde diferentes lugares de enunciación, sino con el carácter no absoluto y relativo del mismo término de identidad, como señala Palacio (2015), quien lo muestra más como un asunto político que parte de la construcción de una necesidad. Así, las identidades responden -según el autor- a fines estratégicos que buscan ubicar a los sujetos en determinadas posiciones dentro de lo social. Lo que permite entender por qué es pertinente ubicar la discusión en el campo de la representación. Desde lo que plantea Hall (2003), las identidades paradójicamente se construyen no en la unidad, sino a través de la diferencia y, funcionan como puntos de identificación por su capacidad de dejar por fuera, es decir, de excluir. Entonces, las identidades vendrían siendo, “las posiciones que el sujeto está obligado a tomar” (Hall, 2003, p. 19), no por opción sino por imposición para no ser exiliado de su grupo social.

Al abordar diferentes autores, se comienzan a perfilar nuevas ideas sobre la identidad construida a partir del cuerpo, siendo evidente la imposibilidad de hablar en singular frente a ambos conceptos, lo cual se podría explicar por las distintas condiciones en que emergen. Las identidades al igual que los cuerpos, se han constituido a la luz de intereses políticos, religiosos, sociales y culturales; en consecuencia, de acuerdo a cada mirada sobre estos dos conceptos como se ha intentado esbozar en la presente investigación, se establecerán límites y potencialidades para los sujetos que estén adscritos a estas formas de configuración de la subjetividad.



La discusión frente a la identidad se vuelve cada vez más compleja, siendo un campo de tensiones que, necesariamente, tendrá que pasar por problematizar los discursos y las prácticas las condiciones de emergencia y la forma como es producida desde el ejercicio del poder y el saber sobre los cuerpos. Esto permite hacer la pregunta sobre si realmente se necesita definir una identidad desde las escuelas (niño, joven adulto, mujer, hombre, patria



entre otras) y cuáles serían los posibles problemas o ventajas de hacerlo.

Gráfica 12. El cuerpo que traspasa los límites [Fotografía de Maria Fernanda Guzmán]. (Traspasando los límites Bogotá. 2017). Archivos fotográficos de la investigación cualitativa el cuerpo un lugar de resistencia) Bogotá.

Al igual que el cuerpo o la escuela, es necesario posicionar la categoría identidad de forma analítica, pues el problema de la identidad, es concebirla como algo dado, cerrado, específico y natural, un molde que cada uno como materia prima, tendría que llenar; pensar de esta forma la identidad implicaría que el sujeto tendría por papel en la vida, seguir un camino para formar su pensamiento y acciones en torno a las representaciones de lo que se

espera socialmente de éste. Los cuerpos que se resisten ante el ejercicio del poder, se considera, buscan romper estas identidades bien sea consciente o inconscientemente y dan muestra de que las identidades no logran atrapar lo que es el sujeto, ni mucho menos definir como debe ser pensada la condición humana desde su cuerpo.

Las reflexiones sobre la constitución material de las identidades y los cuerpos, abren nuevas preguntas para pensar la discusión del cuerpo y su construcción en la escuela. Cuáles serían los efectos de pensar de esta forma la identidad; con qué facilidad o no se pueden establecer límites fijos entre unos y otros; si los límites que se han enseñado por parte de padres/madres, profesores/as y en general toda la sociedad en la que se está inmerso, seguirán aplicando en el actual mundo, donde la virtualidad ha transformado las relaciones humanas, borrado en cierta medida la temporalidad y la territorialidad. Son reflexiones que generan nuevos espacios de investigación desde el cuestionamiento de la identidad y su relación con el cuerpo.

Problematizar conceptos como la identidad plantea reflexiones en torno al cuerpo y cómo desde éste se ve la necesidad de ser visible para otros; es decir, de ser reconocido y, a su vez, pensar las desventajas de no serlo. Todos y todas necesitan ser reconocidos/as, dado que se es formado por este acto. De acuerdo con Taylor (1994), el reconocimiento forja identidades y, en consecuencia, formas de mirar al otro y a nosotros mismos. El reconocimiento en un primer momento, desde discursos como el de la Ilustración, apuntaría al ideal del trato justo y equitativo para todos y todas, algo así como ser visibles para ser respetados, lo que llevaría a pensar que, para ello, sería necesario valorar la diferencia, pero no siempre es así.

Para autores como el antes mencionado, también existe un falso reconocimiento, que sería aquel que apuntaría a no valorar la diferencia y a concebir que ésta determinaría una superioridad o inferioridad del otro algo que se observa sucede con los dispositivos de subjetivación en la escuela que sitúan relaciones jerárquicas desde los tiempos, los espacios, las estéticas entre otros aspectos que atraviesan las prácticas y discursos en torno al cuerpo de los escolares.

Es allí donde aparecen los problemas de tener identidad, de ser reconocido no como parte de los que son llamados superiores o como diría Butler (2002) de los cuerpos que importan, sino del grupo que queda por fuera de los privilegios al no encarnar la norma, forjando identidades basadas en la relación desigual. Aquí la diferencia, su reconocimiento y valoración se vuelven algo peligroso, perdiendo todo su potencial: “Si las sociedades multinacionales pueden descomponerse, ello se debe en buena medida a la falta de reconocimiento [de percibirla] del valor igual, de un grupo por otro. (Taylor, 1994:55) es decir un falso reconocimiento del otro que esconde su verdadero sentido bajo ideales como la representación de todos mediante la construcción de una identidad.

El reconocimiento de la identidad pensado así es peligroso, al esconder bajo una idea del bien común y metas colectivas, un proyecto de homogeneización que anula todo aquello que no se adapte a los parámetros culturales dominantes establecidos, “Las metas colectivas pueden imponer a la conducta de los individuos restricciones que pueden violar sus derechos” (Taylor, 1994:46). Un verdadero reconocimiento del otro sería evidenciado en el trato respetuoso de la diferencia. En coherencia con esta idea, Taylor (1994) propone hablar de una política del reconocimiento, no como una forma de dar “contentillo” a quienes han

sido excluidos, sino con el fin de ver que en la alteridad también hay un valor importante a reconocer.

Advierte que el falso reconocimiento –al forjar una identidad- puede provocar graves problemas como mostrar a una cultura mejor que otra y, desde allí, determinar la relación entre los grupos considerados superiores frente a los otros. Un ejemplo de ello podría ser lo que ha sucedido en varias situaciones con grupos minoritarios a los que se les ha infundido el rechazo a la propia cultura y el miedo, para ser dominados. En consecuencia, cómo se reconoce al otro, cómo se sitúa la persona frente a éste, se puede convertir en una manera de hacerle visible o de anularle al demostrar condescendencia, lastima o respeto por esa persona.

Grimson (2008) plantea que la cultura se ha naturalizado como raza, para generar una naturaleza biológica a la diferencia entre grupos humanos; esto ha posibilitado que se equipare cultura con identidad; el autor no está de acuerdo con esta idea pues, según él, la cultura no está en la sangre, o como se podría plantear en esta tesis desde el cuerpo que se tiene, sino que es algo construido socialmente. En consecuencia, hablar de unidades de grupos humanos como culturas con características determinadas y objetivables, en donde todos los sujetos son homogéneos, resultaría poco pertinente y limitante para abordar el concepto de diversidad.

Se reconoce que la diversidad existe en el mundo, siendo más pertinente decir que la única generalización frente a los seres humanos que se pudiese aceptar sería la de su heterogeneidad y esto aplicaría para pensar la subjetividad manifestada a través del cuerpo.

Sin embargo, en el mismo reconocimiento de la diversidad se han construido trampas para comprender al otro. Se han forjado identidades desde el ejercicio del saber y el poder en los cuerpos que ubican a los seres humanos en espacios determinados que terminan por anular la particularidad impidiendo el reconocimiento de lo diverso. Se ha promovido la discriminación, al establecer diferencias tan marcadas que crean brechas gigantes entre todos y que –muchas veces- impiden que se puedan abrir espacios de encuentro y diálogo, incentivadas por el temor a lo diferente o por querer explicar o traducir lo nuevo desde las propias lógicas, anulando su valor. Esta situación no es ocasional y esconde pretensiones políticas que buscan crear, justamente, identidades concretas a través del disciplinamiento de los cuerpos para mantener las relaciones de poder jerárquicas establecidas y, así, conservar el estatus quo social.

Hablar del tema de la identidad, según se ha expuesto, tiene implícito siempre el abordaje de las relaciones de poder que se ejercen sobre el cuerpo y, aunque pareciese que por mucho tiempo han marcado una desigualdad social, no se puede desconocer que las relaciones pueden ser transformadas a partir de la capacidad de resistir que se encuentra en el cuerpo, allí se encuentra su potencial. Cuerpo e identidad no se pueden pensar como cosas dadas y herméticas, hacerlo provocaría la anulación de la pluralidad y diversidad que existen dentro de una misma sociedad; a su vez, esto posibilitaría la naturalización de las identidades, que conlleva establecimiento de estereotipos que, al marcar formas determinadas de ser y estar en el mundo, como son los estereotipos sociales que vuelven a la identidad, como se ha tratado en este aparatado de la tesis una especie de cárcel.

## 2.5 Sujetos Diversos en la Escuela

Para direccionar el enfoque del análisis del sujeto diverso, es necesario tomar como punto de partida que el individuo en cuanto individualidad se constituye como un sujeto diferente a otros y por ello la diversidad hace parte de un espacio, que como en el caso de la escuela, le permite vivir con otros, con las diferencias con hace parte sociedad con diversidad de culturas por ejemplo tiene como tarea a partir de la democracia reflexionar la diversidad para forjar un espacio en el que todos puedan vivir juntos con las diferencias, con el reconocimiento de los sujetos como diferentes. De ahí que se reclame igualmente el reconocimiento de su cuerpo dentro de esa dualidad sujeto/diversidad.

Los sujetos se recrean y reinventan en función de las relaciones de poder que atraviesan sus cuerpos y a las culturas a las que pertenecen a través de las manifestaciones de resistencia; así, se reconstruyen los significados y se crean nuevos sentidos donde la idea de la importancia de reconocer que los cuerpos pueden ser diversos toma fuerza. En consecuencia, se debate la idea de que existan tanto miradas sobre el cuerpo como identidades únicas, homogéneas y cerradas, al establecerse que cada sujeto desde su experiencia corporal formaría su modo de percibirse en el contacto continuo con los otros.

El reconocimiento de la diversidad en la escuela, implica examinar manifestaciones diversas de la subjetividad a través del cuerpo, permitiendo defender el derecho a la diferencia, en contra de los discursos que dan cabida a prácticas de discriminación, asimilación y homogeneización, sentando así luchas por establecer el valor ético-político de la diversidad. Aspecto que apoyan autores como Grimson (2008), a través de su propuesta

de la reconstrucción del proyecto de comprensión de la diversidad; éste se trata “de explicar y comprender la naturaleza de la diversidad cultural o de las diferencias culturales” (Grimson 2008: 63), lo cual parte de reconocer que las sociedades son diversas. La definición que se haga del cuerpo y la identidad, más que lograr defender unas fronteras entre unos y otros, debería posibilitar problematizar, justamente, dichos límites y entender las transformaciones que han acompañado y acompañarán los procesos de construcción de los cuerpos para hacer emerger determinados sujetos.



Gráfica 13. Los sujetos se recrean y reinventan a través del cuerpo.

[Fotografía de Maria Fernanda Guzmán]. (Estudiantes del grupo de inclusión Bogotá. 2015). Archivos fotográficos de la investigación cualitativa el cuerpo un lugar de resistencia) Bogotá.

Hablar de reconocimiento de la diversidad hace pasar la discusión de la construcción de los cuerpos y la configuración de las subjetividades por la problematización del concepto de cultura. La cultura no es una esencia por lo que es necesario, para comprender la diversidad, una nueva forma de pensarla que reconozca su carácter cambiante, procesual,

relacional, conflictivo y dinámico, según Grimson (2008). Uno de los trabajos por comenzar para reconocer el potencial del cuerpo como lugar de resistencia, es el de desesencializar la cultura y la diversidad y recuperarlas como procesos políticos e históricos. Pensarla, desde esta perspectiva, implica transformar las relaciones de poder hegemónicas y pensar nuevos puentes de comunicación entre los seres humanos y sus historias culturales y situar el reconocimiento de la diversidad, desde el respeto por el otro y otra.

Bhabha, (2002) plantea, que desde categorías como la diversidad cultural se puede concebir la cultura como un objeto epistemológico, el cual pertenece al campo del saber e implica que puede ser conocida a través de la experiencia empírica del sujeto, volviéndose a su vez una categoría ética, que no establecería jerarquías entre una cultura y otra, ni homogeneidades entre los sujetos que pertenezcan a determinados contextos. Al establecer que es el sujeto el que aprende la cultura, desde su experiencia particular, se podría pensar que se puedan producir sujetos que manifiestan a través de sus cuerpos la diversidad caracterizados por no encontrarse atados a un territorio o una cultura específica. El establecimiento de la diferencia cultural, por otro lado, como se podría pensar al configurar identidades en el cuerpo a través de algunos de elementos encontrados y que conforman la escuela como dispositivo pedagógico de subjetivación, construye procesualmente una jerarquía, al determinar significados que establecen la autoridad de una cultura con relación a otras, lo cual muestra un intento de dominar, en nombre de una supuesta supremacía cultural.

Posicionar a una cultura, una institución o a un sujeto como portadores del conocimiento y, por ende, la verdad única, produce relaciones de poder desiguales, basadas en la



determinación de una imagen de lo que es el otro, como punto de identificación y de relación, la cual se vuelve la herramienta y estrategia discursiva para ejercer la autoridad y construir una identidad que anula a otro, al establecer límites para su comprensión. Lo anterior explicaría el papel que tienen los estereotipos y prejuicios sociales en los discursos y prácticas que se ejercen sobre el cuerpo, en la construcción de una ideología de la otredad como una forma de fijar, objetivar y generalizar al otro para producir su discriminación y aniquilación. Y tiene una fuerte relación con la teoría de las representaciones sociales, debido a que al ser éstas colectivas, producen acciones que justifican prácticas de violencia.

Según Rodríguez (2006), las representaciones sociales aportan marcos de análisis útiles al permitir identificar las tramas de sentido en las que se encuentran insertos los sujetos, los objetos y las prácticas al interior de una cultura. Las representaciones crean verdades a manera de significados que se presentan como naturales, lo que oculta su artificialidad; una de sus características, de acuerdo con el autor, es que son colectivas y marcan las formas como se relacionan las personas. Para este autor, las representaciones, más que ser un conjunto de ideas, “son conceptos históricos constitutivos de las mismas que se dirigen hacia nosotros y nos interpretan para fundar” (2006, p. 10). Así, el estudio de las representaciones, según Rodríguez, podría aportar a comprender las cuestiones y problemas de las Ciencias Sociales y por ende, el tema de la identidad y a otros trabajos investigativos que busquen las relaciones entre identidad-subjetividad-dispositivos de subjetivación, que buscan ejercer el poder sobre los cuerpos. Además, permitirían brindar un acercamiento semiótico al mundo y a los sujetos que lo habitan, posibilitando entender el papel y efecto de los significados en la vida cotidiana de una determinada cultura y comprender el

comportamiento que tienen frente a los otros como manifestaciones de su subjetividad y la diversidad en la escuela.

Para finalizar, este apartado que buscó hacer visible la relación cuerpo e identidad, es posible decir que como se mire a los otros, es un asunto que le concierne desde todas las perspectivas a lo educativo y directamente a como se piense el cuerpo. Es importante reflexionar por qué es necesario pensar y repensar el asunto de la construcción de la identidad desde las prácticas y discursos en torno al cuerpo en la escuela, teniendo en cuenta que a través estas se legitiman o resisten formas de discriminación y anulación del otro. Por ello, un primer paso es la investigación educativa en torno al tema, para establecer así una mejor comprensión de cuáles son los lugares de enunciación y las prácticas discursivas que producen los cuerpos y las subjetividades que se manifiestan en la escuela. Lo mencionado posibilitaría deconstruir los conceptos reedificados y dar cabida a nuevas formas de nombrar el mundo y lo que pasa en éste, apareciendo otras miradas frente al otro, el cuerpo, la diferencia, la diversidad y el reconocimiento.

## **2.6 La Importancia de la Experiencia en la Reflexión Sobre el Cuerpo y el Sujeto**

La experiencia en cuanto concepto, como los demás que se han venido trabajando, ha sido objeto de diversos y variados análisis en iguales campos de la ciencia incluyendo lo que tiene que ver con lo educativo. Refiriéndose a esta diversidad y lo que ella implica, se reconoce que hay un uso y un abuso de la palabra experiencia en educación. Pero esa palabra casi siempre se usa sin pensarla, sin tener conciencia cabal de sus enormes posibilidades teóricas, críticas y prácticas frente a lo cual Larrosa (2003) puntualiza:

“Tengo la impresión de que la palabra experiencia o, mejor aún, el par experiencia/sentido, permite pensar la educación desde otro punto de vista, de otra manera. Ni mejor ni peor, de otra manera. Tal vez llamando la atención sobre aspectos que otras palabras no permiten pensar, no permiten decir, no permiten ver. Tal vez configurando otras gramáticas y otros esquemas de pensamiento. Tal vez produciendo otros efectos de verdad y otros efectos de sentido” (p. 2)

Al contemplar las posibilidades variadas que el autor adjudica a la experiencia, se contempla en este caso como categoría que se sitúa en un lugar importante de la reflexión por el cuerpo, la subjetividad y la escuela, dado que ésta como situación particular y encarnada en el cuerpo en cada sujeto, posibilita la configuración de su subjetividad y desde allí la inscripción a la cultura. La experiencia está situada cronológica y culturalmente de formas diferentes, siendo también inconstante y cambiante en cada sujeto y en cada tiempo, aspectos que los estudios en torno al cuerpo también han reconocido. La experiencia y su ordenamiento en el contexto institucional también se convierten en un campo de batallas donde las relaciones de saber y poder se hacen presentes, estas dan lugar a diversas configuraciones y manifestaciones de la subjetividad que buscan crear sentidos de existencia, de verdad y orden, sin embargo, a pesar de cualquier pretensión de dominar las experiencias como lo plantea Larrosa (2003), la experiencia siempre será única y particular en cada sujeto si se contempla que:

“En la ciencia moderna lo que le ocurre a la experiencia es que es objetivada, homogeneizada, controlada, calculada, fabricada, convertida en experimento. La ciencia captura la experiencia y la construye, la elabora y la expone según su punto de vista, desde un punto de vista objetivo, con pretensiones de universalidad. Pero con eso elimina lo que la experiencia tiene de experiencia y que es, precisamente, la imposibilidad de objetivación y la imposibilidad de universalización” (p. 3)

En la contemporaneidad las experiencias de los sujetos, no solo en la escuela sino más allá de ésta, permiten la observación de múltiples manifestaciones corporales que reafirman la capacidad del sujeto para modificar su cuerpo y con ello manifestar los rasgos de su subjetividad en un intento por consolidar su identidad. Los cambios se hacen posibles cada vez más y con mayor facilidad por el aporte de múltiples campos como los científicos y tecnológicos característicos de la época en la que nos encontramos. La forma en que se vive el cuerpo y se ordena la experiencia como humanos, depende del lugar en el que se ha ubicado en la historia y la cultura, lo cual hace que la experiencia del cuerpo no sea universal ni continua según refiere Pedraza (2009). Las manifestaciones del cuerpo están condicionadas por ese lugar simbólico que se le da, pues "Lo que percibimos y sentimos se expresa o se calla y anida en el cuerpo según el alcance de un lenguaje socialmente construido y sintonizado con determinadas formas de conocimiento que ordena y legitima o descalifica el mundo emocional" (p. 158).

Así las experiencias del cuerpo por las que atravesamos en las instituciones como la escuela, tienen la pretensión de ser organizadas con el fin de situar lugares en lo social, sin embargo, aunque como consecuencia, podríamos afirmar que la condición humana encarnada en el cuerpo, permite que haya una reproducción social, también abre la posibilidad desde el mismo cuerpo y la experiencia para cuestionar dicha condición para su transformación (Pedraza, 2009, p. 158). Para Larrosa (2003) uno de los trabajos que hay que hacer en el campo pedagógico es la dignificación de la experiencia, el cuerpo y la subjetividad, los cuales han sido rechazados por la ciencia moderna y la filosofía por la idea de que no son objetivas y por ello validas como conocimiento.

Los discursos y prácticas que están alrededor de los sujetos tienen un poder inimaginado frente a la producción de los sentidos y experiencias del cuerpo. Sin embargo, los lenguajes del poder y el saber solo nombran las experiencias sociales que están consolidadas y que han sido aceptadas como normales, aquellas que no, que están fuera del orden social establecido como norma pueden terminar siendo patologías o ubicándose en lugares de exclusión, inferioridad subordinación (anormal) según Pedraza (2009).

La forma como se vive el cuerpo, depende de las experiencias de socialización que estén presentes en la historia personal del sujeto, muchas de estas mediadas por los diferentes elementos que hacen parte del dispositivo pedagógico de subjetivación en el que se configura la institución escolar. Así, la mirada del otro se convierte en la vara que mide el éxito o no de la adaptación a lo social, pero siempre reside el espacio para resistir y los sujetos que están dispuestos a manifestarse a pesar de los riesgos que ello implique como son las invisibilidades, la anulación o el rechazo en el entorno sociocultural al que se pertenece, tal como sostiene Arias (2012).

“La familia, los pares, la escuela, la calle y los medios impone un sello a la vivencia del cuerpo, sancionando aquello que es adecuado e inadecuado a través de mensajes simbólicos que lo presentan como algo inacabado, incompleto e imperfecto que solo alcanza su estado ideal cuando se adapta a las exigencias familiares o institucionales y las hace propias” (p. 136).

Por ello resulta interesante estudiar el cuerpo y su relación con el par experiencia-sentido, repensarlos como se plantea en este capítulo y dignificarlos como lo concibe Larrosa (2003), y encontrar como muchas de sus expresiones han sido excluidas desde el mismo lenguaje social, ubicándolas incluso en el campo de las patologías como muestras de anormalidad y enfermedad, un ejemplo de ello, podría ser como se piensa el cuerpo

intersectado por categorías como la homosexualidad o la discapacidad, que también hacen parte de los cuerpos que cuestionan los ideales regulatorios impuestos en el espacio escolar y que no son reconocidos por los enunciados que desde el ejercicio del poder-saber se crean y que buscan configurar la subjetividad moderna en el escolar. Cuerpos que no entran en la lógica binaria de hombre/mujer o cuerpos cuyos procesos de aprendizaje son distintos a lo que espera la escuela para formar seres productivos y eficaces que se inserten sin dificultades al mundo laboral. Son cuerpos que manifiestan subjetividades que ponen en tensión las prácticas y discursos de la escuela, tal como señala Pedraza (2009):

“En las nociones de práctica, experiencia o acción, el lenguaje sólo nombra lo que está socialmente consolidado, sin agotar toda esfera de la experiencia subjetiva, en especial cuando a esta no la acogen el orden social y el simbólico. Como acto social que es, el lenguaje se ve en aprietos para nombrar u ordenar lo que no se reconoce en el orden social” (p. 157).

En la actualidad, que se denomina contemporaneidad para resaltar que corresponde a un tiempo distinto al moderno, se puede decir que existe una gran variedad de sentidos, discursos y prácticas que generan nuevos órdenes para las experiencias contemporáneas en torno al cuerpo que coexisten. Lo que más llama la atención y lo cual motivó la elaboración de la presente tesis, son los sentidos de existencia que se construyen y reconstruyen constantemente desde los propios sujetos y que se expresan en sus cuerpos en la actualidad como formas de resistencia o sujeción a otros proyectos humanidad desde las nuevas condiciones sociales. Los sentidos y experiencias de los que se habla, se resaltan, pues modifican las características de la condición humana inicial desde diferentes áreas y destacan así la dimensión política del cuerpo. A este respecto Rabinow (2003) y Rabinow & Rose (2006) citados en Pedraza (2009) afirman:

“El sentido del cuerpo (...) engloba en la actualidad un amplio catálogo de experiencias contemporáneas en situaciones neoliberales, capitalistas, de consumo y en uso de conocimientos y tecnologías que habilitan a los sujetos para emprender acciones capaces de modificar todos los elementos de esa misma condición, desde su constitución genética hasta su configuración afectiva, pasando por el aspecto físico, las capacidades de movimiento” (p. 156- 157).

La capacidad de resistir como condición política del cuerpo, se visibiliza en la capacidad reactiva del cuerpo para manifestar la configuración de la subjetividad desde otras lógicas diferentes a la sujeción.



Gráfica 14. La experiencia escolar como manifestación de la subjetividad.

[Fotografía de María Fernanda Guzmán]. (Taller educación sexual Bogotá. 2015).

Archivos fotográficos de la investigación cualitativa el cuerpo un lugar de resistencia) Bogotá.

La posibilidad de resistir al ejercicio del saber y poder en la escuela permite plantear la reflexión sobre lo político del cuerpo que se configura con base en las experiencias vividas y los sentidos construidos mediados por los diferentes elementos del dispositivo de subjetivación del que se habla, la escuela. Esta dimensión política del cuerpo, abre la

posibilidad a pensar en nuevas formas de asumir el lugar de los sujetos en el mundo desde la resistencia a los ideales regulatorios y a los códigos de acción impuestos manifestados desde el cuerpo y que visibilizan la configuración de subjetividades diversas en la escuela, lo cual cobra sentido desde lo que señala Arias (2012):

“Dado que somos cuerpo hechos de historias, memorias y experimentos corporales que se entretejen por generaciones cuya dimensión política se remite a las relaciones de poder como marco para la configuración de subjetividades, de las cuales el cuerpo es su expresión encarnada” (p. 136).

Según se ha visto hasta este punto, el cuerpo tiene un poder expresivo importante pues comunica y se muestra como expresión de la condición humana pero a su vez de la subjetividad individual, a partir de sus diferentes manifestaciones e incluso traspasando las posibilidades que brinda el lenguaje, desbordando las palabras que conocemos y convirtiendo al cuerpo en un signo de nuestra subjetividad, un testimonio de nuestra experiencia y un resultado de las luchas de poder que lo atraviesan.

## **2.7 Manifestaciones del Cuerpo desde la Subjetividad en la Escuela**

Pero en que se pueden evidenciar esas otras manifestaciones de los cuerpos que son diferentes a lo esperado como cuerpo escolar moderno, quizás la expresión verbal se queda corta en mostrarlo, y es en esos otros lenguajes donde aparecen estas formas de resistir los ideales hegemónicos, por eso la necesidad de mostrar desde la imágenes los planteamientos esbozados en la presente tesis, allí es donde se ven esas manifestaciones de resistencia desde los cuerpos de los estudiantes jóvenes, los lugares que habitan y sus reacciones ante ciertas prohibiciones que hacen parte de la normatividad institucional. Al respecto Arias



(2012) plantea: "este poder se puede percibir en los códigos no verbales (gestos, expresiones, ademanes y posturas), va más allá de la verbalización de la experiencia que pueden responder a los mismos mecanismos de sujeción social (p. 131). El poder que reside en el cuerpo para resistir los discursos y prácticas promovidas por el saber y el poder dominantes en la escuela, existe y través de la lectura de cuerpo, y así objetos y situaciones se hacen visibles.

Sarmiento y Bello (2008) citados por Arias (2012) plantean que la intervención que hacen los jóvenes a sus cuerpos desde las marcas, la negación y la modificación en espacios como los virtuales, les posibilita tener una imagen corporal positiva "un valor que era necesario de preservar y mantener, todo ello acentuado por los medios de comunicación" (Arias, 2012, p. 136).



Gráfica 15. Manifestaciones de la subjetividad desde el cuerpo

[Fotografía de Maria Fernanda Guzmán]. (Tatuajes, Bogotá. 2017). Archivos fotográficos de la investigación cualitativa el cuerpo un lugar de resistencia) Bogotá.

Así, y recordando el vínculo cuerpo e identidad, es posible pensar que las intervenciones realizadas en el cuerpo y los espacios desde el mismo pueden representar los intentos de dotar de sentido las experiencias, pero también de encontrar un reconocimiento social. Sin embargo, muchas de estas expresiones o manifestaciones que no implican actos de violencia o rebeldía, son valoradas por la mirada institucional como tal.

De esta forma a continuación se presentará otra parte del registro fotográfico tomado durante la realización de la presente investigación, que pretende mostrar algunas de las manifestaciones de resistencia ante los dispositivos pedagógicos de subjetivación identificados en capítulos anteriores que se pueden ver al interior de muchas de las escuelas y cuya función se recuerda es la de normalizar, controlar y reproducir condiciones humanas concretas encarnadas en la definición de identidades que materializan los discursos y prácticas que se consideran propias de la modernidad y que aún se hacen presentes en el dispositivo en el que se constituye la escuela.

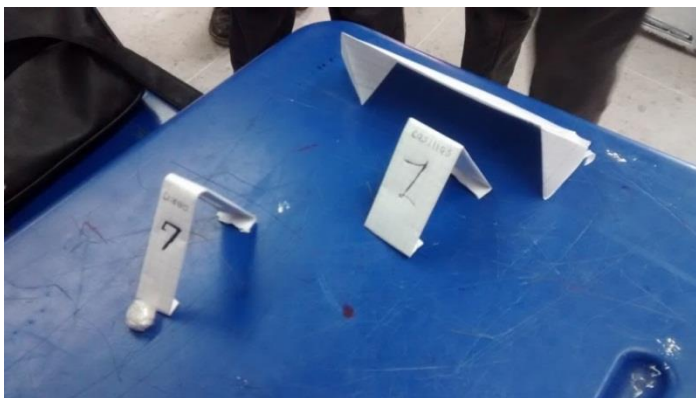
El registro fotográfico se tomó al interior de la Institución Educativa Distrital Atabanzha que se encuentra en la localidad de Usme. A este lugar llegan estudiantes entre los estratos uno a tres, cuyas experiencias se toman para ejemplificar los planteamientos teóricos que se desarrollaron en la presente investigación mediante el rastreo documental en torno a categorías de cuerpo y escuela en principio y que posteriormente permitieron encontrar categorías emergentes como, resistencia, sujeción, dispositivos de subjetivación, subjetividad, identidad, experiencias entre otras que terminan por configurar el planteamiento de esta tesis sobre repensar el cuerpo como lugar de resistencia.

Se considera que tanto los sujetos como sus actos manifestados desde sus cuerpos exteriorizan la configuración de subjetividades diversas en la escuela, interrogan y legitiman sus prácticas y discursos, cuerpos en tensión situados en medio del ejercicio del poder-saber que los configura desde la relación de sujeción y resistencia, tal como se observa a través del registro fotográfico que se acopio en el escenario de investigación, vinculado a las categorías trabajadas.



Gráfica 16. ¿Cuerpos aburridos creativos y/o Rebeldes?

[Fotografía de Maria Fernanda Guzmán]. (Cuerpos creativos Futbol de papel Bogotá. 2016). Archivos fotográficos de la investigación cualitativa el cuerpo un lugar de resistencia) Bogotá.



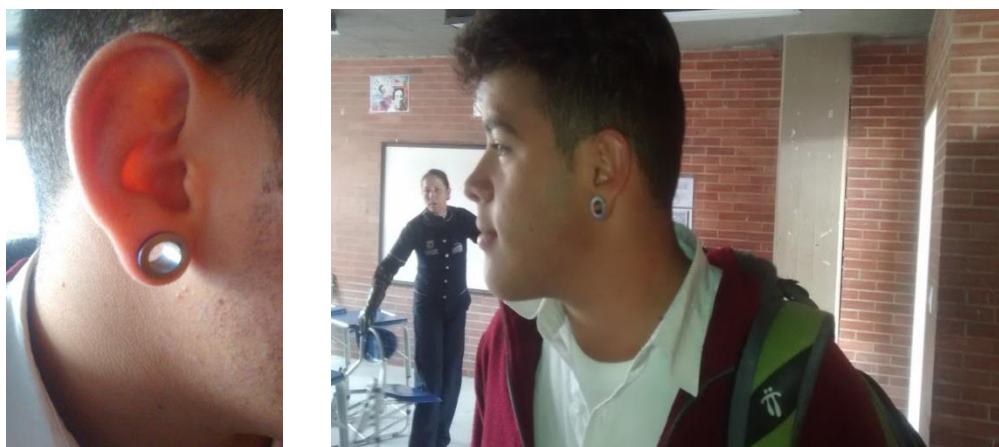
[Fotografía de Maria Fernanda Guzmán]. (Nanofutbol de papel Bogotá. 2016). Archivos fotográficos de la investigación cualitativa el cuerpo un lugar de resistencia) Bogotá.





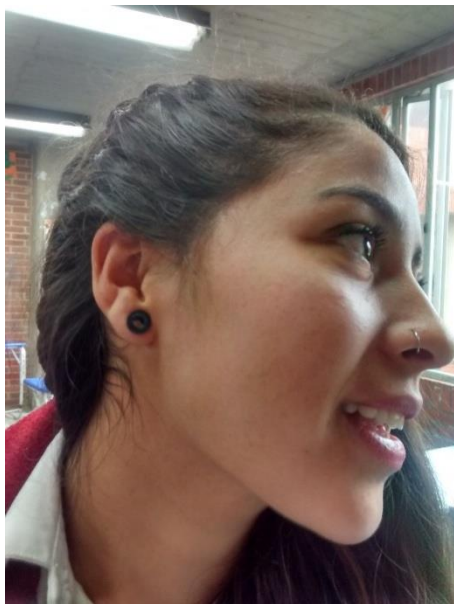
Gráfica 17. Madres y padres Adolescentes.

[Fotografía de Maria Fernanda Guzmán]. (Maternidad en la escuela. Bogotá. 2012- a 2015). Archivos fotográficos de la investigación cualitativa el cuerpo un lugar de resistencia) Bogotá.



Gráfica 18. Cuerpos que se intervienen desde las estéticas corporales.

[Fotografía de Maria Fernanda Guzmán]. (Expansiones Bogotá. 2017). Archivos fotográficos de la investigación cualitativa el cuerpo un lugar de resistencia) Bogotá.

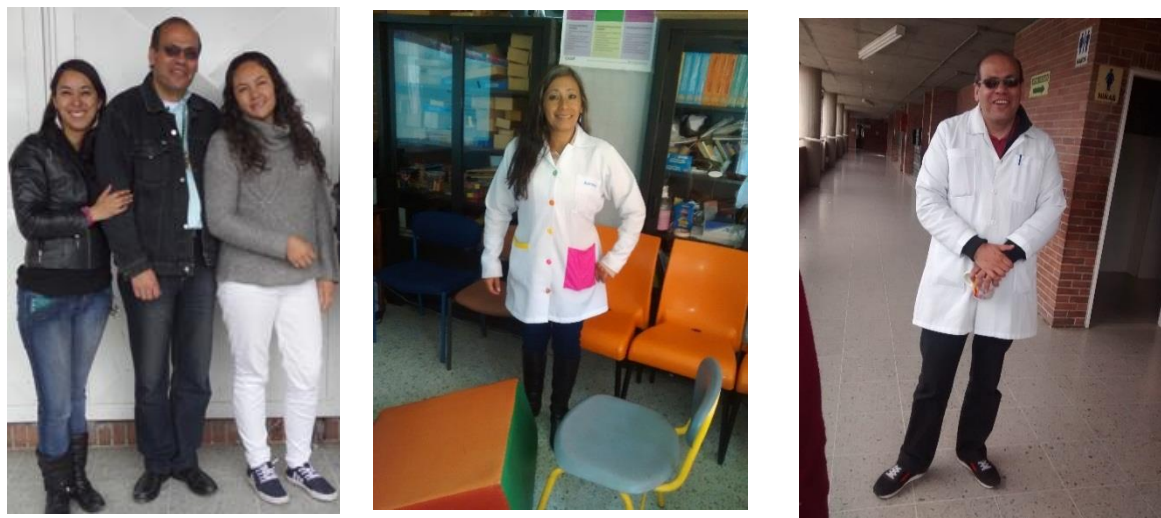


(Fotografía de Maria Fernanda Guzmán). (Undercut y filigrana Bogotá. 2016). Archivos fotográficos de la investigación cualitativa el cuerpo un lugar de resistencia) Bogotá.



Gráfica 19. Personalización de los uniformes de estudiantes.

[Fotografía de Maria Fernanda Guzmán]. (Personalizando el uniforme Bogotá. 2015 - 2017). Archivos fotográficos de la investigación cualitativa el cuerpo un lugar de resistencia) Bogotá.



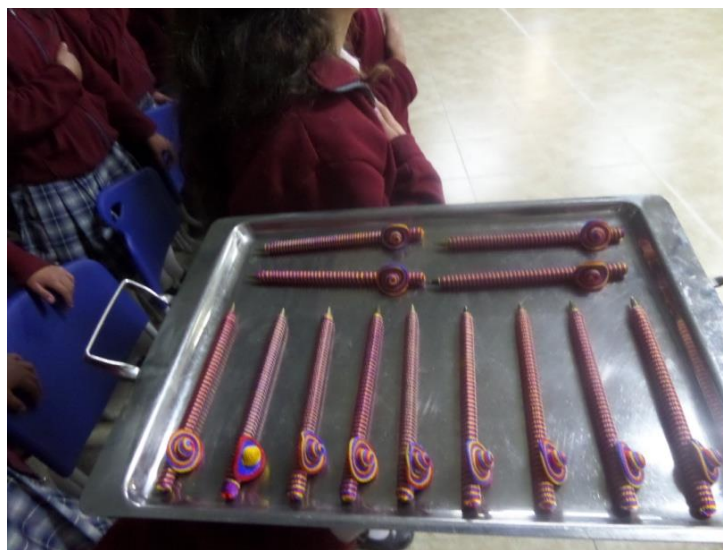
Gráfica 20. Los docentes personalizan el uniforme

[Fotografía de Maria Fernanda Guzmán]. (Maestros con bata, sin bata o batas de colores Bogotá. 2014- 2017- 2017). Archivos fotográficos de la investigación cualitativa el cuerpo un lugar de resistencia) Bogotá.



Gráfica 21. Cuerpos patrios.

[Fotografía de Maria Fernanda Guzmán]. (Camiseta del Real Madrid Bogotá. 2016).  
Archivos fotográficos de la investigación cualitativa el cuerpo un lugar de resistencia) Bogotá.



[Fotografía de Maria Fernanda Guzmán]. (Izada de bandera Bogotá. 2015). Archivos  
fotográficos de la investigación cualitativa el cuerpo un lugar de resistencia) Bogotá.





[Fotografía de Maria Fernanda Guzmán]. (Acto de posesión consejo estudiantil Bogotá. 2017). Archivos fotográficos de la investigación cualitativa el cuerpo un lugar de resistencia) Bogotá.



### Gráfica 22. Cuerpos expresivos.

[Fotografía de Maria Fernanda Guzmán]. (Danza contemporánea en la escuela Bogotá. 2015). Archivos fotográficos de la investigación cualitativa el cuerpo un lugar de resistencia) Bogotá.



[Fotografía de Maria Fernanda Guzmán]. (Jornada de elecciones virtuales personería y contraloría Bogotá. 2017). Archivos fotográficos de la investigación cualitativa el cuerpo un lugar de resistencia) Bogotá.



[Fotografía de Maria Fernanda Gostam]. (Cuerpo y tecnología. Cyborg. Bogotá. 2015). Archivos fotográficos de la investigación cualitativa el cuerpo un lugar de resistencia) Bogotá.



[Fotografía de Maria Fernanda Guzmán]. (Danza contemporánea en la Escuela Bogotá. 2015). Archivos fotográficos de la investigación cualitativa el cuerpo un lugar de resistencia) Bogotá.

## 2.8 Análisis del Registro Fotográfico

Avanzando en el razonamiento que se ha propuesto y luego de establecer cómo dentro de la historia de constitución de la escuela pública (Varela y Álvarez 1991) se encuentran muchas de las claves para entender la condición humana de la modernidad, el cuerpo “materializado a través del lenguaje” como propone Butler (2002) y además silenciado, tal como se busca constituir hoy al interior de las instituciones educativas formales, en el registro fotográfico realizado no solo a estudiantes sino a algunos docentes, se vio cómo dicho ideal caracterizado por la quietud, la inmovilidad, el patriotismo, la masculinidad, la

feminidad, la virginidad que denota pureza, la inocencia, entre otros aspectos, es cuestionado por los cuerpos reales que habitan la escuela hoy, cuerpos muchas veces negados y anulados.

La construcción que se hace del cuerpo va más allá de lo visible puesto que involucra un ideal de sociedad y una función de los seres humanos dentro de esta, por ello la importancia de pensar cómo vemos y nos relacionamos con el cuerpo. El cuerpo se posiciona como un objeto de control social, lo cual respalda la autora mexicana Islas (2001), quien manifiesta que “es a través de la tecnificación corporal entendida como los usos del cuerpo, como las estructuras sociales llegan hasta el interior de nuestros cuerpos”, así, se da lugar a la inserción de los valores del grupo social al que pertenecemos, produciéndose el proceso de socialización por el control y regulación del movimiento.

Estos cuerpos que acuden al espacio escolar hablan desde sus propuestas estéticas, sus gestos, sus vivencias e historias, problematizan el sentido de las prácticas y discursos que habitan la escuela contemporánea, las cuales se considera, han puesto un marcado interés más en el disciplinamiento del cuerpo que por el mismo saber.

Muchas de las manifestaciones corporales que tienen los estudiantes y maestros se encuentran en las lecturas sobre manifestaciones de rebeldía, de anormalidad al ser excluidas del lenguaje social aceptado, siendo sancionadas, desconociendo otras formas posibles de configurarse subjetividades diferentes a las consideradas dentro de la lógica de la verdad construida alrededor del cuerpo en la escuela. Muchas de las expresiones que hacen los jóvenes desde sus cuerpos en la contemporaneidad, muestran otras formas de ser

y estar en el mundo, otros sentidos de existencia que se resisten a los procesos de control, normalización y reproducción, que como procesos del ejercicio del poder intentan constituir la materialidad de los cuerpos como lo planteaba Butler (2002) y con ello subjetividades homogéneas y docilizadas que se plantearon desde la configuración de la escuela moderna en occidente y que exigen transformaciones a las prácticas pedagógicas corporales presentes en la escuela.

Los cuerpos en resistencia no son cuerpos que todo el tiempo se posicionan desde lugares de oposición o rebeldía, son cuerpos que en su cotidianidad, desde pequeñas o grandes manifestaciones de formas consientes o inconscientes, muestran cómo en su interior encuentran fuerzas para resistir las prácticas y discursos que se dan al interior de la escuela. Estas fotografías, leídas desde los desarrollos conceptuales alcanzados desde el análisis documental, confirman cómo el cuerpo resulta ser siempre un campo de batallas entre fuerzas que intentan definirlo, delimitarlo, nombrarlo, muestran también las tensiones entre saber y disciplina, frente a lo cual Saldarriaga (2003) afirma que son constituyentes de la escuela y que para la presente investigación, son las que posibilitan cuestionar y repensar el papel del cuerpo como lugar donde se manifiesta la subjetividad desde la sujeción y la resistencia.

Un sujeto que está atravesado por nuevos discursos, que busca construir nuevos sentidos, experiencias y conocimientos más allá de las fronteras de la escuela, dado que pueden encontrarlos en otros lugares y además con apoyos como los tecnológicos. Sin embargo, estas condiciones de la contemporaneidad también cuestionan la forma en que se ordenan las experiencias y su relación con el saber, donde por ejemplo aparecen nuevas

tendencias que proponen el aprendizaje en casa o virtual en el campo de lo educativo, y donde el cuerpo no está atado a la presencia física en la escuela. Al respecto Escolano (2000), plantea:

“Nuevas relaciones entre tiempo, espacio y vida emergen en la sociedad en red que afectaran probablemente a los sistemas escolares, hasta ahora pautados conforme a reglas que reducían la duración y los lugares del orden académico a ritmos uniformemente regulados y controlados y espacios de geometría rígida y estable” (p. 41).

Se observaron cuerpos que se manifiestan e intervienen los espacios que habitan. Que se expresan en lugares a los que tienen acceso como el dispositivo del pupitre o las paredes en donde plasman de diferentes maneras, quizás su creatividad o aburrimiento a la norma de permanecer inmóvil en un espacio. También muestran su necesidad de marcar y definir los lugares donde sus cuerpos son puestos por los discursos y prácticas en la escuela, que ejercen fuerzas como las del saber y el poder, pero que no contemplan otra de las fuerzas constitutivas de la subjetividad como es el deseo. Así lo plantea Zuleta (1995), cuando señala que el deseo es la fuerza para ordenar las experiencias de los jóvenes a partir de la construcción de necesidades que generan relaciones de consumo atadas a ideales como la originalidad, status, la salud, la hombría, la feminidad entre otras.

En una de las imágenes se observan dos pupitres, el primero podría ser considerado como alguna obra de arte, pero el segundo contiene inscripciones de nombres, firmas expresiones sobre otros. Sin embargo, en ambos casos se ve que el sujeto que realizó los trazos buscaba ocupar su tiempo en otra cosa diferente a la elaboración de sus tareas o

trabajos, transgrediendo la función inicial de pupitre como uno de los elementos del dispositivo escuela.

Algunas de las imágenes muestran a estudiantes de diferentes grados y edades en estado de embarazo, una de 12 años perteneciente al grado sexto, otra que a sus 15 años quedó en embarazo cuando cursaba grado octavo, finalmente otra quien al finalizar grado noveno queda embarazada de Salome cuyo nombre tatúa en su brazo. Estas imágenes llaman a replantear muchos de los discursos y prácticas en torno al cuerpo, promovidos desde la modernidad, como el de la infancia pura y en donde cuestiones como el inicio de la vida sexual se podía considerar en estas edades como un tabú. La aparición de cuerpos ubicados en estas edades, pero con la particularidad de ser sujetos que ya han iniciado su vida sexual antes del matrimonio y que por diversas circunstancias han tenido que asumir la paternidad o la maternidad, se convierten en cuerpos que cuestionan las ideas preconcebidas sobre infancia y juventud que fundaron simultáneamente la escuela y que planteaban aspectos como la pureza del cuerpo que enfatizaba la importancia de la abstinencia sexual.

Situaciones que ponen en tensión aspectos como la permanencia de los estudiantes en la escuela o los intereses que ellos mismos colocan en tono a su educación. Son cuerpos que manifiestan configuraciones subjetivas diferentes, pues las experiencias que han vivido los posicionan en otros lugares diferentes a como se pensaba que debían vivir y experimentar su infancia. Son cuerpos que se alejan de la escuela para vivir experiencias como el trabajo, pues sus condiciones les implican la necesidad de generar recursos para su sostenimiento y el de sus hijos cuestionando otra de las ideas en torno a la de la infancia como es la

imposibilidad de trabajar, pues el deber ser, es estar en la escuela para hacerse hombres y mujeres de bien, siendo el trabajo pensado como una actividad de la vida adulta.

Otras imágenes dejan ver cómo muchos de los jóvenes hacen una intervención estética desde sus cuerpos a través de los pircings, expansiones, tatuajes en la piel o en el cuero cabelludo denominados “undercut”; también hacen modificaciones al uniforme, bien sea usando prendas no permitidas, entubando los pantalones para estar a la moda o cogiéndole el dobladillo a las faldas para hacerlas más cortas entre otras. Estas manifestaciones desde el cuerpo, muestran otras construcciones subjetivas al modificar rasgos de la condición humana original que en este caso se materializan en otros elementos del dispositivo pedagógico de subjetivación en el que se convierte la escuela como lo es el uniforme escolar o el manual de convivencia. Teniendo en cuenta que el cuerpo es un signo de identidad, se podría pensar que dichas intervenciones tienen que ver con forjar a través del cuerpo algún tipo de reconocimiento social y materializar experiencias y sentidos a través de hacerlos visibles como sucedió con el tatuaje que Laura se puso en el brazo para mostrar el amor por su hija Salome. Las expansiones que eran algo natural de ver en comunidades indígenas se observan ahora en los cuerpos de los jóvenes de la ciudad con otros sentidos, para verse bien, porque varios amigos los utilizan o simplemente porque quieren ser diferenciados de otros cuerpos.

La modificación estética del cuerpo a través de este tipo de prácticas cuestionan la idea de pensar el cuerpo y la identidad como algo inmodificable, sagrado o como un simple portador de la mente, pues el cuerpo deviene en signo de identidad desde la estética, quizás atravesada por discursos religiosos, morales y de consumo. Estos cuerpos generan conflicto



en la escuela, si se tiene en cuenta que el reglamento o manual de convivencia prohíbe el porte de este tipo de accesorios. Por otro lado, cuestionan la lógica heteronormativa que ve el uso de accesorios como los aretes, de uso exclusivo de la mujer. Lo anterior muestra nuevas configuraciones que replantean los sentidos que se han dado a ser hombre o mujer en la contemporaneidad. Se observaba cómo también cuerpos trasgreden las normas de género binarias a través del vestuario o a través de las manifestaciones de identidades sexuales diferentes a la heterosexual, que ejemplifican a los cuerpos abyectos de los que habla Butler (2002).

En otra de las fotos se ve cómo a pesar de la prohibición de jugar con balones en varios espacios de la escuela, como el salón de clase o algunos sectores fuera del éste, los estudiantes crean alternativas para hacerlo, recordando cómo se ven manifestaciones ante dispositivos como el tiempo y el espacio que buscan ordenar la experiencia en la escuela de los sujetos a partir del establecimiento de prohibiciones, censuras, horarios, tareas y deberes que se deben cumplir al interior de éstos, y que establecen una separación entre el tiempo y el espacio para jugar y el tiempo y espacio para estudiar. En una de las fotografías se ve cómo para jugar con papel, representaron sus cuerpos vestidos con uniformes deportivos y marcados con sus respectivos apellidos y los colocaron en una cancha que cabe en el espacio del pupitre, siendo esta foto bautizada como nanofútbol, ya que el microfútbol existe en un plano físico mucho más amplio.

En otra de las imágenes se observa que ante prohibiciones como la de decomisar balones que se usen en otros espacios diferentes a un espacio deportivo, los estudiantes crean sus propios balones con papel y cinta. Estas también son manifestaciones de resistencia a la

inmovilidad, la quietud y que muestran la creatividad del sujeto que emerge a partir de los límites impuestos por el otro, en este caso la figura adulta representada por los maestros y otros miembros con autoridad en la escuela; esto recuerda cómo se construyen sentidos desde la exterioridad, fuera de los límites que establecen los discursos y prácticas, allí en esos lugares emerge otro: la creatividad y otros sujetos.

El fútbol aparece como uno más de los discursos que atraviesan la constitución subjetiva de los sujetos en la escuela contemporánea, especialmente de los estudiantes hombres que muestran gran interés en este deporte, en éste como en los ejemplos anteriores, se muestra el deseo promovido por este tipo de prácticas. Dentro de los proyectos de vida, muchos jóvenes plantean llegar a ser futbolistas profesionales, quizás por la forma como los medios de comunicación y consumo exaltan el lugar de futbolista en la sociedad actual, fama dinero entre otras ventajas que se muestran alrededor de los sujetos que practican el deporte de forma profesional, pero que de fondo solo pretenden encaminar el deseo del sujeto del común hacia la obtención de productos de consumo, alrededor de la imagen de un sujeto como por ejemplo el futbolista profesional.

En otras de las fotos también se encuentra una relación con el fútbol, pero esta vez se considera que se vincula con la categoría de identidad patriótica a través del porte de una camiseta con los colores de la bandera de Colombia cuando el equipo nacional tiene una contienda con un rival. Es visible como emerge un sentido patrio por pertenecer a un país cuando su equipo deportivo juega, se asume esta batalla como propia, lo cual no sucede cuando se conmemoran fechas históricas que se dieron a través de luchas que desde algunos discursos de saber y poder, promueven una identidad patriótica que tiene huella en los

proceso históricos de configuración de los Estado Nación; en la escuela estas fechas se conmemoran a través de actos como izadas de bandera para rendir culto a través de la entonación de himnos y la visibilización de símbolos como las banderas; sin embargo, son más los cuerpos que se ponen la bandera representada en su camiseta cuando juega un equipo de futbol que cuando se celebra una fecha histórica importante.

Se ve desde estos registros, ejemplos de cómo la identidad patriótica muestra otros sentidos desde las experiencias vividas por los sujetos en la época contemporánea diferentes a los sentidos construidos en torno al patriotismo en la modernidad como lo refiere Pedraza (2009) acerca del sentido que estaba atado a un proyecto de progreso y civilización que incluso hacia negar las características particulares de los cuerpos de las regiones exaltando rasgos como estéticas y comportamientos de cuerpos como los europeos.

Llama la atención el uso de camisetas de equipos de futbol diferentes a los nacionales, también se podría ver una ruptura de fronteras físicas, por un lado, y por otro, el deseo de asimilar modelos de otros lugares diferentes al propio. Uno de los estudiantes por ejemplo porta la camiseta del Real Madrid, un equipo de futbol español en donde juega uno de sus personajes favoritos el colombiano James Rodríguez. Los jóvenes intentan dotar de sentido su propia identidad al asociarla con la identidad de personajes que consideran importantes y reconocidos en el mundo actual, sin importar que pertenezcan a otras zonas geográficas diferentes a las del país de origen.

En otra de las fotos se observa cómo las manifestaciones de los cuerpos a través de las artes como la danza o el teatro entre otras actividades, también visibilizan el potencial creativo de los cuerpos. En estos espacios sus cuerpos son más libres y sus movimientos no están tan mediados por códigos normativos de conducta, lo cual les abre espacios para la expresión y el reconocimiento en la escuela desde el cuerpo, y no sólo desde los espacios donde prima el paradigma moderno cartesiano que privilegia experiencias de tipo cognitivo sobre las que pudiesen ser corporales y resaltan la dualidad mente-cuerpo, al separar estos dos elementos se desconoce la relación cuerpo-subjetividad fragmentando al mismo sujeto, según lo sugiere Arias (2012) cuando afirma:

“Las relaciones de poder que se tejen al interior de la escuela constriñen la expresividad corporal y la realización humana, pues el cuerpo escinde cada vez más cuando el entorno educativo privilegia la racionalidad y la producción de conocimiento a través de diversas formas de disciplinamiento corporal, que modelan el cuerpo joven, en algunos casos, mermando su sentido de crítica y participación social, aspecto que paradójicamente pretende promover el discurso escolar” (p. 132).

Una más de las fotografías, evidencia cómo una estudiante exhibe un cartel con un texto que dice *“Cada persona es libre de escoger en quien quiere creer siempre y cuando sea con respeto”*, desde donde se muestra cómo las experiencias en la época contemporánea que también se dan por vía del cuerpo propio y su relación con otros cuerpos, hacen visibles formas diversas de construir la identidad desde lo espiritual, no atadas a un modelo único de religión y en consecuencia de verdad, como se posicionó el discurso judeo-cristiano en la modernidad. Vale recordar que la escuela tiene sus orígenes en lo pastoral y después se transformó en el sector público a una escuela laica, a pesar de ello el discurso católico continúa siendo hegemónico, pero desde los mismos sujetos se evidencian los

puntos de fuga que dan lugar las resistencias a modelos homogeneizadores y que reconocen la validez de otros discursos que vienen de otras religiones o que hablan del respeto por la diversidad de pensamiento. Desde este punto, las configuraciones de subjetividades atravesadas por estos nuevos discursos plantean posibilidades diferentes al modelo de identidad que concebía como única posibilidad la inscripción a la religión católica, la cual se posiciona como un discurso aun dominante en la época actual.

Otra imagen se refiere a tres cuadernos que reflejan la forma como los estudiantes intentan expresar su identidad, la cual esta mediada por la frase “usted no sabe quién soy yo”. Paula, estudiante de grado décimo refleja en su trabajo que considera su identidad como algo atado a las experiencias que cree la definen y la satisfacen, entre estas la televisión, la música, la pintura y el deseo de viajar. A pesar de que desde la estructura patriarcal dominante se plantea como la mujer debe casarse y tener hijos, este discurso no lo refleja en su pintura, como si lo hace Maryory en la suya, al mostrar que desde condición de sujeto se han configurado sus subjetividades en la época actual a pesar de asistir a un mismo espacio de escolarización, siendo evidente que cada una ha tenido una experiencia diferente.

David, por otro lado con el mismo ejercicio muestra en su portada pintada, su cabeza como portadora del cerebro el cual toma la forma de un especie de monstruo pulpo que agarra un lápiz; según él, representan el aprendizaje en la escuela, sin embargo es curioso ver como esa cabeza por la boca vomita otros elementos que se podrían considerar como los no aceptados por la sociedad; no son figuras que tengan formas humanas, que según los desarrollos teóricos, éstas no encarnan la condición humana validada socialmente presente

en el lenguaje social aceptado. Son figuras que muestran otras formas monstruosas, cadavéricas y extraterrestres, lo cual pareciera mostrar como dentro de su interior David siente que hay cosas que no se adaptan a aquello que la sociedad espera a través de su aprendizaje en la escuela y por ende debe expulsar; en esta exterioridad aparece la música representada a través de notas musicales y en una de las partes de su pintura aclara que esta música no es cualquier música, sino música rock, la cual ha sido satanizada por discursos religiosos que la consideran música diabólica.

En dos fotos se muestran a estudiantes con particularidades en su desarrollo que generan tensión en la escuela. El primero de ellos de niño tuvo un tumor cerebral que le causó una parálisis en la mayor parte de su cuerpo. A pesar de los pronósticos médicos que imponían límites frente al desarrollo de su vida y definían una identidad a partir de la discapacidad física y cognitiva, logró desarrollar muchas de sus capacidades y adaptarse desde sus posibilidades a las exigencias de la escuela, llegó incluso a ser personero del colegio por una importante mayoría de votos en el año 2016.

Otra imagen corresponde a una estudiante que tiene Síndrome de Down, quien manifiesta gran interés en actividades como la danza, aprende los movimientos y secuencias fácilmente, sin embargo, a la hora de las clases que no tienen que ver con el movimiento de su cuerpo en general manifiesta rebeldía e incluso agresividad frente a la cotidianidad de las actividades que en muchas ocasiones no puede resolver sin la ayuda y guía de otra persona y que no la logran motivar siempre a terminar. Estos cuerpos pensados desde categorías como estudiantes de inclusión, son cuerpos que manifiestan y comunican que aunque no puedan responder de la misma forma que otros estudiantes a muchas de las

lógicas planteadas por las prácticas y discursos de la escuela, hacen visibles otras habilidades que los hace sentirse valiosos y reconocidos socialmente, pero que también expresan situaciones de discriminación, exclusión y marginación desde las experiencias generadas por la rutina escolar, afectadas por la cantidad de estudiantes que hay en un salón (40 aproximadamente), la diversidad de particularidades en los sujetos, falta de trabajos específicos según sus capacidades, entre otros aspectos que pueden generar exclusión en la escuela.

También se hicieron registros de maestros que dentro de su cotidianidad han optado por no usar otro de los elementos que ubican lugares en la escuela como es el uniforme, en este caso la bata blanca; otros docentes le han hecho algunas modificaciones colocándole un estilo personal mediante el color y otros elementos, quienes finalmente ven en la bata una prenda relacionadas con su lugar de saber en la escuela, que a su vez resulta practica para portar los elementos propios de sus labor, pero también que evita que ensucien sus ropas en las actividades que desarrollan; visión que quizás esté mediada por discursos como el de la higiene. Otros maestros que ven en la resistencia social aun posibilidades de cambio y hacen presencia en manifestaciones sociales desde sus cuerpos y rasgos estéticos que los acompañan como por ejemplo el uso de máscaras que simbolizan la resistencia y el desacuerdo por el orden reinante. Nos referimos al uso de la máscara en una de las marchas convocadas por el sindicato de maestros, de un personaje de la película Venganza denominado V el cual, ha sido utilizado por varios grupos sociales para manifestar el inconformismo. Esto plantea cómo el uso de accesorios en el cuerpo intenta visibilizar

rasgos de la identidad con los que los sujetos se comunican y manifiestan relación, buscando con ello reconocimiento y aceptación.

El cuerpo nuevamente se vuelve, no solo bastión de la subjetividad, sino signo de identidad individual y colectiva, pero no una identidad cerrada atada a un discurso hegemónico sino una identidad cambiante y estrechamente vinculada a la experiencia particular de cada sujeto en la escuela y fuera de ella. Sin embargo, aunque son cuerpos que deciden manifestar la resistencia de diversas formas, no significa que no exista algún tipo de temor por las acciones de sus cuerpos, es decir el miedo que produce el rechazo "el temor a la censura, la crítica, la descalificación y la exclusión representan temores evidentes en las formas de interacción de los estudiantes" (Arias, 2012, p. 149).

Las historias registradas a través de imágenes de cuerpos, objetos, situaciones manifestaciones visuales, muestran otras posibilidades de constitución de los cuerpos y las subjetividades en la escuela en el marco de una sociedad contemporánea que habla de discursos en torno al respeto por la diversidad y la inclusión, pero que en la práctica sanciona lo diferencia y da cabida a un trabajo pedagógico que no tiene en cuenta al otro realmente y desaprovecha la diferencia como oportunidad y no como limitación.

## **2.9 Líneas Posibles Para Emprender la Labor Subjetiva en la Escuela**

Como se ha observado desde la teoría y su relación con la práctica, la reflexión por el cuerpo toma fuerza, algo que ya han planteado numerosos teóricos y que tiene punto de análisis en la recopilación conceptual del presente trabajo, en el que se hace una reflexión necesaria que busca traspasar los muros de la escuela básica y media para llegar a la



educación superior, en especial, a aquellas instituciones que dentro de su misión tiene la formación de maestros. En acuerdo con Arias (2012) desconocer la potencia del cuerpo parte de la negación que se hace del mismo de su diversidad, su inestabilidad, su naturaleza cambiante y comunicativa.

“La negación y anulación a la que es sometido conduce al desconocimiento de la potencia del propio cuerpo, de lo que se es capaz de hacer, un cuerpo que no cree, que no siente, que se torna indiferente, que no deviene porque no tiene memoria, ni reconoce su historia y sucumbe al ejercicio del biopoder, en singular”. (Arias 2012: 133)

La labor subjetiva antes ejercida desde el disciplinamiento de los cuerpos y el control a través del ejercicio del poder y el saber, buscaba eliminar la inconformidad, reducir la fuerza y la potencia del cuerpo para la resistencia. Este trabajo propone posicionar nuevas formas de emprender la labor subjetiva en la escuela y posibilitar la aparición de nuevos deberes o tareas subjetivas como formas de emancipación por parte de individuos o grupos que reaccionan ante las formas de sujeción establecidas y que construyen nuevas experiencias en torno a otras posibilidades de vida, que se pueden comprender como la emergencia de diferentes maneras de ver el lugar del otro y el de nosotros mismos.

La “emancipación de las subjetividades colonizadas” como plantea Pedraza (2010), posibilita otras formas de pensarse y construirse el cuerpo, teniendo en cuenta que éste se convierte en objeto de control y disciplina para formar la subjetividad moderna. Las nuevas labores subjetivas deben ser entendidas según dice Pedraza, como "la labor y el deber de pensarse los seres humanos a sí mismos y de emprender acciones que los afecten, los transformen, los lleven a realizar aquella condición humana a la que aspiran " (Pedraza,

2010, p. 12) implican la transformación de los sentido del cuerpo, van de la mano con los nuevos discursos como el de la nuevas ciudadanías, no sólo a nivel de las ciencias sociales y humanas, sino también de aquellos que reconocen en los nuevos avances tecnológicos y científicos, ilimitadas posibilidades de transformación.

Corresponde a la escuela repensar nuevas labores subjetivas en relación con el cuerpo y con la dualidad experiencia/sentido; sólo así podrán estar encaminados los reconocimientos de nuevos sentidos de existencia desde la sensibilidad, el reconocimiento de la alteridad y otros discursos que configuren los lugares donde se ubican los sujetos desde los lenguajes de poder y saber, desde relaciones más solidarias y comprensivas de la diferencia. La tarea subjetiva hoy, consiste en sobrepasar las limitaciones de las identidades impuestas y renovar las posibilidades para experimentar la condición humana, según lo señala Pedraza (2010) a través del siguiente enunciado:

“El universo contemporáneo de las subjetividades es un mosaico de posibilidades experimentales para experiencias y sensaciones capaces de producir nuevas posibilidades de vida"... "producir tales experiencias es uno de los objetivos de muchas de las actividades que realizan los sujetos hoy en día tanto en escenarios privados, como públicos, íntimos, personales o colectivos” (p. 14).

Los procesos de transformación corporal característicos de las subjetividades contemporáneas hoy en día, muestran un ejemplo de resistencia a la sujeción, a los cánones culturales establecidos, a las formas de identidad moderna. El cuerpo de la contemporaneidad en diferentes terrenos, se vuelve un campo de batallas entre fuerzas que quieren emprender en él la labor subjetiva. Un cuerpo que se resiste y reacciona ante los dispositivos de subjetivación como la escuela; quizás hoy sea más evidente frente a la

ausencia o disminución del disciplinamiento y el control sobre los cuerpos que caracterizaron espacios como el de la escuela, ante los discursos emergentes que hablan sobre el respeto a la diferencia y la diversidad en pro del libre desarrollo de la personalidad, cuerpos a la carta, cuerpos que expresan la inconformidad y deciden emprender nuevos compromisos subjetivos que pasan por la transformación de sus cuerpos.

La labor subjetiva necesariamente tiene que ver con un proyecto de ser humano, por consiguiente corresponde entender la forma como se constituye la subjetividad dentro de un marco histórico, social, político cultural, entre otros componente que hacen visibles las formas de sujeción y resistencia a dicho proyecto. Pedraza (2010) dice al respecto:

“La agenda de los muchos sujetos para quienes la tarea subjetiva se encontraba constreñida por la sumisión y el silencio, es decir, por el deber impuesto a través de diversas formas de violencia, de encarnar la sujeción que cimienta la identidad moderna, ha pasado a llenarse de compromisos que incrementan la actividad subjetiva” (p. 13).

Esta reflexión por el cuerpo sin la pretensión de definirlo se considera no podía terminar sin construir una posible propuesta para ver, pensar y valorar el cuerpo, no sólo en la escuela sino en el mundo en general. Por ello, como uno de los resultados más importantes de esta investigación es la mirada de una forma entre muchas posibles frente al cuerpo. Repensar el cuerpo y al sujeto desde la comprensión de las resistencias, implica pensarlo en plural “los cuerpos”. Un cuerpo como potencia, como blanco del poder y lugar del conflicto; un cuerpo que resulta ser el que manifiesta las formas de constituirse la subjetividades; un cuerpo convertido en una categoría analítica emergente para estudios culturales; un cuerpo que se piensa como una construcción cultural atravesada por

significados atados a relaciones entre el saber y el poder dominantes. Un objeto educable y por ello en disputa entre los diferentes ideales para constituir la subjetividad; un lugar en donde se intenta aferrar y moldear la identidad; un cuerpo que se concibe como una parte constitutiva de lo social al convertirse en una metáfora misma de la sociedad.

En consecuencia, el cuerpo es también un campo donde se construyen los valores morales bajo las lógicas de verdad reinantes; un cuerpo como el lugar de la vida y sus posibilidades donde es posible la experiencia y la construcción de nuevos sentidos; un cuerpo que marca fronteras entre el yo y los otros posibilitando el ser reconocidos y valorados o no en la cultura; un cuerpo que se convierte en un lugar en construcción y creación de nuevos sentidos de existencia de otros mundos posibles. Todos estos sentidos del cuerpo permitirán repensar el concepto de resistencia como posibilidad de transformación social relacionado con la valoración de la diversidad y su relación con nuevas formas de ejercer el lugar en el mundo de los sujetos.

### 3. Conclusiones

El cuerpo ubicado en la IED Atabanzha se convierte en un lugar donde confluyen diversos discursos de saber y poder que se materializan a través de la configuración de las técnicas y estrategias que hacen de la escuela un dispositivo pedagógicos de subjetivación. Es en su contexto donde quien pretende tener el saber ejerce el poder para conducir a través de la construcción de códigos regulatorios las actuaciones de los sujetos. En este sentido, se institucionalizan normas, reglamentos, manuales de convivencia y modelos pedagógicos entre otros elementos a través de los cuales se pone en contexto la escuela que asume su rol de dispositivo pedagógico de subjetivación.

La relación cuerpo-escuela-subjetividad, se visibiliza en el control minucioso de la experiencia de los cuerpos de los seres humanos, para constituirlos en sujetos y perpetuar de esta forma la formación de sujetos desde identidades que parecieran privilegiar la docilidad como una virtud de la escolarización, produciendo con ello la configuración de las relaciones sociales desiguales y hegemónicas.

Las diversas prácticas sobre el cuerpo de estudiantes y docentes son influenciadas por los discursos dominantes que generan un efecto de verdad determinado por el lenguaje en todas sus formas, explícito e implícito, configurando la “materialidad del cuerpo” (Butler 2002) y delimitando sus fronteras sobre cómo debe verse, entenderse y actuar dentro de la institución siendo sancionados aquellos cuerpos que no se amoldan a este ideal. Se observa un ideal de cuerpo del escolar, como un cuerpo silenciado, quietado, obediente, patriota y

cuyos movimientos se pueden perfeccionar como si se tratase de una maquina desmontable, un cuerpo idealizado que valora el trabajo, el tiempo y que rechaza el ocio y la pereza.

La IED Atabanzha asume el carácter de dispositivo pedagógico de subjetivación a través de un conjunto de elementos heterogéneos, con características tan diversas que pareciera no relacionarse, unos son palpables, visibles concretos mientras otros hacen parte del currículo oculto, relacionado con aquello que Foucault (1977) menciona como “lo dicho y no dicho” al respecto de la definición de dispositivo. Cada uno de estas técnicas, estrategias o herramientas están inmersos en relaciones de saber y de poder que hacen posible procesos de subjetivación. Es así como se disponen prácticas, manejan discursos y se usan mecanismos que actúan sobre las acciones de los diferentes estamentos de la comunidad educativa, las cuales al ser interiorizadas son legitimadas por los mismos sujetos sin consecuencias cuestionadas.

Los mecanismos de subjetivación apropiados en la escuela, a pesar de su heterogeneidad cobran sentido cuando se establece una relación entre los mismos para la constitución de sujetos dóciles. Es de esta forma como en el escenario escolar se actúa para individualizar y totalizar a los sujetos, atándolos a una identidad homogénea, masificándolos para invisibilizar la diversidad y controlar cada una de sus acciones mediante códigos de conducta que ponen en relación dichos mecanismos.

Los diferentes elementos pedagógicos de subjetivación presentes en la IED Atabanzha, a la vez que posibilitan la configuración de la subjetividad desde la sujeción o desde la resistencia al ejercicio del poder, producen diversos sujetos y actos que llevan a la

institución a descuidar el reconocimiento de oportunidades que permitan hacer de ésta una escuela incluyente, según lo establece su filosofía institucional. Sin embargo, tanto la sujeción como la resistencia a los discursos y prácticas en la escuela, son solo efectos posibles del poder, pues estos se encontrarán mediados por las experiencias particulares que cada sujeto vivencia desde sus cuerpos lo que se muestra en las palabras de estudiantes y maestros que develan, no sólo relaciones de poder, sino sus efectos diversos en este espacio. Por eso la categoría experiencia-sentido cobra gran valor en la reflexión sobre el cuerpo, la escuela y la construcción de modelos pedagógicos que contemplen el cuerpo como un aspecto fundamental en la configuración de la subjetividad, dado que finalmente las experiencias vividas ponen en relación sujetos, discursos y objetos que a su vez consolidan sentidos y respuestas a preguntas como ¿Quién soy yo? ¿Quiénes somos nosotros?

La constitución de la subjetividad desde la relación cuerpo-escuela, se ve limitada cuando se hace la definición de identidades cerradas que instalan estereotipos sociales como ser hombre o ser mujer, entre otras posibles que justifican la sanción de aquellos sujetos que desde las manifestaciones de la subjetividad a través de sus cuerpos, no entran en los parámetros de normalidad y aceptación establecidos desde lenguaje social legitimado encarnando dentro de la institución los “cuerpos abyectos que menciona Butler 2002 y delimitando las fronteras de los “cuerpos que importan en Atabanzha”.

El cuerpo se convierte en un recurso fundamental para constituir la subjetividad y exponer la Identidad, pero también como campo de batallas entre las fuerzas que quieren materializarlo. Desde los resultados de esta investigación, el cuerpo se reconoce como un

elemento que cuenta con poder expresivo importante, comunica y se muestra como actitud de la condición humana, pero a su vez de la subjetividad de cada individuo desde sus diferentes manifestaciones, incluso traspasando las posibilidades que brinda el lenguaje, desbordando las palabras que se conocen y convirtiendo al cuerpo en un signo de subjetividad, un testimonio de la experiencia y un resultado de las luchas de poder que lo atraviesan.

Los recorridos teóricos realizados desde la investigación implican pensar el cuerpo en plural y repensarlo desde los diferentes aspectos que lo atraviesan como: potencia, blanco del poder y lugar del conflicto; un cuerpo que resulta ser el que manifiesta las formas de constituirse la subjetividades; un cuerpo convertido en una categoría analítica emergente para estudios culturales; un cuerpo que se piensa como una construcción cultural atravesada por significados atados a relaciones entre el saber y el poder dominantes; un objeto educable y por ello en disputa entre los diferentes ideales para constituir la subjetividad; un lugar en donde se intenta aferrar y moldear la identidad; un cuerpo que se concibe como una parte constitutiva de lo social al convertirse en metáfora misma de la sociedad. En consecuencia, es también un campo donde se construyen los valores morales bajo las lógicas de verdad reinantes; un cuerpo como el lugar de la vida y sus posibilidades donde es posible la experiencia y la construcción de nuevos sentidos; un cuerpo que marca fronteras entre el yo y los otros posibilitando ser reconocidos y valorados o no en la cultura; un cuerpo que se convierte en un lugar en construcción y creación de nuevos sentidos de existencia de otros mundos posibles.



Estos sentidos del cuerpo, permiten repensar el concepto de resistencia como posibilidad de transformación social relacionado con la valoración de la diversidad y con nuevas formas de ejercer un lugar en el mundo de los sujetos. El análisis de las resistencias en instituciones como la IED Atabanzha proporciona oportunidades para hacer visibles los juegos de poder y saber de los que nos hablaba Foucault (1976), y cómo estos constituyen a los seres humanos en sujetos, pero también, cómo estos mismos tienen la capacidad de oponerse a ciertas formas privilegiadas del ejercicio del poder y el saber para abrir la posibilidad de crear nuevos sentidos que logren hacer la definición de sí mismos.

Se concluye igualmente que, la subjetividad se constituye a través de las experiencias que acontecen en el cuerpo, que muestran la forma como el sujeto hace su inscripción en la cultura, sin embargo a diferencia de la identidad que se percibe como inmodificable por el sujeto y se constituye como un peligro para el reconocimiento de la diversidad en la escuela, la subjetividad plantea, cómo no es posible plantear identidades fijas y homogéneas, dado que éstas dentro de su misma naturaleza social, son cambiantes, históricas, culturales, dinámicas y dialógicas, resaltando su configuración desde las relaciones de poder establecidas tanto con otros sujetos como objetos presentes en la escuela.

Los diferentes elementos del dispositivo pedagógico de subjetivación Escuela, encontrados en la IED Atabanzha, contribuyen desde la cotidianidad a formar una idea del cuerpo y del sujeto; por consiguiente, afectan directamente a la subjetividad desde la ordenación de las experiencias al interior de este espacio. De esta forma se construyen para los sujetos, sentidos y lugares de existencia que aunque no son siempre claros y visibles,

buscan imprimir en el cuerpo códigos de conducta a través de prácticas y discursos reiterativos que controlan, normalizan y reproducen formas de mirar al cuerpo y por ende al ser humano, que al ser naturalizados en lo cotidiano de la escuela, no son cuestionados directamente desde el lenguaje, pero si a través de manifestaciones de resistencia desde los cuerpos diversos que muestran como no operan dichos códigos en todas las configuraciones de la subjetividad y que desde ese lugar de oposición, permiten la creación de nuevos sentidos que no son definidos por los lenguajes de poder y saber.

El efecto del poder es visible solo a través de las manifestaciones de las acciones de sujetos a quienes se les reconoce su capacidad de realizar acciones con sus cuerpos, como por ejemplo los gestos, siendo el poder un proceso, una relación de fuerzas que permite la emergencia de sujetos diversos en la escuela, no sólo de los estudiantes sino de los maestros que también son intervenidos por los discursos y prácticas de la escuela. El cuerpo se posiciona como el factor que expresa la identidad del sujeto para el logro de la aceptación social, así como también manifiesta la subjetividad y la reconstruye por medio de la experiencia. El cuerpo que así se reconoce, tiene un potencial político de transformación social como lugar de resistencia del sujeto en la escuela ante los discursos y prácticas que buscan definirlo, controlarlo, normalizarlo y reproducir las relaciones de saber y poder que lo colocan en lugares específicos de la estructura social.

Esto se reafirma al encontrar sujetos que mediante sus cuerpos se manifiestan ante los modelos homogéneos que buscan definir cómo deben ser vistos y tratados según las lógicas de la verdad instauradas desde discursos y prácticas en la escuela. Las manifestaciones de

los sujetos que asisten a la escuela muestran relaciones de sujeción y resistencia a los modelos de ser humano planteados.

Cuando se plantean las subjetividades desde las resistencias, son sancionadas y anuladas por los mismos elementos del dispositivo de subjetivación, que encarnan los ideales regulatorios de conducta pensados para los sujetos que asisten a la escuela. Sin embargo, el potencial que tiene el sujeto siempre estará en ese espacio de posibilidad que posee desde su cuerpo, para resistir a ciertas formas de ejercicio de poder, y con ello, crear nuevas posibilidades de existencia en un espacio que se encuentra fuera de los límites que definen la condición humana en cada época, lo cual crea la posibilidad de nuevos sentidos estrechamente ligados con la experiencia.

El cuerpo se convierte en la clave para comprender la condición humana en cada época, el cómo los seres humanos devienen sujetos y desde las miradas actuales se observa cómo se hace el ejercicio de repensarlo, no como algo dado y natural, sino como una construcción social y cultural mediada por las relaciones de poder y saber. La condición humana se refleja en los mecanismos de subjetivación presentes en la escuela, lo cual hace necesario generar un espacio de reflexión acerca de los sentidos que se promueven desde los mismos y que orientan las prácticas pedagógicas sobre los cuerpos. De esta forma, la mirada hacia el cuerpo como un simple saco de órganos o portador de la mente, se revalúa con nuevos enfoques teóricos acerca del mismo los cuales hacen una defensa por el respeto de la diferencia mediante el reconocimiento del otro.

En la época contemporánea, en la escuela aún está presente su influencia como dispositivo pedagógico de subjetivación, situación que generalmente entra en tensión con los sujetos atravesados por otros discursos, como el consumo, la globalización, el desarrollo tecnológico, los derechos humanos, la participación democrática, entre otros, que hacen emerger nuevas formas de pensar la constitución subjetiva y cuestionan el valor de los dispositivos naturalizados y normalizados en este escenario. Los nuevos discursos ponen de manifiesto la necesidad de pensar la categoría de la diversidad en la escuela, ejemplificada en las nuevas construcciones de la sexualidad en niños y jóvenes, en la apertura y consideración del respeto a las nociones pluriétnicas y multiculturales que abren campo a pensar la educación en otras perspectivas. Pensar el lugar del cuerpo en la construcción del conocimiento, permitirá también cuestionar la necesidad de tener un saber común o asistir físicamente a un espacio, lo cual desdibuja el papel constitutivo del disciplinamiento de los cuerpos en espacios de encierro, reclama la necesidad de una presencia física del cuerpo para conocer las relaciones jerárquicas que establecía sólo al maestro como dueño del saber y que caracterizaron a la escuela moderna.

Es en ésta parte donde corresponde pensar y actuar el cuerpo, no sólo como un objeto alejado de la mente; es ahí, en la escuela donde corresponde abrir espacios para pensar el cuerpo como una expresión de la subjetividad, perspectiva desde la cual cobra importancia la experiencia vivida por los cuerpos para hacer de éstos un lugar de resistencia y oposición al ejercicio del poder y el saber, en la medida que se de la oportunidad de para interrogar las prácticas y discursos que por mucho tiempo se han naturalizado en la escuela.

En ese acercamiento a repensar el cuerpo como lugar de resistencia, corresponde a Directivos y docentes reconocer el hecho de que ellos con sus propios cuerpos y prácticas moldean los cuerpos y con ello la subjetividad de los y las estudiantes. Acto político del que no se pueden desprender y que por lo mismo deben repensar cuál es el tipo de sujeto que se está construyendo en la escuela y cuáles son las ideologías que atraviesan las nuevas prácticas.

Con relación a la escuela, es posible decir que se observa coexistencia de cada una de las huellas dejadas en su historia, siendo hoy una especie de colcha de retazos “La escuela actual, presenta rasgos domésticos, clichés panópticos, patrones higienistas, signos románticos y elementos tecnológicos, expresivos cada uno de los influjos culturales que ha ido incorporando el programa arquitectónico en su ya secular evolución” (Escolano, 2000, p. 203). Sin embargo, a pesar del sin número de críticas que se han hecho a la llamada escuela moderna de occidente, como por ejemplo el de ser arcaica y no responder a las necesidades actuales, esta sigue en pie y desde los discursos políticos, económicos, sociales y culturales se observa que se afirma como un espacio legítimo, duradero y necesario para la sociedad. Es importante entonces reconocer como funciona la escuela como dispositivo de subjetivación a través de comprender la relación entre sus diferentes elementos y en ese sentido reconocer cuál es el lugar que se debe dar al cuerpo y a la experiencia de los sujetos en el espacio institucional.

## Referencias

- AGAMBEN A. (2007). *¿Qué es un dispositivo? Qu'est-ce qu'un dispositif?* Éditions Payot & Rivages, París, version digital recuperado de:  
<http://ayp.unia.es/r08/IMG/pdf/agamben-dispositivo.pdf>
- ARIAS G. (2012). *Cuerpo y subjetividad en estudiantes de la escuela secundaria*. Revista Atheleia. Recuperado de: <http://issuu.com/revistaaletheia/>
- BARRERA S. O. (2011). *El Cuerpo En Marx, Bourdieu y Foucault*. Voces y Contextos Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana. Año VI, No. 11. Enero-Junio de 2011. Universidad Iberoamericana A.C., Ciudad de México.
- BHABHA, H. [1994] (2002). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial. Recuperado de: (<https://asodea.files.wordpress.com/2009/09/bhabha-homi-el-lugar-de-la-cultura.pdf>)
- BAZ M. (s.f.) *El Cuerpo Instituido*. Universidad Metropolitana de Xochimilco, México, Consultado en: [132.248.9.34/hevila/TramasMexicoDF/1993/no5/6.pdf](http://132.248.9.34/hevila/TramasMexicoDF/1993/no5/6.pdf)
- BUTLER J. (2010), *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del «sexo»* Buenos Aires: Paidós,
- COLCIENCIAS. (2015-2017). *Hoja de vida Zandra Pedraza*. Recuperado de [http://scienti.colciencias.gov.co:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0000217581](http://scienti.colciencias.gov.co:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000217581)
- DÍAZ V., M. (2001). *Pedagogía, discurso y poder. En: El discurso pedagógico: problemas críticos. Poder, control y discurso pedagógico*. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá D.C. Colombia.
- ESCOBAR J. (2015). *Subjetividades y diversidad en la escuela, en estudiantes de educación media*. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá Colombia.
- ESCOBAR M. (2015). *Cuerpo y erotismo en la escuela, discursos y tensiones*. En: *Cuerpo y educación variaciones en torno a un mismo tema*. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá Colombia
- ESCOLANO, B. (2000). *Tiempos y espacios escolares. Ensayos históricos*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

- FOUCAULT, M. (1966). *Las ciencias humanas” en: Las palabras y las cosas una arqueología de las ciencias humanas”*. Argentina, Siglo XXI Ediciones.
- FOUCAULT, M. (1975). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México D.F.: siglo XXI.
- FOUCAULT M. (1988). *El sujeto y el poder*. Revista Mexicana de Sociología, Vol. 50, No. 3. (Jul. - Sep., 1988) Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado en: <http://links.jstor.org>
- FOUCAULT, M. (2002). *Vigilar y Castigar*
- FOUCAULT, M. (2008). *El orden del discurso*. Barcelona: GRAFOS.
- GARCÍA L. (2011) *¿Qué es un dispositivo? Foucault, Deleuze y Agamben*. Revista A Parte Rei No. 74. Marzo. Buenos Aires Argentina. Versión digital recuperada de: <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei/García74.pdf>
- GRIMSON A. (2008). *Diversidad y cultura. Reificación y situacionalidad. Tabula Rasa*. No. 8:45-67, enero-junio 2008, Bogotá-Colombia. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/>
- HALL, S. (2003). *¿Quién necesita la identidad?*, pp. 13 -39, En: *Cuestiones de Identidad cultural*, Hall y Du Gay (Eds.) Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- HERNÁNDEZ M. (2002). *Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Vicerrectorado de Investigación y Postgrado Parque del Oeste, Catia. Caracas, 1010. Apartado 2939. Venezuela. ISBN: 980-273-441-1 Depósito Legal: 1f46020020012717
- HERRERA C. (1999). *Las Prácticas Corporales y la Educación Física en La Escuela Primaria en Colombia entre 1870 y 1913: resultados de la investigación*. Memoria Xi Jornadas de Historia de la Educación. Buenos Aires. Recuperado de: [http://www.pedagogica.edu.co/storage/lud/articulos/lud04\\_04arti.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/lud/articulos/lud04_04arti.pdf)
- HERRERA C. (2007). *De la escuela a la ciudad: cuerpos civilizados, sujetos modernos. El caso colombiano en la primera mitad del siglo XX*. En: MORENO W. & PULIDO S, (2007), *“Educación cuerpo y ciudad. El cuerpo en las interacciones e instituciones”* Medellín, Funámbulos Editores.
- HOYOS B., C. (2000). *Un modelo para investigación documental. Guía teórico-práctica sobre construcción de estados del arte*. Social Editora, Medellín Colombia.

- INSTITUCIÓN EDUCATIVA ATABANZHA. (2017). *Manual De Convivencia*. Bogotá D.C. Colombia.
- ISLAS, H. (2001). Compiladora. *De la historia al cuerpo y del cuerpo a la danza: elementos metodológicos para la investigación histórica de la danza* CONACULTA. Centro Nacional de las Artes. México.
- LARROSA, J. (2003). *La experiencia y sus lenguajes*. Conferencia presentada en el Seminario Internacional “La formación docente entre el siglo XIX y el siglo XXI”, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Ministerio de Educación de la Nación, Serie «Encuentros y Seminarios», Buenos Aires. Argentina.
- LUGONES, M. (2008). *Colonialidad y género*. Tabula Rasa, núm. 9, julio-diciembre, pp. 73-101 Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca Bogotá, Colombia.
- MARTÍNEZ, A. (2008). *La escuela: un lugar para el común*. En: FRIGERIO, G. & DIKER, G. (2008). *Educación: posiciones acerca de lo común*. Argentina: del Estante Editorial.
- MARTÍNEZ, E. & AGUIRRE E. (Ed.). (2007). *Pensarse a sí mismos, un horizonte para los maestros en el siglo XXI*. Escuela Normal Superior “Mariano Ospina Rodríguez” de Fredonia, Antioquia. En: Martínez, E. & Aguirre E. (Ed.). (2007). *Investigación de los Saberes Pedagógicos*. Dirección de Calidad de la Educación Preescolar, Básica y Media Subdirección de Mejoramiento, Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, Colombia.
- MATTA, J. P. (2010). *Cuerpo, sufrimiento y cultura; un análisis del concepto de "técnicas corporales" para el estudio del intercambio lástima-limosna como hecho social total*. Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad, 2(2) 27-36. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273220628005>
- MUÑIZ (2015) *Estudios del cuerpo en México*. En: *Cuerpo y corporalidades en las culturas de las Américas*, Cuturalia. México D.F.
- PACKER M. (2013). *La ciencia de la investigación cualitativa*. Universidad de los Andes, facultad de ciencias sociales. Departamento de Psicología, Ediciones Uniandes, Bogotá Colombia.
- PÁEZ G, (2008). *Los conceptos de cuerpo en la escuela*. Maestría En Desarrollo Educativo y Social. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá Colombia



- PALACIO, J. (2015). *Cuerpo y recreación, reconfiguración subjetiva a través del uso de las prácticas lúdico-creativas*. En: *Cuerpo y educación variaciones en torno a un mismo tema*. Cooperativa Editorial Magisterio. Colombia.
- PEDRAZA Z. (1990). *En cuerpo y alma: Visiones del progreso y de la felicidad*. Bogotá: Universidad de los Andes, Departamento de Antropología
- PEDRAZA Z. (2004). *Intervenciones estéticas del yo. Sobre lo estético-política, subjetividad y corporalidad*. En Laverde, María Cristina. *Debate sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas*. Bogotá: Universidad central (DIUC)- Siglo del Hombre Editores.
- PEDRAZA Z. (2009). *En clave corporal: conocimiento, experiencia y condición humana*. Revista Colombiana de Antropología, vol. 45, núm. 1, enero-junio, pp. 147-168 Instituto Colombiano de Antropología e Historia Bogotá, Colombia.
- PEDRAZA Z. (2010). La tarea subjetiva en la actualidad del sujeto. Conceptualizaciones genealogías y prácticas. Compiladores: SÁNCHEZ L. A.; HENSEL R.F.; ZULETA P. M., & PEDRAZA Z. Escuela de Ciencias Humanas Universidad del Rosario Editorial, Bogotá, Colombia.:
- RODRÍGUEZ, M. (2006), “¿Qué es la representación y cuál es su importancia para los estudios sociales?” p.p.: 39-45, En: *De mujeres y otras ficciones. Género y sexualidad en América Latina*, Bogotá: Ces – Universidad Nacional de Colombia. Recuperado en: (<http://www.bdigital.unal.edu.co/1277/3/02CAPI01.pdf>)
- SALDARRIAGA, O. (2003). *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.
- TAYLOR, C. (1994). *La política del reconocimiento*. En: *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*, pp. 43-69. México: Fondo de Cultura Económica. (<http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/taylor.pdf>)
- TUÑÓN J. (2008). *Enjaular los cuerpos. Ensayo introductorio, problemas y debates en torno a la construcción social y simbólica de los cuerpos*. Editorial: Colegio de México. México D.F.
- USECHE A., O. (2017). *Potencia, cuerpo y resistencia*, Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, núm. 82, año 38, enero-junio de 2017.

- VASILACHIS, de G. I. (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa S.A. Barcelona España.
- VARELA, J, & ÁLVAREZ F. (1991). *La Maquinaria Escolar*. En: VARELA, J. & ÁLVAREZ U. F. (1991). *Arqueología de la Escuela*. Madrid: Ediciones de la Piqueta
- VENEGAS R. (2004). *El concepto pedagógico 'formación' en el universo semántico de la educación*. Revista Educación, 28() 13-28. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/>
- YUNI, J. A. Y URBANO C. A. (2014). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Editorial Brujas, Córdoba Argentina.
- ZULETA P. (1995). *El dispositivo de subjetivación escolar: el poder, el saber, el deseo*. Nómadas (Col), Recuperado de: <http://www.redalyc.org/>

## Anexos

### Anexo 1: Modelo de Ficha Bibliográfica

<b>FICHA BIBLIOGRÁFICA N°</b>	
Autor:	_____
Año de publicación:	_____
Título:	_____
Tipo de texto:	_____
Lugar de origen:	_____
Editorial:	_____
Ciudad país:	_____



**Anexo 3: Formato de Consentimiento de Registro Fotográfico a Estudiantes****COLEGIO ATABANZHA IED – LOCALIDAD USME****FORMATO DE AUTORIZACIÓN PARTICIPACIÓN EL PROYECTO DE  
INVESTIGACIÓN**

Bogotá D.C. \_\_ mes \_\_\_\_\_ de 201\_\_

Yo \_\_\_\_\_ identificado (a) con Cedula de Ciudadanía número \_\_\_\_\_, en calidad de acudiente, autorizo a mi hijo (a) \_\_\_\_\_ identificado (a) con número de identificación \_\_\_\_\_ para participar en el registro fotográfico que se realizará entre 2015 y 2016, en el marco del proyecto de investigación para optar por el título de Magister en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Este proyecto busca principalmente realizar un análisis pedagógico de las fotografías y confrontarlas con los aportes que hacen algunos teóricos frente al tema, así generar aportes a nivel pedagógico para entender los sentidos que tiene la educación hoy. Comprender como los cuerpos de los estudiantes expresan formas de ser y estar en el mundo diversas, permitirá enriquecer nuestras prácticas pedagógicas y dotar de nuevos sentidos a la educación.

Es importante resaltar que los productos de esta investigación, como es el caso de los registros fotográficos, podrán ser utilizados única y exclusivamente con fines

académicos y pedagógicos y que estos serán realizados por la profesora de la institución de la jornada mañana María Fernanda Guzmán Puentes, la cual se encuentra realizando sus estudios de posgrado con apoyo de la Secretaria de Educación.

---

---

Firma del acudiente

C.C.

Teléfono

Cordialmente

**María Fernanda Guzmán Puentes**

**Docente Educación Ética y Valores Humanos.**