

**LA NORMA EN LA GESTIÓN ESCOLAR, DISPOSITIVO PARA RESTITUIR AL
SUJETO.**

GI SELA MARIA LAVERDE AGUDELO

INVESTIGADORA DOCENTE: GLORIA CLEMENCIA VALENCIA G

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
MAESTRIA EN EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD
MANIZALES 2015**

Índice de Contenido

La norma en la gestión escolar: Un dispositivo para restituir al sujeto.	3
1.- Problematización	3
2.- Justificación	9
3.- Antecedentes.....	12
4.- Objetivos.....	17
4.1.- Objetivo General	17
4.2.- Objetivos Específicos	17
5.- Referente teórico.....	18
5.1.- La construcción de la realidad, una relación objetiva/subjetiva.....	18
5.2.- Las normas y los sujetos: Modos de regulación y autorregulación de la vida colectiva en la vida del aula escolar.	20
5.3.- La gestión del aula, una oportunidad para restituir al sujeto.....	22
6.- Ruta Metodológica	25
6.1 Proceso metodológico de la subjetividad social	25
6.2 Análisis de la Información obtenida.....	32
7.- Resultados de la Investigación: La construcción subjetiva de la norma.....	36
7.1.- Configuración de la realidad	36
7.2.- Gestión en la escuela.....	41
7.3.- Lugar del sujeto.....	45
7.4.- Regulación y auto-regulación.....	47
8.- Conclusiones de la investigación: Trasgresión de Normas como práctica	51
8.1 Sujetos, Norma y Subjetividad.....	51
Referencias	57
Bibliografía	61

La norma en la gestión escolar: Un dispositivo para restituir al sujeto.

1.- Problematización

Todos los sujetos de una sociedad se encuentran vinculados a diferentes instituciones (familia, escuela, iglesia, partidos políticos, o como parte de una configuración social ideológica mayor, como es el caso de las sociedades de corte democrático, comunista, socialista) al interior de las cuales, se han establecido y legitimado normas que, a través del tiempo, han servido para la regulación de las acciones y relaciones entre los miembros que integran la institución o núcleo específico de interacción de los individuos. No obstante, y pese al carácter regulatorio de la norma, no siempre en el proceso de configuración de la misma, se genera una interacción armoniosa entre individuos e instituciones, lo que desencadena, por lo general, una marcada necesidad de objetivar, por un lado, la propia norma, y por el otro, articular la experiencia de los sujetos para, finalmente, lograr su vinculación.

En consecuencia, las normas se entienden como establecidas por sujetos, los cuales se asocian para postular preceptos con frecuencia objetivados en documentos, cuya función, en principio, es consolidar los acuerdos a los que se han llegado y también, servir de recordatorio de la manera como se regulará y facilitará la vida colectiva y la auto-regulación de los miembros del colectivo al que pertenecen, y en la cual, se promulgó la normativa específica que en adelante regirán las acciones de grupo e individuales de los sujetos.

Con frecuencia, tales regulaciones sirven para promover de modo implícito o explícito, relaciones jerárquicas en la tramitación del poder, mediante la promoción y ejercicio de derechos y deberes. De modo tal, que el ejercicio y garantía de los mismos se realiza en experiencias de trámite de conflicto, como movimientos con diversos matices de tensión y diferentes grados de visibilidad. Estas tensiones pueden, incluso, derivar en violencia de no existir un plan contingente ante las variaciones del grupo en relación con la norma establecida.

Para el caso de la institución escolar, esta se erige como uno de los espacios donde se observan relaciones de poder y regulación de los sujetos (actores escolares), mediados por normas que suelen ocupar un lugar primordial para la viabilidad de la propia institución. En la escuela, se generan variadas condiciones y posibilidades de la experiencia de hacerse sujetos en un espacio/tiempo específico y, por lo tanto, la relación con la norma es constante. Uno de los espacios de mayor regulación normativa en la escuela es el aula de clase, la vida del aula se moviliza por el cumplimiento o incumplimiento de normas. Con frecuencia, se establecen más como preceptos para regular y normalizar comportamientos, que como dispositivos para acompañar y fortalecer la subjetividad de los involucrados. El valor de la norma, en la relación con los estudiantes, pareciera tener como fin último el control de su comportamiento, según las prescripciones adultas, con el fin de lograr un “ambiente disciplinado” a través de su cumplimiento.

En la dinámica propia de la vida escolar, las normas como formas institucionalizadas del deber ser de los individuos (estudiantes), parecieran no sufrir modificaciones de fondo a través del tiempo, pese a que la población y el contexto hayan sido modificados por los cambios sociales a partir de individualidades y necesidades concretas y propias del contexto de donde emergen. No obstante, los actores son orientados a cumplirlas bien porque desde un gobierno central se dictaron parámetros y lineamientos para regir los centros educativos, y a través de diversos dispositivos, se van desplazando hasta llegar al aula y a cada estudiante de forma individual, o bien, porque son el recurso por excelencia de los docentes para hacer realidad su propia concepción de orden y disciplina en el aula, de tal modo, que el estudiante se ajuste conforme a lo que se ha creado como norma.

Las normas son establecidas como prohibiciones, porque se ha pensado que es la mejor manera de implantar ordenes de poder y jerarquización que le permiten a los sujetos, con mayor frecuencia docentes y directivos, ostentar “poder” de palabra, de acto, de cohesión y, por qué no, dominio sobre aquellos que tienen un menor rango o nivel dentro de la escala organizacional que se encuentra establecida como

mecanismo para modular la subjetividad de los involucrados. Parece quedar en la penumbra el momento en que adquieren lugar y valor en la institución escolar preguntas como ¿cuáles son las jerarquías que orientan la aplicación de las normas? ¿Qué valor tienen dichas jerarquías? ¿Cuál es la mejor manera para que un sujeto se relacione con las normas dentro de la institución escolar como forma de potenciar su experiencia educativa, de aprender sobre sí mismo, sobre el valor de la autorregulación y regulación de la vida personal y colectiva?

A menudo, los sujetos con mayor jerarquía formal en la escuela (maestros y directivos), se enfocan en el cumplimiento de normas con el fin de demostrar algún tipo de resultado esperado con el grupo asignado para el año escolar como: 1- Es ordenado, 2- Acata órdenes y normas, 3- Cumple con tareas, 4- Colabora con lo que se le solicita. En este orden de prioridades, suspenden la relación intersubjetiva con sus estudiantes y hacen uso de la norma, bien para protegerse a sí mismos, bien para realizar lo que consideran una educación pertinente, o como sucede en la mayoría de las veces, como una forma de hacer contingente la naturaleza heterogénea de sus alumnos, lo que desencadena en una escasa flexibilidad y en un detrimento de la humanización de las relaciones al interior del aula de clase.

De ahí, que los propósitos formativos relacionados con independencia, autonomía y reflexividad, quedan relegados al último lugar, entre el disciplinamiento (con los indicadores mencionados) y la sobrevaloración de los aprendizajes académicos, los aprendizajes derivados de las relaciones de los sujetos y las implicaciones para su configuración subjetiva, devienen en asuntos individuales o, en el mejor de los casos, en experiencias casuísticas.

Aun sin llegar al matoneo (que puede darse tanto entre estudiantes, como entre docentes y estudiantes) el lugar de las asimetrías en las relaciones y cómo se vinculan con la normas, derivan en sujetos más activos o pasivos en la vida institucional, sin que, necesariamente, ello sea interrogado como experiencia valorable.

La escasa reflexividad y sentido crítico de los sujetos al cumplir las normas sin pensar o mirar más allá de ellas mismas; sin cuestionar su realidad personal o social; cultivada, dentro de las instituciones escolares, experiencias que estimulan el ser pasivo, al privilegiar el silencio y la aceptación como parte del deber ser del buen estudiante. De ahí, que suele asociarse, que quienes rompen estos cánones deban ser sometidos a los mecanismos de control correspondientes hasta tanto, logren “cumplir las normas”, autoexcluirse o cumplir el procedimiento para ser excluidos.

En consecuencia, el espacio que se dan los actores maestros y los mismos estudiantes y padres para pensar, razonar, criticar y postular sus ideas sobre lo que sucede con ellos mismos y a su alrededor, es mínimo, cuando se da el lugar para abordar la temática.

Sin embargo, no se trata de ir en contra de la norma, sino de pensarla desde la gestión escolar para prefigurar-se el ámbito a partir del cual se potencien estilos que garanticen el cumplimiento de una normatividad específica, a partir de la comprensión de su valor por parte de los actores escolares. Una gestión escolar pensada y aplicada por los sujetos que están directamente afectados o vinculados con la institución escolar particular, como modo de restituir a los propios sujetos en su proceso de conquista de humanidad y no como un medio homogeneizador y modelador, dedicado a aquietar y silenciar a los sujetos que habitan la escuela.

Pensar así, en la restitución del lugar de los sujetos dentro de esta institución, deviene en posibilidades para ubicar su valor en el colectivo y en la configuración de sujetos colectivos, como subjetividades potentes que puedan pensar en “un nosotros desde un sí mismos”.

De acuerdo a Foucault (1975, p.125) “Es dócil un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado”. Interesado en las relaciones de poder que se establecen entre los sujetos dentro de las instituciones, el autor observaba y definía el poder no como sometimiento, sino como conexiones o relaciones que se deben establecer entre los sujetos, donde este “poder” pueden

transitar de unos a otros mejorando las conexiones entre ellos. En este orden de ideas ¿Qué posibilidades de tránsito de poderes está facilitando la escuela? Pareciera, más bien, que el poder y las normas se usan para disciplinar los cuerpos y las mentes de los sujetos, cuando podrían pensarse como medios para brindarles oportunidades emancipadoras desde sus mentes y cuerpos.

Carreño (2014) reflexiona lo que denomina el orden normativo objetivado en Colombia, y muestra cómo el orden normativo fue objetivado y a través del tiempo y jurídicamente se ha continuado aplicando sin tener en cuenta que nuestra sociedad ha cambiado, que somos sujetos diferentes, diversos y heterogéneos, que no podemos ser regidos con el mismo contrato social construido desde hace tantas décadas; décadas que fueron diferentes, décadas desarrolladas en otros contextos y décadas que trataron de unificarnos, esfuerzos que hoy en día, no son efectivos para garantizarle a los sujetos un mejor desenvolvimiento de su humanidad. Reconociendo al sujeto diverso de nuestro país, “se hace necesario aceptar la heterogeneidad de nuestra sociedad y, en consecuencia, generar procesos de formación que permitan comprender las marcadas diferencias que nos caracterizan, y que en consecuencia (sic) puedan generar procesos de legitimación jurídica que den sentido a la normatividad en relación con los hechos que la desbordan” (Carreño, 2014, p.1). La autora demuestra que se puede dar un tránsito entre el orden jurídico objetivado y el orden jurídico subjetivado. Para ello, alerta en el sentido de que el referente de principio ha de ser la constitución política, y para mi interés particular el Proyecto Educativo Institucional (PEI), de tal manera que, comprender el orden normativo subjetivado implica un ejercicio de reflexión, interpretación y comprensión para alejarse del riesgo de confundir la subjetivación del orden normativo con el subjetivismo sobre la norma

Para hacer posible lo anterior, antes es necesario pensar y cuidar el lugar de los sujetos en la construcción de la norma, si se quiere realizar en la escuela, la declaración que suelen sostener los PEI en relación con la formación de sujetos críticos y activos capaces de crear estrategias transformativas para sí mismos y para

otros en la experiencia de vida colectiva. Esto no será posible si la norma continua siendo el mecanismo por antonomasia para el sometimiento, adoctrinamiento y homogenización de los actores, sobretodo los estudiantes. Seguir con esta lógica, posibilitará tener un aula y escuela disciplinada, pero no necesariamente, significa lo más apropiado para la formación de subjetividades potentes.

En este sentido, comenzar por escuchar a los sujetos de la escuela en su condición de actores, que entretejiendo relaciones constantes, van influenciando directamente la subjetividad de cada uno y del colectivo en una relación comprensiva de la norma, se convierte en premisa básica de actuación para la educación en la contemporaneidad. Escucharse sería el primer paso para iniciar la restitución del lugar de cada sujeto como un ser valioso y participante en su formación. Finalmente, las normas son creadas por sujetos y una experiencia auto-regulada de la vida escolar, con certeza, facilitará la gesta de aprendizajes más potentes y pertinentes para la configuración de la vida en colectivo.

De allí que, pensar el poder como conexión entre sujetos, y la vida normativa de la institución escolar como una relación entre el orden jurídico objetivado y el orden jurídico en proceso de subjetivación, genera la interrogante por conocer la experiencia de los estudiantes en relación con las normas al interior de la Institución Educativa Escuela Nacional de Auxiliares de Enfermería (ENAE)-sede A Mercedes Ábrego, del grado 4 de primaria, narrada por ellos mismos, abre ángulos de comprensión sobre el orden normativo objetivado y el orden normativo subjetivado en la escuela. De este planteamiento, se desprende la pregunta problema la cual, podría ser enunciada así: ¿Cómo tejen las experiencias de relación con la norma que narran los estudiantes del grado 4º de primaria de la institución educativa Escuela Nacional de Auxiliares de Enfermería (ENAE), sede A – Mercedes Ábrego de la ciudad de Manizales?

2.- Justificación

En principio, el acuerdo explícito o tácito sobre el valor de las normas como modos de regulación y autorregulación de la vida colectiva, no parece generar mayores tensiones. Es en la conquista del hacerse sujetos que transitan los seres humanos donde este principio general deviene conflictivo. Relacionarse con las normas establecidas en la tradición de una sociedad y una cultura, entra en conflicto con las disposiciones y los dispositivos que en cada espacio y tiempo específicos, regulan la vida de los sujetos en la medida que el proceso de humanización pasa por interpretar y comprender los modos en que se erige la sociedad a la cual se incorpora el sujeto a través de la educación.

En tanto todos los sujetos de una sociedad o grupo particular son movidos por su subjetividad, y esta, se empieza a formar con las primeras relaciones que el sujeto tiene con los demás miembros dentro de los diferentes grupos y contextos donde se desarrolla dicha relación y de la cual se vincula casi que de manera implícita la norma estatuida y su cumplimiento sin reflexión y valoración de su lugar para la vida del individuo y de la sociedad, es que inicia o se genera el vacío de formación, que con frecuencia, se hace más evidente en los ámbitos de actuación jurídica donde las infracciones y los delitos confirman la frágil relación establecida con la norma como ámbito de creación y regulación de modos de vivir con otros, mediante acuerdos que pueden reformularse a través de otros acuerdos y no mediante el movimiento entre opuestos. Bien la ruptura de las normas en virtud de la auto-referencia de necesidades y opciones, bien la obediencia ciega a otros derivada de la auto-imposibilidad de ponerse ante las circunstancias, como señalaba Hugo Zemelman.

La “escuela”, como institución a la que se delega la formación explícita e intencionada de los sujetos, tiene la oportunidad de favorecer la configuración auto-reflexiva de órdenes normativos, que además de cumplir la necesaria función de regular la vida del aula y de la escuela, permiten a los sujetos involucrados expandir sus subjetividades,

favorecer su condición individual en la configuración de experiencias colectivas y reconocer-se como miembros valiosos de su colectividad.

Para tal fin, la gestión escolar en general y la gestión de aula en particular, devienen posibilitadores del despliegue de alternativas para transformar las experiencias de relación con la norma en oportunidades de aprender con humanos, sobre lo humano y sus modos de regulación, conservación y renovación. En esa medida, comprender las experiencias de los sujetos estudiantes en relación con la norma, deviene en la posibilidad para abrir caminos de transformación sustentados en la interpretación de los experiencias y no sólo en la prescripción de los escenarios educativos y sus contenidos. Pensada así, la gestión escolar desde la norma en términos objetivos o meramente positivos, ha sido durante mucho tiempo la forma de medir la calidad de la educación. Lo problemático de esto, es que cuando se habla de gestión escolar inicialmente se piensa en formatos y no en sujetos, en trabajo y no en medio de mejoramiento, en política nacional y no en política particular e institucional. Esta forma de mirar la gestión escolar está influenciada directamente por la subjetividad y el sistema de creencias que dentro del imaginario colectivo ha ido creciendo como valor último de lo que implica hablar y pensar la calidad educativa.

Una mirada analítica a cómo se genera la lectura compartida de las experiencias de relación con la norma en la gestión de aula, posibilitará una mirada en profundidad a una de las posibles relaciones más conflictivas, reguladas, en el ámbito formal y tensionante de la vida escolar contemporánea, es decir, de la convivencia y su regulación normativa. Tener en cuenta la experiencia subjetiva en la objetivación de la norma, facilitará la emergencia de historias, lenguajes, culturas, sentidos, conocimientos y perfiles que enriquecerán la labor formativa y transformativa en el ejercicio de comprensión y compromiso personal y social con una vida regulada por normas que además de aludir, referir y normalizar a los sujetos en tanto individuos, facilite ensamblar sus individualidades no solo como parte de un esquema institucional instituido, sino también como parte de su función de sujetos sociales.

Como podrá observarse en la revisión de antecedentes que se desarrollará a continuación, la perspectiva de una comprensión de la norma como base para la convivencia escolar, ha sido poco estudiada; por lo general, los estudios se basan en investigaciones de orden casuístico de la convivencia escolar, modelos de regulación de la convivencia escolar o modos de apropiación de las regulaciones sobre convivencia escolar, más no, estudios sobre la experiencia subjetiva de configuración de la norma.

3.- Antecedentes

La reflexión de antecedentes sobre esta investigación se organizan alrededor de las categorías centrales del proyecto: normas, convivencia escolar, subjetividad y gestión escolar.

En relación con la **norma**, Beramendi Maite & Zubieta Elena (2013) señalan la transgresión de las normas en Argentina como modelado de legitimidad, siendo ésta la percepción que tienen los jóvenes universitarios argentinos. El interrogante que deja esta perspectiva es cómo la pugna por el poder entre diferentes subgrupos que negocian o imponen nuevas formas de vulnerar la norma, aclara y expone la falta de tránsito del poder dentro de las instituciones, para evitar el nacimiento de normas alternativas como mecanismo para suplir la incompetencia del contrato social; entonces, deberían ser vistas como el mecanismo para potenciar relaciones sociales, creatividad y mejoramiento de la autorregulación de los sujetos, permitiendo la expresión de subjetividades flexibles y autónomas, en palabras de Tyler (2006) legitimizar la norma como estrategia eficaz para su cumplimiento.

Por su parte Carreño (2014), al adentrarse en el orden normativo objetivado en Colombia, plantea que éste se ha sostenido jurídicamente a través del tiempo y se ha continuado aplicando sin tener en cuenta las transformaciones de los sujetos y de la sociedad, asumiendo que el mismo contrato social no puede sostenerse sin atender tales transformaciones. De modo tal, que es necesario revisarlo para atender al orden normativo subjetivado y trascender el subjetivismo sobre la norma.

Para efectos de esta investigación, que parte del reconocimiento de la experiencia subjetiva en relación con la norma al interior de la vida escolar y sus implicaciones para la regulación de la vida dentro y fuera de la escuela, la perspectiva de Carreño (2014) resulta pertinente y relevante en relación con los órdenes normativos subjetivados y en proceso de subjetivación, con los cuales se vinculan los sujetos escolares para configurar, a partir de allí, comprensiones de la vida en colectivo desde el espacio iniciático que es el aula.

Específicamente en el ámbito de la institución educativa, la norma se configura como el dispositivo por excelencia para la regulación de la **convivencia escolar**, Guzmán Edinson, Muñoz Javier & Preciado Espitia (2012) señalan que en ella confluyen relaciones interculturales que derivan en comportamientos y actitudes incluyentes y excluyentes de los otros en las experiencias de relación. Situaciones asociadas a factores socioculturales como: el género, la situación socio-económica, la diversidad cultural, la procedencia, los credos, el pensamiento político, las actitudes participativas, e incluso, como categoría emergente, la actitud del docente en relación con su formación académica frente a la falta de compromiso con los procesos de convivencia escolar.

Esta investigación reconoce que, actualmente, se realizan esfuerzos dentro de las instituciones escolares por incorporar en sus prácticas valores y principios que contribuyan al mejoramiento de la convivencia escolar para crear conciencia de bienestar colectivo, que con el tiempo se verá reflejado en un colectivo social.

Caballero (2010) indaga la convivencia desde la idea de buenas prácticas en la provincia de Granada, acogidos a la Red Andaluza “Escuela, espacio de paz” y resalta la importancia de la cooperación de todos los actores que intervienen en el proceso educativo. Para este autor, en el proceso de mejoramiento de la convivencia escolar se “ponen en juego prácticas democráticas de respeto, reconocimiento, capacidad crítica, negociación y consenso. Considerando por ello, que el alumnado debe participar en esa elaboración y gestión de normas de aula y corresponde al profesorado favorecer dicha participación” (p.163). Lo anterior se verá reflejado en la forma como los estudiantes perciben las normas, pues son sujetos más cumplidores de éstas, viéndolas más justas.

Finalmente, recomienda la sistematización e institucionalización del trabajo que eduque para el fomento de una cultura de paz, con el fin de dar continuidad a estas buenas prácticas y no terminen olvidadas. Esta óptica de participación en la elaboración de las normas, constituye un punto de encuentro con esta investigación en el aspecto de reconocer que el estudiante es sujeto de normas, no objeto ellas. El

asunto es que no se ha indagado cómo elabora la experiencia subjetiva ese sujeto cuando se vincula con la norma en la vida de la escuela.

En relación con la **subjetividad** como eje desde el cual se vincula, en este trabajo, la potencia de plantearse la restitución del sujeto en la regulación de vida escolar, Chaves (2006) indaga sobre la construcción de subjetividades en el contexto escolar con la investigación realizada en un salón de clase de educación pública de Costa Rica que atendía a niños en edades entre los cinco y siete años, resalta la importancia de reflexionar sobre las prácticas pedagógicas, los significados que se transmiten y las subjetividades que se ayudan a construir dentro de la escuela. También toma en cuenta que “los individuos se encuentran mediatizados por el ambiente social y cultural que los lleva a construir su subjetividad y su identidad” (Chaves, 2006, p. 189). El autor mantiene la perspectiva del docente como la figura de mayor jerarquía, con poder sobre los estudiantes, prácticamente le asigna la construcción de subjetividades e identidades con cierto desconocimiento de otros actores escolares que también participan dentro de la gestión escolar de las normas que regulan la disciplina y la convivencia escolar. El trabajo riguroso del mencionado autor sobre la función pedagógica y las relaciones de poder en aula, es soporte conceptual valioso para esta investigación. Tomo distancia de él, en lo relacionado con centrar las relaciones exclusivamente entre docentes y estudiantes, por cuanto dicha relación es atravesada por relaciones entre múltiples actores.

La presencia y efecto de la subjetividad en los actores escolares, en la perspectiva de González (2012), al estudiar las organizaciones educativas en la Escuela de Nivel Medio Superior de León, desde el punto de vista de directivos y docentes en una universidad de Chile, demuestra cómo la subjetividad de tales actores de la institución genera malentendidos y desmejoras en las relaciones entre ellos por falta de comunicación. Al preguntarse ¿cuáles son los factores que influyen su subjetividad para poder sugerir a la organización escolar estrategias adecuadas para un mejor entendimiento de su funcionamiento y finalmente terminar beneficiando a los estudiantes?, identifica tanto las problemáticas como algunas alternativas de solución.

Reyes Leonora, Cornejo Rodrigo, Arévalo Ana & Sánchez Rodrigo (2010) realizaron una investigación en Chile con un colectivo docente (10) aplicando el TEA (taller de educadores autores) cuyo fin fue rastrear el proceso de construcción de nuevas subjetividades docentes, así como la manera de proponer otra forma de ser docente. Llama la atención mirar la subjetividad del docente, pues de ella se desprenderá la posibilidad de brindar espacios en el aula para el despliegue de nuevas subjetividades por parte de los actores estudiantes, sin embargo, para los fines de esta investigación se tienen en cuenta sin profundizar en los mismos. La metodología utilizada tiene varios encuentros con mi investigación y permite orientarme mejor, pues la utilización del enfoque narrativo centrado en la construcción de relatos autobiográficos como expresión de la propia voz, permitió el nacimiento de esta investigación y la escritura concede revivir emotivamente lo vivido para evitar quedar en una simple anécdota. También muestran la importancia de escuchar las voces de los docentes en relación con los discursos, prácticas y resistencia sobre ser docentes y la subjetividad histórica que trae consigo cada sujeto

En cuanto a las relaciones entre **gestión escolar y subjetividad**, se muestra la tendencia a analizar las disposiciones de los organismos estatales y gubernamentales, por un lado, y por el otro, a relacionar la actividad docente con la gestión. En el primer caso, Contreras (2009), presenta un centro educativo estatal que tiene en su trayectoria un historial de éxitos académicos por parte de sus estudiantes y docentes; sin embargo, se encuentra que muchos de los conflictos de esta institución encuentran su inicio en el tipo de gestión realizada, pues dentro de la dinámica institucional existe poca participación de los demás actores escolares, el poder se encuentra ubicado en la rectora y difícilmente se ofrece la oportunidad que este transite entre los sujetos para el surgimiento de la autogestión, la consulta, delegación, codecisión y cogestión. Con esta investigación se logra confirmar que la gestión escolar es un instrumento fundamental no solo para lograr resultados académicos, sino también, para llegar finalmente a ejercer una influencia sobre la subjetividad de los actores escolares, dando espacio al surgimiento de los conflictos anteriormente nombrados.

En el segundo caso, Herrera Betty, Ríos Ana y Guarín Germán (2012, p.58) resalta “que el carácter de maestro e intelectual exige hacer uso de la autonomía educativa a partir de la resignificación del saber pedagógico y la construcción colectiva de un currículo que responda a las necesidades del contexto. Pues la intelectualidad permite constituirse en sujetos visionarios que amplían las miradas hacia nuevos horizontes y posibilitan otras lecturas de mundo”. En ésta línea, el maestro no solo es transmisor de contenidos, ni tampoco está obligado a seguir lineamientos rígidos. Está llamado a hacer uso de la autonomía escolar y tener en cuenta el contexto en el que se encuentra la institución educativa. Paulin, et al. (2006), aunque inicialmente se interesaron por la emergencia de conflictos entre el orden normativo escolar y los estudiantes de nivel medio, encontraron que la actividad docente y directiva también se relacionan con este hecho, pues se enlazan las relaciones entre estos actores y los conflictos que nacen de la socialización de las nuevas generaciones con los procesos de regulación habituales, ya que estos no surgen los mismo efectos sobre los sujetos que se encuentran en contextos totalmente diferentes.

En síntesis, el conjunto de las investigaciones revisadas muestran abordajes diversos que dejan abierto el espacio para pensar las normas en la escuela como una experiencia de subjetivación del sujeto estudiante. De tal modo que la propia gestión se enriquezca por vinculación de sujetos desplegados en la fuerza de la propia auto-comprensión y no sólo demandados por la urgencia de una gestión escolar apoyada en los modos de regulación normativa. Así pues, esto representa una oportunidad para restituir al sujeto en su voluntad de individuación, en su condición de humanidad y movilizar de la experiencia que lo ha homogenizado, silenciado, hasta hacerlo casi invisible. Por ello, esta investigación se centra en los estudiantes, que en términos de la relación con la norma, resultan ser la voz menos escuchada, menos comprendida, menos visibilizada. Facilitar la emergencia de estas voces también coadyuvará a movilizar las gestas de vida en la escuela y evitará el desgaste de la gestión, por controlar la disciplina de los estudiantes, sin que, necesariamente, propicie ambientes favorables para aprender a vivir con otros.

4.- Objetivos

4.1.- Objetivo General

Comprender la relación subjetiva de los actores escolares alrededor de la norma en la experiencia de gestión del aula de clase como potenciadores de restitución del sujeto en el aula.

4.2.- Objetivos Específicos

- Identificar las experiencias de los niños del grado 4º de primaria con la norma en la vida de la escuela.
- Caracterizar cómo los estudiantes establecen relaciones con las normas que regulan su vida en la escuela.
- Comprender cómo los niños despliegan su subjetividad para la regulación de la vida del aula.

5.- Referente teórico

*“Y un hombre sin derechos es un hombre sin palabra, reducido a pura cosa, pura vida biológica indiferenciada, lista para ser manipulada por el poder y el saber globales”.
(Medina, 2007, p. 261).*

Pensar en la restitución del sujeto a partir de su experiencia de regulación normativa en la vida del aula, demanda conversar con las voces de autores que han pensado las relaciones de regulación de la vida individual y colectiva, para derivar en comprensiones sobre la gestión de aula como semilla de creación y ámbito de reproducción de concepciones y prácticas sobre la gestión escolar. Para este fin, el presente trabajo se estructurará a partir de tres capítulos enunciados como sigue:

5.1.- La construcción de la realidad, una relación objetiva/subjetiva

Los sujetos se encuentran en constante relación dentro de las instituciones a las cuales pertenecen; de ahí, que el objeto de interés del presente trabajo, se centre en la institución educativa (escuela), como el lugar por antonomasia donde los estudiantes construyen socialmente su realidad. Esta realidad compartida por los sujetos que pertenecen a un aula, hace parte del contexto inmediato de cada individuo, de lo cual, devienen las características y tipificaciones propias que les permiten objetivar muchos de los acontecimientos que nacen de las relaciones intersubjetivas establecidas en la vida cotidiana del aula. Cada sujeto o pensamiento de los sujetos estudiantes es en consecuencia influenciado por este contexto compartido, con lo cual inicia la construcción del conocimiento social que sin mayores manifestaciones y con gran sutileza, empieza a transmitirse y a subsistir entre ellos.

Es así, como se inicia la construcción de la realidad propia del aula, propia de los sujetos estudiantes y de los demás actores escolares que con mayor o menor frecuencia se vinculan a las relaciones de este grupo. Entonces, es relevante mirar o interesarse por lo que los sujetos conocen como realidad en su vida cotidiana de aula, pues ésta, tiene un significado subjetivo de su mundo, que emergió de las relaciones

establecidas entre ellos y los fenómenos particulares que se producen y se van convirtiendo en datos que sustentan la subjetividad de estos individuos, frente a la realidad que conocen como constructo social generado para ellos y por ellos.

La experiencia subjetiva de la vida del aula rompe la “cotidianidad” cuando esta debe enfrentar problemáticas que subyacen de la concurrencia de conocimientos sociales de los sujetos y que sirven como detonantes de las tensiones propias de las relaciones intersubjetivas de este grupo. Es allí, donde el encuentro y desencuentro de ideas es el lugar propicio para la construcción de la realidad que se empieza a objetivar por estos sujetos. Para Berger Peter & Luckmann Thomas (1968, p. 48) “Sean cuales fueren las pautas impuestas, serán constantemente modificadas por la enorme variedad y sutileza del intercambio de significados subjetivos que se produce”. Es así, como la realidad del aula nunca será estática, por el contrario, siempre estará en constante movimiento y al hallar sujetos en contra de la modificación de estos significados da lugar al nacimiento de los conflictos más comunes del aula, pues la realidad se estructura tanto en el espacio como en el tiempo y las instituciones se están quedando en espacios/tiempo de contextos pasados, sin percatarse que no contemplan a los sujetos actuales, cayendo en la tipificación de estudiantes y el anonimato por diferentes razones, aunque estos actores se vean a diario.

Berger Peter & Luckmann Thomas (1968, p.57) plantean que “los hombres necesitan hablar de sí mismos hasta que llegan a conocerse a sí mismos”. El lenguaje hace más real la subjetividad, volviendo real la necesidad de escuchar a los sujetos escolares sobre las relaciones intersubjetivas que se establecen dentro de la escuela, pues es la mejor manera de permitirles conocerse en toda su expresión humana. Entonces, es necesario mirar si la institución escuela está brindando espacios para la expresión de las subjetividades de los actores escolares (estudiantes), y utilizar el lenguaje en todo lo que este puede abarcar, con el fin de establecer las condiciones necesarias para la restitución de los sujetos en la vida del aula escolar.

5.2.- Las normas y los sujetos: Modos de regulación y autorregulación de la vida colectiva en la vida del aula escolar.

Así como la institución escolar se convierte en un lugar propicio para la construcción de realidades, también es el lugar donde los sujetos inician sus primeras relaciones con las normas y órdenes normativos que se establecen dentro de las diferentes instituciones a las que se vincula. Touraine (2006, p.50) afirma: “La escuela es la célula fundamental de nuestra sociedad. El resto son apéndices.”; para este autor la escuela como institución tiene un papel fundamental en el nuevo mundo y como tal, es necesario exigirle el reconocimiento de la singularidad de los sujetos para ayudarlos a ser individuos libres e independientes. De ahí, que se comparta, desde este sentido, la preocupación por cómo están llegando los sujetos a las instituciones escolares y la necesidad misma de concebirla como un lugar donde se brinde el espacio a “la escuela del sujeto o de la comunicación”, para que sea posible la gesta de un sujeto capaz de reconocer al otro como otro. Esto, lleva implícita la posibilidad de pensar en la generación de espacios donde sea posible tomar conciencia sobre su realidad y la realidad que ha construido con los demás actores escolares.

De aquí nace la importancia de ver el aula como el espacio donde se inician los procesos de regulación y autorregulación de la vida colectiva y donde las individualidades aportan a la creación de las normas que orientarán la vida cotidiana de estos sujetos. El docente debe evitar refugiarse en la disciplina y los mecanismos tradicionales de control para la regulación del cuerpo y la mente de los estudiantes, si lo que pretende es generar un nicho para la comunicación y la potenciación de sujetos auto-reflexivos sobre su propio rol dentro de la normativa como imaginario instituido. En este caso, habrá una redefinición del contrato social que los orienta, las normas, metas y valores a partir de estas particularidades o individualidades, ya que “Es más probable que uno se desvíe de programas fijados por otros, que de los que uno mismo ha contribuido a establecer” (Berger Peter & Luckmann Thomas, 1968, p. 83)

Uno de los medios para dar inicio a los procesos de conciencia individual sobre la regulación y autorregulación de los sujetos, son las normas. El orden normativo regula

las relaciones que se dan en circunstancias concretas, es decir, es un orden que se construye respecto a las necesidades y creaciones colectivas que se elevan a norma para autorregularse (Alvarado Sara & Ospina Héctor, 2006), en la que se triangulan las categorías sociedad, valores y normas (Delgado, 2005), y la validez es reemplazada por lo legítimo; son categorías en discusión de las nuevas tendencias del orden normativo objetivado. Es así como dentro de las instituciones escolares se debería considerar la esencia de los sujetos y preocuparse porque las normas garanticen el cumplimiento del respeto a la igualdad, la libertad y la dignidad de los actores escolares. Es pertinente este reconocimiento de los órdenes que emergen dentro de estos grupos según la necesidad del contexto para evitar caer en el error de regir a una sociedad que se mueve rápidamente con normas antiguas y fuera de contexto.

Las características que marcan las diferencias surgen como la oportunidad de legitimar un orden normativo en las instituciones que puedan brindar al sujeto un nivel básico de autonomía, y que le permitan desarrollar su subjetividad a través de relaciones de mejor calidad y de carácter positivo, como una manera de mediar entre lo normativo como lo instituido, y lo subjetivo como lo que está instituyéndose. Pensar de esta manera en la norma, como un tipo particular de contrato social, en el cual se da un mutuo acuerdo entre los principios básicos de los actores escolares, fundamentado en el respeto por la diversidad de la población, con miras hacia el mejoramiento de las relaciones y en pro de los espacios para el desarrollo de subjetividades más positivas, capaces de mirar la regulación y autorregulación de la vida colectiva como una necesidad imperativa, y no como una imposición, sería el inicio para el tránsito del orden normativo objetivado al orden normativo subjetivado que con anhelo y esperanza cita Carreño (2014).



5.3.- La gestión del aula, una oportunidad para restituir al sujeto.

Es común escuchar cómo las instituciones educativas se posicionan en un ranking teniendo en cuenta los resultados que se adquieren en las pruebas externas de conocimientos. Esto permite la expresión de connotaciones tales como “es buena o es mala dicha institución”. Sin embargo, detrás de este posicionamiento, está la gestión que los directivos realizan; es así, como en el aula se da inicio a la gestión educativa, pero también da lugar al nacimiento de las tensiones y conflictos propios de la escuela y que no en pocas ocasiones parecen vivir los mismos síntomas y problemas que otras instituciones.

La gestión educativa desde el punto de vista normativo, es mirada como la estrategia prima para obtener y mostrar buenos resultados (buenos puntajes y ubicación en un ranking estatal), la preocupación principal es mantener la matrícula, obtener buenos

resultados académicos, tener el menor número de conflictos escolares, pero ¿se toma en cuenta al sujeto del aula, se escuchan sus voces, existen espacios y estrategias para garantizar su participación? ¿La gestión escolar es pensada para el sujeto particular de la institución?

Pensemos que el sujeto estudiante debe enfrentarse a las medidas de tres actores que ejercen permanente control sobre su comportamiento y pensamiento dentro del aula

- 1- Las medidas del docente,
- 2- las medidas de los directivos y
- 3- las medidas de los padres.

Todas las anteriores ligadas o encadenadas por medio del diálogo de estos tres en relación a lo que se espera su respuesta dentro del aula. Las medidas que se aplican se toman sin tener en cuenta al sujeto estudiante involucrado y, aunque las leyes gubernamentales han empezado a tomar iniciativa sobre el debido proceso y la garantía de la permanencia de los estudiantes con el cobijo de sus derechos fundamentales, en la mayoría de los casos no alcanza a ejercer el control ideal sobre estas situaciones, lo que lleva paulatinamente, como lo plantea Fierro (2005, p.1145), a que el “sistema entroniza la calidad como centro de la política educativa referida a la escuela”.

Se hace imperativo pensar la gestión del aula como la oportunidad de restituir al sujeto “lo anterior significa que un asunto fundamental para la vida escolar de los alumnos, como es la valoración y aprecio sobre la importancia de su educación, no forma parte de un *corpus* de contenido profesional inherente al quehacer docente y directivo, sino que se percibe como un problema que se resuelve *a criterio*, esto es, de acuerdo con el interés y disposición personal de cada uno ante la falta de una institución que establezca acuerdos colegiados, disponga de herramientas pedagógicas y comparta compromisos alrededor del trabajo con los alumnos” (Fierro, 2005, p.1145)

Para menguar un poco el efecto de objetividad normativa, Caballero (2010, p.163) plantea que se deben poner “en juego prácticas democráticas de respeto, reconocimiento, capacidad crítica, negociación y consenso, (...) el alumnado debe participar en esa elaboración y gestión de normas de aula y que corresponde al

profesorado favorecer dicha participación”, pero no solo el docente debe favorecer la participación, sino que esta dinámica debe incluir más actores escolares que puedan sumarse a ella. La experiencia subjetiva que los estudiantes tienen con la norma debe tomarse como oportunidad de restitución del sujeto en la vida del aula escolar y, tal y como invita el humanismo de Gadamer (2000, p.145), a “aprender a escuchar, en uno o en otro camino, a luchar siempre contra el ensimismamiento y eliminar el egoísmo y el afán de imposición de todo impulso intelectual”; así, entenderse los unos con los otros y escucharse hace parte de la verdadera educación de los sujetos.

6.- Ruta Metodológica

6.1 Proceso metodológico de la subjetividad social

A continuación, se describe un diálogo con la mirada de Hugo Zemelmanm (1997), respecto a su propuesta para el estudio de la subjetividad social, teniendo en cuenta el esquema de análisis de los niveles de realidad, las cuales, según el autor, aunque están articulados entre sí, también tienen especificidades.

Inicié con la redacción de mi autobiografía, la cual fue el eje central de mi investigación y no un instrumento como suele suceder en otras investigaciones, debido a que a partir de esta inicié mi camino y durante mi recorrido me encontré y me di cuenta que habían pasado muchos acontecimientos que finalmente se coincidieron con la propuesta de este autor. La belleza que floreció durante este transitar no fue una prescripción o seguimiento de pasos esquemáticos, por el contrario, fue el resultado de traer el sentido general de mi investigación a una realidad propia compartida por mí y otros sujetos (estudiantes de mi propio lugar de trabajo; la escuela).

**Subjetividad individual en lo grupal*

Encontré que una búsqueda siempre exige iniciar un camino y éste fue el recorrido durante toda mi vida a través de narrarme en una autobiografía; manifestarme como sujeto equivalió a interpretarme desde el interior, desde mi visión de mundo interpretado y percibido. Fue así, como al tratar de recordar los acontecimientos en un orden cronológico teniendo en cuenta aspectos sociales, familiares, escolares y tantos más que fueron emergiendo, dentro de las relaciones con otros sujetos que al igual que yo, participaban de una institución y que dentro de estas relaciones se inició la construcción de una realidad individual y colectiva, así como la construcción de subjetividades particulares y que con el tiempo se modificaron o acentuaron, definitivamente no fue un camino sencillo. Pues la apertura

hacia lo grupal lleva indiscutiblemente a la experiencia y al grupo constituido, para mi caso, el grupo escolar. La construcción de realidad grupal que se llevó a cabo en mi experiencia particular con ellos, formó mi subjetividad individual y social.

En el caso de los estudiantes, su construcción subjetiva en relación con la norma inició en sus hogares y en otras instituciones a las cuales han pertenecido, es decir, cada uno tiene experiencias variadas e individuales.

**Experiencia grupal.*

Entonces, ya no debía pensar sólo en mi subjetividad individual y los nucleamientos que se dieron en este proceso, sino que encontré que la inclusión era necesaria para configurar esta experiencia grupal. En este camino, logré descubrir las marcas que dejó en mi subjetividad la vida escolar durante la educación básica primaria, bachillerato y la universitaria, encontrando que mi configuración como sujeto estuvo ampliamente influenciada y modelada por mi formación y experiencia durante la vida escolar primaria. Descubrirme fue un proceso largo y doloroso, debido a que durante nuestra vida no nos damos la oportunidad de recordar y analizar tantos hechos y acontecimientos, con el fin de buscar las marcas vitales que el recorrido ha dejado impresas tan dentro de ti, que casi se vuelven imperceptibles.

**Niveles de nucleamiento de lo colectivo*

Llegar a un lugar dónde los recuerdos y marcas se acaban, lleva a la necesidad de preguntar a otras personas como tu familia (en este caso, mi madre) que te ayudan a ver lo que tú ya no puedes o no deseas ver, pues esto puede ser doloroso o remueve sentimientos que deseabas dejar guardados en el olvido. Para Zemelman (1997, p.29) “No es arbitrario, entonces, pensar en la realidad como un significante que contiene la posibilidad de múltiples sentidos”, pues hallé, que los niveles de nucleamientos de los colectivos, se encontraban en mi pasado y presente y mi realidad fue construida a partir de estos, y los sentidos que tuvo estaban íntimamente vinculados por mis relaciones con otros, es decir, una subjetividad ya creada y en ocasiones compartida.

Después de encontrar las marcas vitales, fue necesario entrar en lo más profundo de estas, buscar lo que ya no era obvio y lo que no estaba tan claro. Escudriñar en sentimientos y razones que permitieran problematizar sobre la norma y su significado en mí ser, preguntar sobre la influencia que la norma ha tenido y sigue teniendo en mi vida y en mis relaciones con otros sujetos. Así, mirar mi época con sentido; buscando en ella significados constituyentes de mi realidad, fue lo que me llevo abrir la posibilidad para mi construcción, transformándome de una mujer histórica a un sujeto con conciencia de mundo, pasando al nivel de apropiación de mi contexto específico desde donde construí realidades (individuales y colectivas).

Este recorrido me llevó a visualizar de otra forma el significado de la norma, no solo como un conjunto de reglas que una institución establece a su interior para lograr que los miembros que pertenecen a esta las cumplan, para regular sus pensamientos y cuerpos y estableciendo, relaciones de poder dominantes y coercitivas, desencadenando comportamientos y practicas aprendidas socialmente pero carentes de reflexión. Estas reglas configuran la identidad, formas de ser y pensar de los sujetos, y son la mejor manera de llegar a la regulación y autorregulación individual y colectiva; sin embargo, estas solo se establecen basadas en las relaciones que entre los sujetos se pueden dar dentro de las instituciones, tomando valor con el sistema de creencias de estos sujetos y finalmente establece los valores o alcances de la norma en sí; permitiéndome pensarla como una utopía, pues mi deseo de transformar los nucleamientos que se dieron alrededor de la norma me lleva a pensar, crear y aplicar un proyecto a futuro que sea viable para lograrlo, esperando una ruptura del pasado con conciencia para cambiar.

**Apropiación del contexto*

La investigación se realizó con el fin de provocar un cambio positivo de orden social en el actuar dentro de las instituciones escolares tomando como sujetos a 20 estudiantes de 4° grado de la I.E Escuela Nacional de Auxiliares de Enfermería - sede A de la ciudad de Manizales, seleccionados por su cercanía e influencia con la investigadora y el problema de investigación, pues es el grupo del cual se escucha

hablar con mayor frecuencia sobre tensiones en relación con la norma. Son los “malos” estudiantes, los indisciplinados, aquellos de los cuales poco se habla, o si se hace es para resaltar su lugar problemático al interior de la institución escolar. También se escucha a los estudiantes hablar sobre las tensiones que se generan por sus relaciones dentro del aula con otros sujetos (docentes, coordinador, rector, padres de familia) alrededor de las normas. Aparece el aula como lugar con un protagonismo que llama particularmente mi atención y los sujetos que dentro de ella se relacionan.

**Espacio de nuevas experiencias*

Después de terminar mi autobiografía e iniciar el análisis de esta, me brindé la oportunidad de elaborar un mapa mental alrededor de la norma, es decir, un mapa mental que plasmara mi sentir, mi vivir y mi percepción sobre la norma, estas fueron una nueva experiencia para mí como sujeto, ya que permitieron la emergencia de conocimientos que enriquecieron mi investigación.

Luego, realicé conversatorios con los estudiantes, para lo cual fueron llevados en grupos pequeños (de 4 a 5 estudiantes) escogidos aleatoriamente, a un espacio diferentes al aula (una oficina que anteriormente funcionaba como coordinación), esta fue escogida porque tiene un ambiente acogedor, con sillas agradables y alejados del ruido de la escuela. Allí, se realizaron los conversatorios brindándoles la oportunidad de hablar y escuchar a sus compañeros, comunicar sus pensamientos y sentir alrededor de una realidad compartida. Durante estos conversatorios los estudiantes se sintieron en la confianza de narrar acontecimientos de su vida escolar y familiar y tuvieron la certeza de ser escuchados por otros. Estos conversatorios fueron grabados en audio y luego sistematizados.

Finalmente, el colectivo de sujetos de investigación fue al aula de clases de la investigadora. Allí, nuevamente se ubicaron en el lugar que desearon y observaron un video sobre la escuela del Chavo del 8, con el cual muchos rieron e hicieron comentarios a través de susurros a sus compañeros y los más arriesgados los manifestaban a viva voz. Al finalizar la observación el video, se brindó el espacio para

que los sujetos de investigación hablaran y comentaran sobre éste. El análisis terminó siendo una mirada analítica de la vida de su aula, lo anterior como medio para escuchar sus voces en relación con la norma dentro de la institución (aula) y para identificar cómo se tejen las experiencias de relación con la norma que narran los estudiantes. Esta actividad también fue grabada en audio y sistematizada. Sobre esta sistematización se realizó una tabla para el análisis de la información recolectada definiendo categorías deductivas e inductivas que emergieron durante todo el proceso investigativo.

**Utopía a visión del futuro.*

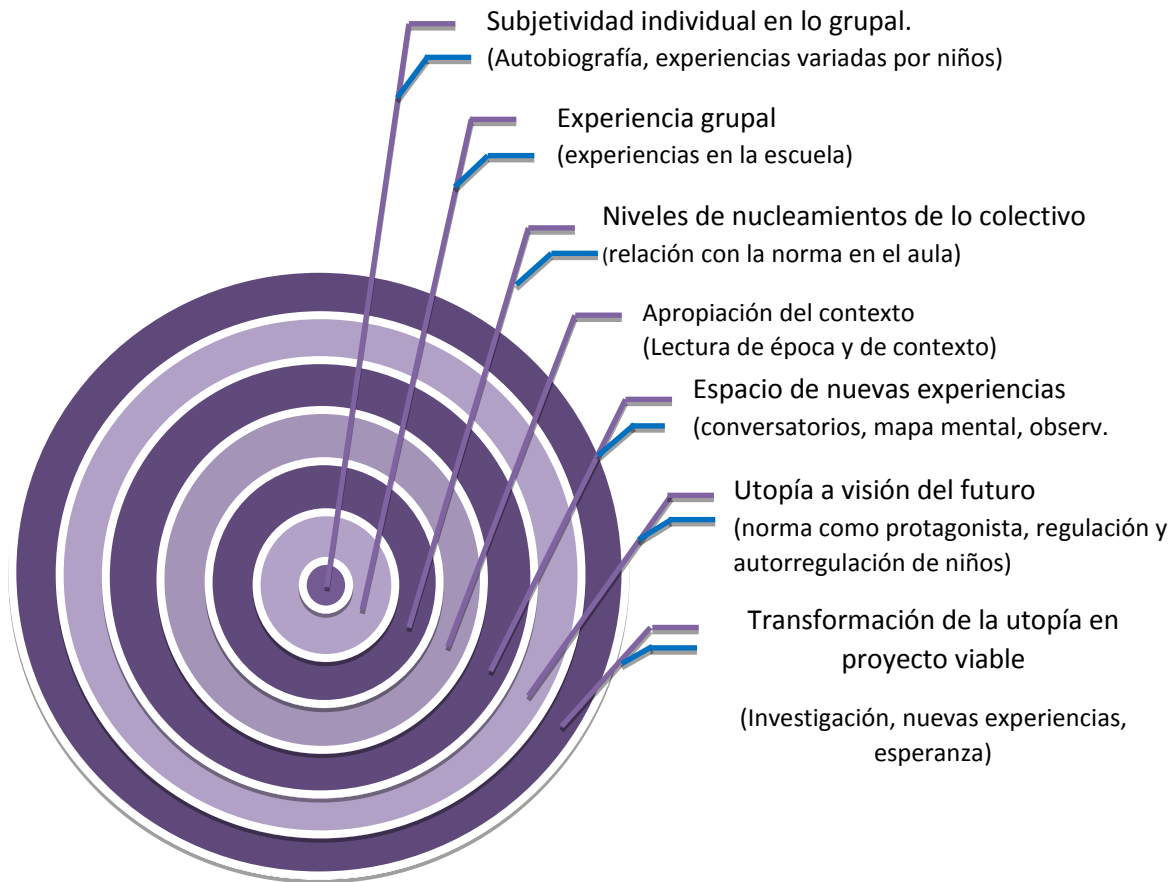
Al iniciar mi investigación, dentro de mi construcción de realidad, sentía a la norma como una villana y la necesidad de combatirla para eliminar el mal que ella lograba ejercer sobre mí y sobre otros sujetos. Sin embargo, durante mi camino investigativo, empecé a cambiar esta construcción y mi subjetividad fue tocada por diferentes vivencias que me dieron una nueva visión. Ahora, había nacido en mí una utopía y era ver y concebir a la norma como protagonista de muchos procesos escolares, sociales y en general de la vida colectiva e individual de los sujetos.

Gracias a las nuevas experiencias vivenciadas durante los conversatorios, los estudiantes también lograron escudriñar muy dentro y compartir algunas utopías, como tener la oportunidad de ser partícipes en la creación o construcción de normas en su aula de clase sin importar que sean “rebeldes o juiciosos”, alcanzar la autorregulación siendo niños y no esperar a ser adultos o mayores, ser miembros activos, ser escuchados y valorados como sujetos críticos y responsables de su propio proceso formativo. Nació así, una utopía compartida entre los estudiantes y yo: “es posible restituir el lugar de los sujetos estudiantes utilizando como potenciador la gestión del aula”.

**Transformación de la utopía en proyecto viable.*

Brindar las nuevas experiencias a los estudiantes a través de los conversatorios fue el inicio de la transformación de estas utopías en un proyecto viable. Aunque inicialmente parecía un proyecto a futuro muy lejano, poco a poco se empezó a ver como algo más alcanzable y cercano. Comprendí que mi investigación fue el inicio para este cambio y en los conversatorios los estudiantes empezaron a verse como sujetos analíticos, críticos y llenos de conocimientos, capaces de construir una norma sin ser necesario estar en la cima de la escala de poder vivenciada dentro del aula de clases, sin importar si es “rebelde o juicioso” y sobre todo comprendiendo que estas normas son la oportunidad de iniciar la regulación y autorregulación colectiva como protagonista del mejoramiento de su vida escolar aun siendo niños, naciendo en ellos y en la investigadora nuevamente la esperanza de un cambio en la escuela, volviendo en términos de la restitución del sujeto a pensar la subjetividad de lo individual en lo grupal para que se dé la verdadera transformación en el aula.

Recordando la importancia de la construcción de la realidad individual y colectiva de los sujetos pertenecientes a una misma institución, para nuestro interés, la escuela se da en términos de inclusión de creciente amplitud desde la subjetividad constituyente, se presenta el siguiente esquema que permite además comprender que cada uno de los niveles enunciados pertenece a universos de observación. Aunque la inclusividad obliga a tener en cuenta los universos en relación con los otros y a evitar encaminarlos en una forma estática cada nivel sea articulado con los otros y con los demás, de tal manera, que sea reconstruido según la exigencia de analizar cada uno de los niveles en su proceso de transformación e interacción comunicativa. El siguiente gráfico permite una visión y comprensión más clara del proceso descrito:



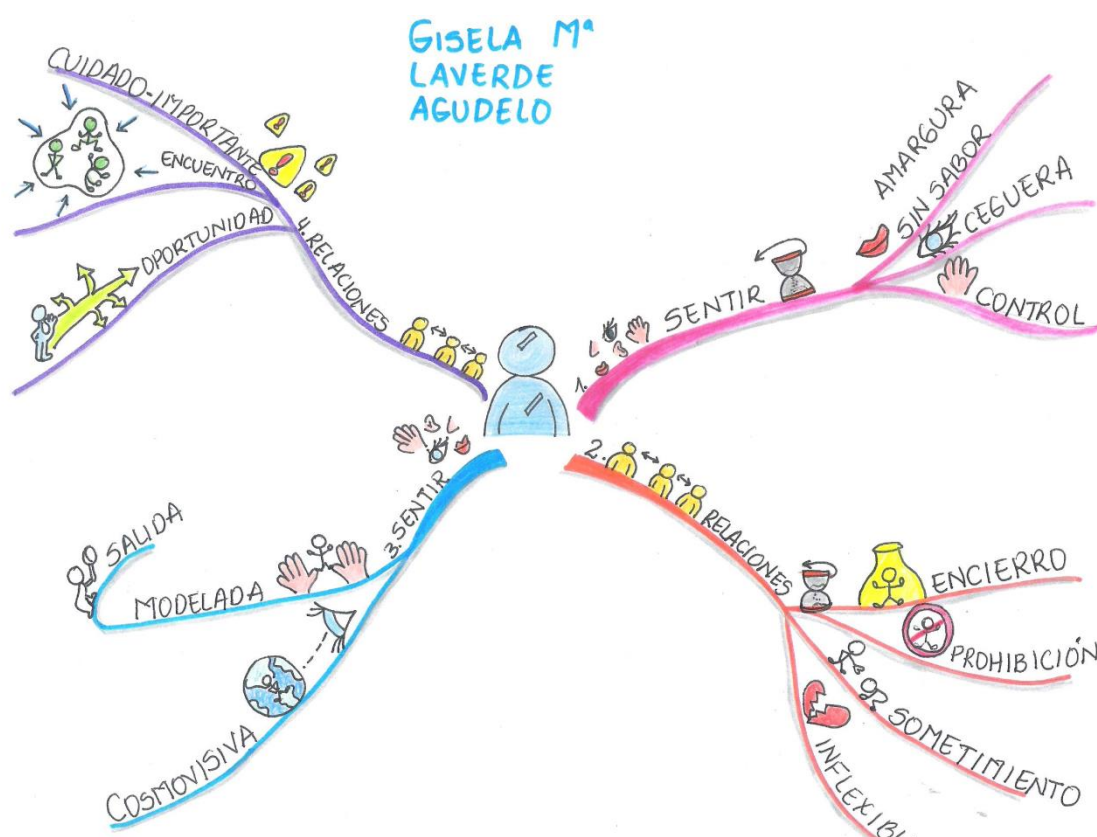
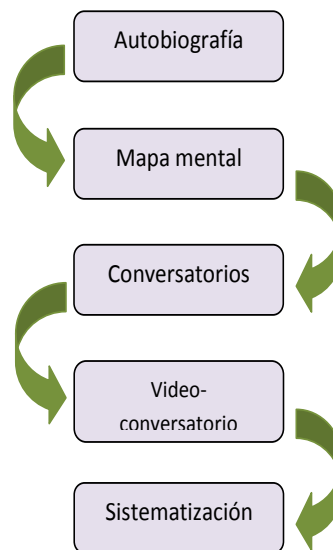
Fuente: Gloria Clemencia Valencia G (2014). Creación propia en comprensión de la propuesta metodológica de Hugo Zemelman para el análisis de la subjetividad social

En la presente investigación, se privilegió un enfoque cualitativo, basado en un diseño socio-crítico de carácter hermenéutico, y en el que se inició con la auto-biografía, con la cual se dio una aproximación comprensiva de las estructuras de las relaciones normativas o de construcción de realidades que se dan al interior de la escuela. Esto permitió, dimensionar el papel que el estudiante tiene en la restitución como sujeto fundamental dentro de la institución y para la resignificación de los patrones normativos escolares. Esto, a partir de la reflexión sobre los acontecimientos particulares narrados por los niños en su experiencia con la norma, lo que facilitó la comprensión de los modos actuales y potenciales de gestionar el aula, desde los sujetos mismos en pro, de su transformación y formas de relacionarse.

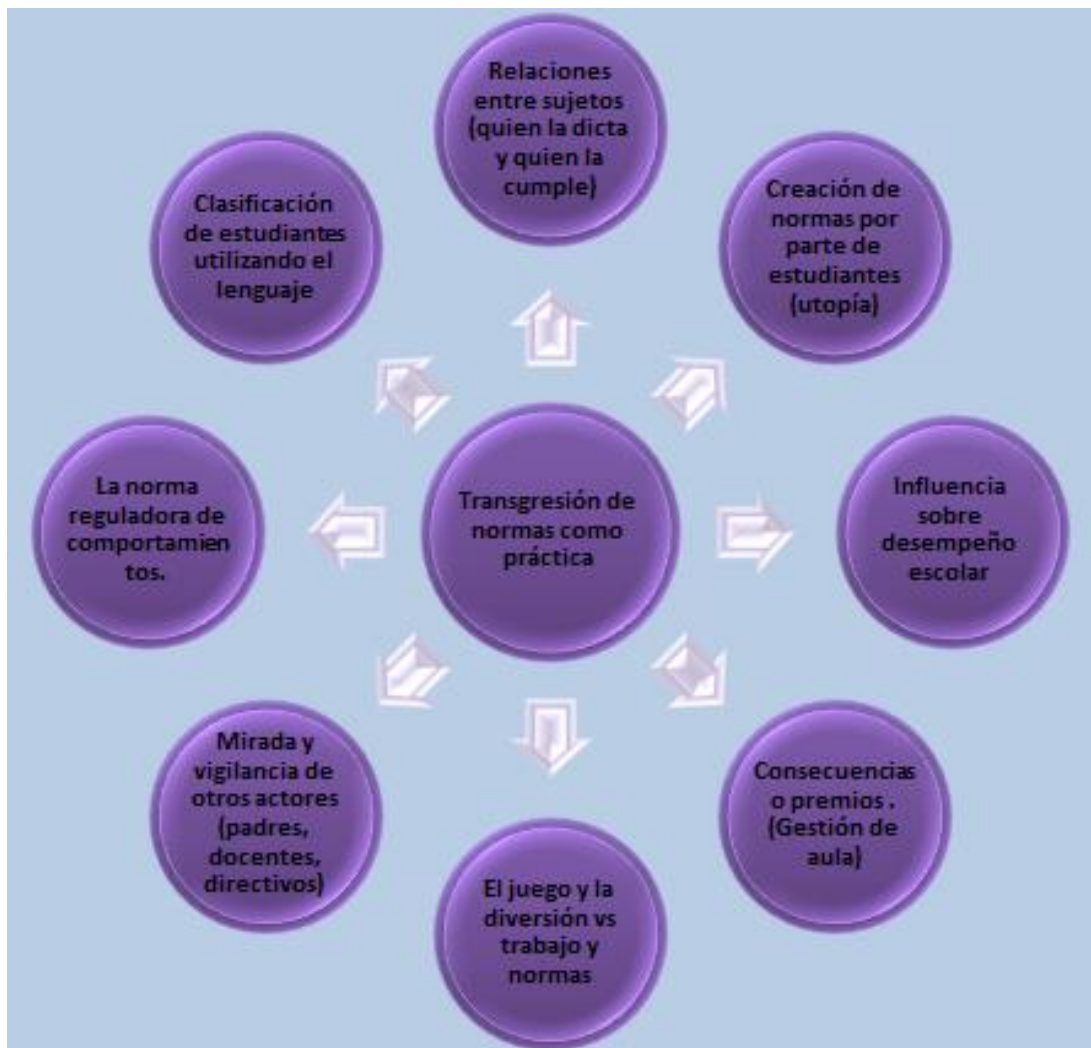
6.2 Análisis de la Información obtenida

Para el análisis de datos se encontró la siguiente ruta:

1. El análisis de la autobiografía de la investigadora como actividad individual permite la emergencia de la categoría “norma”, ya que es la palabra que mayor resonancia y mayores marcas vitales dejó durante su vida escolar como sujeto.
2. Surgió el valor de vivir una nueva experiencia, a través de la elaboración de un mapa mental que plasmara el sentir y conocimiento sobre la categoría “norma”. Esta experiencia individual y de retrospectión permitió que surgieran otras categorías que aportaron un gran valor a la investigación, abriendo la mirada y conocimiento de este nuevo problema investigativo. La relación subjetiva de los sujetos alrededor de la norma y la regulación que otros sujetos ejercen utilizando la norma como instrumento para este fin dentro de la institución escolar son las nuevas interrogantes que orientan la exploración.



3. Una vez elaborada la conversación e introspección individual; como investigadora precisé conveniente iniciar un diálogo y encuentro con otros. Desarrollé conversatorios con 13 estudiantes de la institución educativa Auxiliares de enfermería-Sede A Mercedes Ábrego del grado 4 de primaria, realizados en grupos de cuatro o cinco estudiantes escogidos aleatoriamente, esta fue la experiencia individual interactiva entre sujetos de estudio e investigadora en un lugar y espacio diferente al aula de clase. Un conversatorio donde se escuchó a cada sujeto en la expresión de su subjetividad dentro de lo grupal y las construcciones de realidad que tiene alrededor de la norma, se convirtió en una nueva experiencia para los sujetos investigados, ya que sintieron que sus voces eran escuchadas y tomadas en cuenta en un proceso valioso de su propia escuela; en el transcurrir de esta experiencia los estudiantes empezaron a sentir la tranquilidad de hablar no sólo de sus vivencias escolares, sino también de las familiares. Todos tuvieron la oportunidad de salir del aula y expresaron la necesidad imperiosa de hacerlo; a su manera, deseaban vivir la experiencia que los anteriores habían tenido y huir del espacio que los encerraba. De lo anterior se destacaron las siguientes experiencias de los niños del 4° grado de la primaria con la norma en la vida de la escuela.



Fuente: Elaboración propia

Estos conversatorios fueron digitalizados inmediatamente después de efectuados y se llevó paralelamente un diario de campo en el cual se describía la expresión que el cuerpo de los sujetos investigados expresaba a la vez que narraban su conocimiento. Luego se efectuó el análisis por tendencia, inicialmente de cada conversatorio en forma individual y luego comparando con los demás. De este análisis aparecen las categorías: configuración de realidad, gestión de escuela, lugar del sujeto, regulación y autorregulación, concluyendo el siguiente cuadro:

EXPERIENCIA CON LA NORMA	CATEGORIAS	CATEGORIAS DEDUCTIVAS	CATEGORIAS INDUCTIVAS		
	CONFIGURACIÓN DE REALIDAD	ESPACIO	<ul style="list-style-type: none"> • Escuela, aula, cancha, zonas verde 		
		TIEMPO	<ul style="list-style-type: none"> • De trabajo muy largo o juego muy corto • (Lento (Rápido)) 		
		EXPERIENCIA LENGUAJE	<ul style="list-style-type: none"> • Juicioso Vs Rebelde • (cumplimiento o incumplimiento de normas) • Castigo Vs Premio • Callado - Quieto 		
	GESTIÓN ESCUELA	CASTIGOS	<ul style="list-style-type: none"> • Llamado a padres • Firmar el observador • Correctivo pedagógico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Expulsión - suspensión • Retiro de recompensas • (juegos, uso de aparatos electrónicos, perder clases específicas) 	
			PREMIOS	<ul style="list-style-type: none"> • Objetos materiales • Palabras bonitas • Juegos y descansos 	
	LUGAR DEL SUJETO	RELACIONES JERÁRQUICAS	<ul style="list-style-type: none"> • Presidente- rector- coordinador- docente- padre- estudiante • Docente hace normas y el estudiante las cumple • No llevar contraria • "Los niños son inquietos porque así somos los niños" • Rotulados o clasificados • Influenciados por docentes y padres • Poca reflexión 		
	REGULACIÓN	MODOS DE DISCIPLINAMIENTO	<ul style="list-style-type: none"> • El docente hace normas de aula • Cuerpos y mentes dóciles • (no levantarse, no hablar, no jugar...) 		
	AUTORREGULACIÓN	UTOPIÍA	<ul style="list-style-type: none"> • La autorregulación se alcanza en la adultez • Los niños crean las normas 		

7.- Resultados de la Investigación: La construcción subjetiva de la norma

7.1.- Configuración de la realidad

Al tener en cuenta que la escuela como institución, es el lugar por antonomasia en donde los estudiantes construyen en mayor medida su realidad social e individual, y que el aula se convierte en el espacio donde permanecen gran parte de su horario escolar, es necesario escuchar las voces y discursos de los individuos entorno a lo anterior por medio de conversatorios, con el fin de conocer su percepción sobre el tiempo y el espacio histórico en el cual se encuentran insertos; lo anterior, en el entendido que los discursos sobre la experiencia, dice Ramos Ramón (2005, p.258), “se presentan inmediatamente como discursos sobre el tiempo”.

En este orden de ideas, para Toboso Mario & Valencia Guadalupe (2008, p.121) es importante considerar “las muy diversas experiencias temporales que derivan en complejos y heterogéneos usos y representaciones colectivas del tiempo”. Por esto, del análisis de las experiencias en relación con el tiempo y espacio se encuentra que, para los sujetos de estudio, estas juegan un papel preponderante en la construcción y configuración de realidades; así, destacan dos representaciones del tiempo: 1- que es muy largo y lento o 2- que es corto y rápido. Lo anterior deriva de las diferentes experiencias temporales que han tenido respecto a espacios específicos, de manera que el aula de clase es el lugar por distinción en el cual el tiempo tiene la cualidad de “largo y lento”, debido a que es allí donde se pasa la mayor parte del horario escolar y se les exige un lapso de quietud (permanecer sentado en una silla y prestar atención a una explicación escuchando sin hablar) que para ellos es difícil controlar. Por el contrario, la cualidad de “corto y rápido” se da en espacios como el parque, zonas verdes y la cancha, pues en estos lugares pueden moverse con libertad, hablar y tener menores restricciones en cuanto al disciplinamiento del cuerpo y la mente como lo señalaba Foucault (1975).

“(...) una vez en el descanso unos nos estábamos divirtiendo, cuando uno se divierte pasa el tiempo volando y sino pasa lento. Pero da igual el tiempo siempre va a pasar a la misma velocidad (...) cuando estaba jugando yo

pensé que duró un minuto pero en realidad duró lo que dura el descanso 20 o 30 min.”.
Informante 9

“(…) es cierto uno siente, cuando no está jugando, que el tiempo es leeeento, leeeento”.
Informante 4

Lo anterior también puede expresar que los estudiantes encuentran mayor libertad de recreación en los lugares fuera del aula en los que existe menor restricción y supervisión del maestro que les dice qué hacer y cómo hacerlo; por ello, el tiempo para ellos es relativo; dentro del aula su persona es reprimida a realizar las cosas que se le imponen, por lo que el niño tiende a sentirse inconforme y considerar que el tiempo es más lento que habitualmente; sin embargo, cuando se encuentran en los momentos de recreación, aún y cuando en los juegos también se establecen normas, existe la diferencia de que ellos mismos forman parte integral de la estipulación de dichas normas, por lo que su participación es activa, se sienten un sujeto influyente en dicho juego y el tiempo parece correr más rápido, pues lo disfrutan.

Cualquier espacio físico o social se encuentra relacionado con normas, o como lo señalan Toboso Mario & Valencia Guadalupe (2008, p.129) “El espacio no es, pues, el entorno homogéneo que los filósofos han imaginado, sino una creación social que resulta de la complementariedad asimétrica que entraña cada civilización, y que lo envuelve todo. Si bien el espacio no puede separarse de sus determinantes naturales, cada cultura parece tener sus propios procedimientos rituales a través de los cuales se refleja la representación social del espacio en el que habita”.

Los espacios de recreación han tomado una significación distinta porque el colectivo de individuos ha creado una representación social relativa a las experiencias propias del tiempo en el contexto particular con la norma. Es así, como parece ser más sencillo cumplir las normas en espacios abiertos que en espacios cerrados y existe un estímulo relacionado con la obtención de un premio por mantenerse juicioso en los espacios abiertos. Es claro ver que “la sucesión de tiempos es también una sucesión de espacios

que recorremos y nos recorren, dejando en nosotros las huellas que dejamos en ellos” (De Sousa Santos, 1991, p. 116).

De esta manera, el espacio en el cual se encuentran determina la práctica del individuo (Lahire, 2005), mientras dentro del aula se encuentra reducido a un sujeto sumiso y obediente a las instrucciones del profesor, en las áreas recreativas puede formar parte integral de un entorno donde su voz, pensamiento y acción puede reflejarse en el espacio. En estas áreas, son los niños los que establecen el orden normativo, crean nuevos juegos o repiten los mismos, establecen grupos sociales donde determinan quiénes ingresan y quienes quedan excluidos. En otras palabras, podría señalarse que es en este tipo de espacios donde el estudiante tiene participación; caso contrario, dentro del aula, suele ser el profesor el que establece qué hacen, con quiénes lo hacen y cómo.

La regulación de la conducta de los individuos en la institución, en este caso de los niños estudiantes, también se encuentra determinada por las actividades consideradas como propias de cada sujeto dentro del entorno escolar, por lo que existen ciertos comportamientos que son reprimidos por las autoridades jerárquicas con la finalidad de que unos sujetos no agredan a otros. Un ejemplo de esto lo podemos observar en los testimonios de los informantes, pues señalan que el uso de las áreas de convivencia se encuentra regulado con el fin de que los hombres no lastimen a las mujeres mientras juegan. En este caso se refleja la manera en que las normas establecidas en la escuela funcionan como mecanismos reguladores de la convivencia en búsqueda del bienestar común dentro de la institución escolar, y las autoridades estipulan normas para aquello que es considerado como propio de los niños: los juegos.

*“(...) en el recreo nos toca jugar en el patio una semana a los niños y una a las niñas”
Informante 4*

*“(...) nosotros [los niños] jugamos muy brusco”
Informante 5*

“(...) de pronto aporriábamos a las niñas y tocaba pagar” Informante 3

Dentro del aula, se hacen visibles ciertas características del lenguaje, y en relación con ello, de los discursos de los estudiantes se advierten palabras con significados contruados desde su realidad dentro de la escuela respecto a la relación entre “premio-castigo” y “juicioso-rebelde”, que se deriva del cumplimiento o incumplimiento de las normas.

“No pararse del puesto, no hacer boleo de borrador”
Informante 5

“No molestar, no pelear, no jugar”
Informante 4

“No charlar”
Informante 9

De los anteriores puntos establecidos por los estudiantes, se puede advertir un factor determinante para comprender de qué manera subjetivan las normas. Esto es, que la mayoría de los estudiantes señalaron las cosas que *NO* deben hacer para ser considerado como un niño *Juicioso*. No establecieron ningún tipo de acciones que podrían realizar para ser juicios, por ejemplo, señalar que debe *mantenerse sentado* en lugar de *No pararse de su puesto*. Lo anterior nos permite observar que para los niños todas las normas tienen una orientación negativa, de cosas que no deben realizar. Por lo que puede suponerse que, en respuesta a la orientación de control que le dan los sujetos “mayores” a las normas, los estudiantes incorporan las estructuras objetivas que les imponen con una interpretación de restricción.

De esta forma se puede observar que para los estudiantes toda aquella dirección con connotación negativa que se les presente es considerada como norma. Sin embargo, es necesario pensar que, las normas han sido creadas para regular conductas y esta no siempre se refiere a una limitación de la acción del sujeto, también se puede hablar sobre normas que establecen realizar una conducta.

El lenguaje también forma parte de la expresión de los sujetos, incluso cuando no es verbal; así, el comportamiento de los alumnos puede resultar transmisible entre ellos, de ahí que se busque regular la conducta de los niños rebeldes, pues esta es reflejada hacia los compañeros y adquirida por algunas como forma de comportamiento,

reconocen la alteridad del otro y la incluyen en el Yo (González, 2009). Por lo anterior, en la mayoría de las ocasiones se procura separar a los estudiantes rebeldes de los juiciosos, ya que se considera la probabilidad de que, hasta el más juicioso de los alumnos, pueda caer en la incorporación y reflejo de un mal comportamiento. En este caso, los individuos reconocen el error y temen a los castigos que los profesores puedan imponerles por las acciones que realizan, pues saben que la mala conducta no trae consecuencias positivas.

“(...) antes de que llegara él [señalando a un compañero] yo me comportaba bien”.
Informante 5

“(...) el año pasado no me portaba bien por mi compañera que dice unas bobadas y nos hace reír, y todo el mundo se ríe porque ella se ríe”.
Informante 9

Lo anterior es entendible desde la perspectiva del entorno y su influencia en el sujeto, todos los alumnos forman parte de un campo en el cual se relacionan constantemente reproduciendo sus subjetividades frente a otro que, a su vez, la incorpora en su subjetividad haciéndola propia. Bourdieu Pierre (2001) reconocía lo anterior como la interiorización de la exterioridad y la exteriorización de la interioridad, es de esta manera como los niños como sujetos en proceso de formación, al interactuar con otros, ya sean rebeldes o juiciosos, hacen suyas sus acciones y pensamientos.

El lenguaje que utilizan otros actores escolares con “mayor poder” para clasificar a los estudiantes en rebeldes y juiciosos, se aplica en cualquier espacio o tiempo dentro de la escuela. Los niños también lo utilizan, uno de ellos indica que lo más importante es “*escribir y escuchar a la profe*” (*informante 6*). Además, han aprendido a hacer clasificaciones de sujetos por sus comportamientos; es así como existe un grupo de rebeldes y uno selecto de juiciosos. Y es selecto pues según ellos es muy difícil estar allí, inclusive para los que ya hacen parte de este grupo. Aclara el *informante 11*: “*aquí*

los más rebeldes somos Carlos, Sebastián, Pablo, Kevin, José Juan, el otro José Juan y Aldo, aquí hay muchos más niños rebeldes...”.¹

El lenguaje, entonces, resulta un elemento esencial para la configuración de realidades alrededor de la norma. Las declaraciones de los estudiantes dentro de los discursos no son sino el reflejo de aquello que se presenta en el aula de clases, específicamente, lo que se advierte de la expresión de los docentes y directivos respecto a ellos mismos. De esta manera, los estudiantes aprenden la manera en que debe clasificarse un aula de clases, separando a los niños juiciosos de los rebeldes, no sólo en relación con su desempeño escolar sino en toda la configuración de realidad que realizan respecto a su entorno; de igual forma, estas interpretaciones hechas por actores externos a ellos, son interiorizadas en su subjetividad como norma de clasificación entre los estudiantes, de esta manera, mediante el uso de lenguaje, se identifican dentro de un rol (Berger Peter & Luckmman Thomas, 1968) en el espacio escolar y reconocen los roles de los otros.

7.2.- Gestión en la escuela

En relación con esta categoría, del análisis de los discursos de los estudiantes, se puede advertir la presencia del lenguaje como parte de la experiencia respecto a las palabras “castigo y premio”; en este caso, se relacionan con las herramientas utilizadas por la gestión de la escuela dentro del aula de clases como expresión de cumplimiento de la norma.

Dentro de los castigos nombran 1- Llamado a padres, 2- Firmar el observador del estudiante, 3- Correctivo pedagógico. Estas tres son consideradas por ellos como castigos leves, pues no generan en ellos mayores cambios y en ocasiones no tienen tan claro el fin de estos, como es el caso del correctivo pedagógico. Su experiencia con estas normas institucionales ha sido tan intrascendente que les parece casi normal

¹ En este testimonio, con el fin de ejemplificar de mejor manera los testimonios, los nombres de los niños mencionados han sido modificados para garantizar la seguridad de la identidad de los informantes.

que sucedan. Sin embargo, su experiencia con otros castigos como 4-Suspensión o expulsión y 5- Retiro de premios (juegos, uso de aparatos electrónicos, perder clases específicas) tienen un impacto diferente en la mayoría de los sujetos estudiantes, pues las consideran como algo “terrible”:

*“(...) me quitan las cosas. Si uno no sale al descanso, no sale a física. Lo que más me gusta... paila”.
Informante 13*

*“(...) a uno que le quitan el televisor, los juegos, le quitan la salida a la calle”.
Informante 10*

*“(...) nos castigan con el televisor, por ejemplo yo tengo celular, me castigan con el celular, con el play, con la Tablet y con el portátil. Todo eso yo lo comparto con mi primo
Informante 11*

Respecto a esta situación se puede observar de qué manera la gestión escolar se vincula con la gestión familiar del alumno, pues si bien el castigo deviene del incumplimiento a las normas del aula de clases, para ellos, las peores consecuencias son las que se presentan en la familia. Por lo que se puede inferir que, en la subjetividad de los estudiantes, las consecuencias escolares de incumplimiento de las normas no son las que les infringen temor, ya que no mencionan sentirse atemorizados de no continuar sus estudios o de no volver al salón de clases, su temor son las consecuencias que les acarrea con sus padres y los beneficios que se les pueden quitar debido a sus acciones dentro de la escuela.

En este orden de ideas, surge la interrogante acerca del porqué los alumnos cumplen o incumplen las normas. Al respecto, de los discursos de los informantes se advierten algunas características expresadas desde su subjetividad como parte de la relación existente entre cumplimiento-norma. Es importante considerar que la subjetividad exteriorizada por los estudiantes sobre el tema, no es más que el resultado de lo que han incorporado mediante la socialización primaria y secundaria (Berger Peter y Luckman Thomas, 1968), en este caso, los padres y profesores tienen el papel principal como transmisores de información y conocimiento sobre el cumplimiento de

las normas, y también, respecto a los motivos por los cuales no lo hacen y las consecuencias de ello.

“(...) yo para la zona verde no voy para evitar problemas porque, si sale dañada una mata, pues que no me metan a mí”.
Informante 6

“(...) no cumplimos las normas porque no ponemos atención, somos cabeciduros que no pensamos”.
Informante 11

“(...) porque la profesora dice una cosa y nos entra por aquí [señalando un oído] y nos sale por el otro”.
Informante 13

Al referirse a los castigos por incumplimiento de normas, los estudiantes que participaron en el conversatorio cambiaron de postura, su cuerpo expresó por ellos lo que sienten al pensar en la posibilidad de llegar a ser suspendidos o expulsados y tal vez pensar, que en sus casas y escuela les prohíban el uso de los juegos que les gustan. Nace la pregunta ¿cuál ha sido su experiencia con estas formas de realizar la gestión en el aula de clase? Y ¿por qué la docente no se ha percatado del sentir de sus estudiantes frente a la forma de gestionar el aula? Lo anterior lleva a cuestionar sobre la pertinencia de las acciones de los docentes, pues un profesor competente debe guiar y fomentar las facultades de elección, inteligencia y voluntad del alumno de acuerdo a su propia naturaleza (Cadiz Janet; Astorga María Ligia; Villanueva Olga Lucía; & Echenique María José, 2012), no tratar de reprimirla constantemente en la búsqueda del cumplimiento de normas cuyo fin es regular la conducta del sujeto, no sólo en el sentido de alcanzar el bien estar común, sino de construir sujetos dóciles y sumisos a las normas establecidas por la autoridad.

Es así, que al parecer los estudiantes aun no ven o conciben la gestión del aula como una forma de ayudarlos y orientarlos por el camino de la regulación y autorregulación de la vida individual y colectiva, sino por el contrario, como la forma de castigarlos, ejercer poder sobre ellos para mantenerlos quietos y callados. Pues como lo plantea Fierro (2005) no existen acuerdos colegiados, herramientas pedagógicas, ni compromisos sobre el trabajo de los estudiantes, que les permita ser tenidos en

cuenta en la toma de decisiones y creación de las herramientas para la gestión del aula que de verdad lleve a los estudiantes a percibirse como actores dentro de la regulación y autorregulación, dicho de otra forma, a ser escuchados y devolverles el lugar de actores activos dentro del aula de clases.

Si bien, no es responsabilidad total del docente brindar espacios y oportunidades para que este proceso se dé, sí es su responsabilidad, hacer llegar la inquietud o necesidad a los demás actores escolares (directivos docentes y comunidad) sobre el cambio que clama la escuela y sus actores estudiantes, sobre la creación de normas de aula donde se tengan en cuenta contextos particulares y no la apelación a las normativas ya creadas décadas atrás, cuando los sujetos y las realidades eran totalmente diferentes. La experiencia subjetiva que los estudiantes tienen con la norma hace notar la necesidad de iniciar la restitución del lugar de los sujetos dentro de la escuela y, particularmente, dentro del aula.

En relación con los premios que reciben por el correcto cumplimiento de las normas, los estudiantes señalan tres tipos principales: 1- objetos materiales, 2- palabras bonitas y 3- juegos y descansos; estos son nombrados por los sujetos estudiantes, porque son los que marcan una diferencia en ellos. Al hablar de objetos materiales se refieren a un dulce, escarapela, pelota, es decir, objetos que representen el reconocimiento de un esfuerzo o mejoría en algo, sin significar necesariamente que sean objetos materiales de gran valor económico o de tamaños gigantescos.

Las palabras bonitas al parecer son poco frecuentes, por lo que las lleva a tener un valor exclusivo para ellos, pues estas en particular también generaron la expresión de su cuerpo al nombrar la necesidad de escucharlas con mayor regularidad. Entonces, el cuerpo de los estudiantes habla por ellos, pues es en él donde se representa su experiencia con la realidad y en el caso de los juegos y descansos, recordándoles, la manera como clasifican el tiempo, como lo expresan como parte de su configuración de realidad. Pues consideran que el tiempo de trabajo y quietud en el aula es demasiado largo, por lo cual su cuerpo y mente necesita este “break” para reiniciar o continuar con mejor disposición sus actividades.

Ahora bien, pareciera ser más fácil que la gestión del aula se diera desde los premios y no desde los castigos, entonces ¿por qué la escuela continúa funcionando de la misma manera si no logra obtener los resultados que espera? Continúa teniendo rebeldes y juiciosos sin que exista generación de cambios, en dicho caso ¿dónde queda el seguimiento y evaluación continua de la gestión? ¿Será que sólo se deja para el fin de año cuando se hace la autoevaluación institucional?

De lo anterior sobresale la necesidad en los estudiantes del “reconocimiento” de sus potencialidades, de sus necesidades de sentir y pensar, así como la totalidad de sujetos autónomos y protagonistas en la construcción de sus formas de asociación y normativización de la realidad con la que interactúan. Sin embargo, dentro de la escuela, la representación de poder es fuente de regulación sobre significados, expectativas y acciones de los sujetos (Jiménez María & Perales Felipe, 2007), por lo que no se reconocerá como importante aquello que no lo sea desde la perspectiva de las autoridades institucionales.

7.3.- Lugar del sujeto

Ya desde sus primeras relaciones sociales (individual y colectiva) dentro de la institución escuela, los estudiantes se encuentran con relaciones jerárquicas, pues reconocen disímiles niveles de poder dentro los actores escolares, es así como 1-el presidente, 2- rector, 3-coordinador, 4- docentes, 5-padres de familia y 6- estudiantes, conforman la escala de poder evidente formalizada que se ejerce para el funcionamiento de la escuela, convirtiendo a la misma en el reflejo del contexto que les rodea y manteniendo a los alumnos bajo el esquema de lo que (Jódar Francisco y Gómez Lucía, 2007) recuperan como las sociedades de control, las cuales siguen una técnica disciplinaria cuyo fin es corregir y orientar las conductas para transformar al estudiante en un sujeto utilizable, dócil y disciplinado.

Se puede deducir, que siendo ellos los últimos en la escala, se consideran como el actor escolar con menor poder, pues en el aula el docente hace las normas y ellos

deben cumplirlas, evitar llevar la contraria, permanecer callados y quietos son algunas de las expresiones utilizadas por ellos para explicar que no son tenidos en cuenta dentro del aula, como individuos participes de la gestión del aula, lo cual los ha llevado, a través del tiempo, a ser poco reflexivos y poco activos en su vida escolar. También expresan que desde sus hogares los padres recalcan y son incisivos en repetir las mismas frases o recomendaciones “pórtate bien, no charles, no juegues, no molestes, presta atención” pero ¿por qué si son recomendaciones tan incisivas no logran efecto alguno en la mayoría? ¿Es posible que finalmente estos sujetos no encuentren o peor aún no tengan su lugar dentro de la escuela? Y si este es el caso ¿Cómo podrían considerarse sujetos en la realidad de la vida cotidiana sin un lugar dentro de dicha realidad?

Los primeros actores en la lista de posiciones jerárquicas, tienen poder porque los estudiantes así lo creen, y consideran que ellos son los únicos capaces de crear normas; no obstante, dentro de los conversatorios lograron expresarse como sujetos activos con las mismas capacidades para crear normas dentro del aula de clases, entonces ¿qué hace falta? Estos logran encontrar el lugar de cada actor escolar, sin embargo, el suyo difícilmente logran visualizarlo y se les presenta, sin darse cuenta, como una utopía.

Sin embargo, en relación con su lugar dentro del aula, existe un momento donde pueden sentir que tienen el poder dentro de ella, esto es cuando la profesora se encuentra ausente. Si consideramos que dentro de las instituciones escolares los estudiantes no ocupan un lugar relevante en la toma de decisiones o establecimiento de normas, es de esperarse que en algún momento ellos quieran manifestar la necesidad de empoderamiento y reconocimiento como sujetos con actuar y pensar propio. De ahí que los niños sujetos de estudio señalen la manera en que su comportamiento se modifica cuando el profesor, a quien consideran como la autoridad directa, se encuentra fuera del aula de clases, lugar en el que tiene el poder legítimo. Por lo que cuando la profesora no está...

“(...) miran cuando la profe viene, los empujan [a los otros niños] y cierran las puertas, se ponen a corretear, se paran a charlar y a veces se ponen a pelear en la parte de atrás”.

Informante 3

“(...) se ponen a jugar con borradores, se los lanzan”.

Informante 9

“(...) y cuando la profe llega nos sentamos como si no hubiera pasado nada”.

Informante 4

Es aquí donde nace la importancia de desarrollar la capacidad nombrada por Gadamer (2000) de escuchar al otro, de utilizar el lenguaje; las voces de estos actores escolares necesita ser escuchada y utilizadas para iniciar la restitución del sujeto primero, dentro del aula para luego trascender a otras instituciones y empezar a borrar en escuela esa necesidad imperiosa de controlar, castigar y ejercer represión sobre los cuerpos dóciles.

7.4.- Regulación y auto-regulación

Esa necesidad imperiosa de la escuela por controlar, castigar y ejercer represión sobre los cuerpos dóciles a través de las normas se convirtió en el mecanismo por supremacía para disciplinar y regular a los estudiantes. Sin embargo, la funcionalidad de esto parece no tener mayores respuestas, pues difícilmente los estudiantes logran permanecer quietos, callados, sentados el tiempo que el docente desea, entonces, existe cierto grado de resistencia de los estudiantes a ser sometidos y callados, resistencia a que sus voces se apaguen y su pensamiento reflexivo se deteriore o simplemente como diría uno de los estudiantes “es que los niños somos así”.

La narración sobre la realidad realizada por los estudiantes deja ver que las normas son creadas por los profesores como un modo de disciplinar y controlara los alumnos para cumplir con los requerimientos institucionales establecidos, tales como tener un grupo juicioso y con buen rendimiento académico, de allí nace la necesidad, desde la perspectiva docente, de la regulación a través de las normas. Tal ha sido el resultado

de estas acciones que los estudiantes crecen relacionando las reglas con el cumplimiento de deberes y la responsabilidad que tienen de hacerlo en cualquier entorno que se encuentren, y que las reglas pueden observarlas en todos lados.

*“(...) una norma es algo que tenemos que cumplir”.
Informante 13*

*“(...) en todo el universo, en todas partes que usted vaya hay reglas, son deberes que tenemos”.
Informante 6*

Entonces, dónde queda la autorregulación cuando se busca controlar, castigar y vigilar comportamientos y actividades, cuál es el momento propicio para permitir la autorregulación de los estudiantes o en realidad se convirtió en una utopía como es vista por ellos mismos al manifestar que solo es posible alcanzarla “cuando seamos adultos”, al igual que la visión de niños creando normas o mejor, sujetos empoderados de sus procesos de regulación y autorregulación de su vida social (colectiva e individual). Estas realidades se han ido construyendo poco a poco dentro de un espacio llamado aula y han marcado subjetivamente a los estudiantes que ya piden el reconocimiento y restitución de su lugar como sujetos y no como seres con presencia en la institución. De esta manera se juega bajo la lógica de que la conducta humana es conformada, gobernada y orientada por cierta racionalidad impuesta por un sujeto ajeno a quien realiza la conducta (Jódar Francisco y Gómez Lucía, 2007).

Como parte de las experiencias que se le ofrecieron a los sujetos investigados, se presentó un video llamado la “escuela del chavo del 8”. Esta actividad fue colectiva-sujeto investigado-investigadora. La totalidad de los estudiantes fueron llevados al aula de la investigadora, permitiendo que se ubicaran en el sitio que desearan. Algunos se sentaron en sillas y otros en el piso para observar un video durante las horas de clase, lo cual llamó la atención de los estudiantes, además, conocían muy bien los personajes del video, por lo que se sentían familiarizados con ellos. Durante la observación del video los estudiantes susurraban entre ellos sobre lo que sucedía y al finalizar se realizó un conversatorio. Los estudiantes empezaron a desplegar su

subjetividad haciendo comparaciones entre el aula del chavo y la suya. Primero la reflexión partió de la comparación sobre el espacio físico (aula) del video mostrado y la suya, y después, sobre las diferentes situaciones que se viven dentro de ella.

En relación con la trama mostrada dentro del video, los estudiantes mostraron un cambio al reconocer que necesitan iniciar una transición de miembros quietos y pasivos a miembros activos, reflexivos y analíticos de su propio proceso al igual que uno de los sujetos señalaba “nunca es tarde para aprender”.

“(...) para mejorar deberíamos que ser más proactivos”.
Informante 13

Expresaron el deseo de mejorar y cambiar, pues comprendieron que al autorregularse pueden alcanzar muchos logros escolares y personales. De igual manera, lograron proyectarse en el futuro como profesionales, reconociendo que el medio para lograrlo es la escuela y el aula en la cual comparten con sus compañeros vivencias buenas y otras no tanto.

“(...) no es difícil cumplir las normas, son fáciles. Si uno las cumple pues está haciendo el bien para uno mismo y si no las cumple se está dañando la vida
Informante 2

Si bien los estudiantes reconocen la importancia de cumplir las normas como parte de su propio beneficio, es considerable señalar que como elemento de su esencia (de niños) aún se encuentran en un momento de socialización, secundaria en este caso (Berger Peter & Luckmman Thomas, 1968), en el cual comienzan a vivir en constante relación con las estructuras objetivas de la vida cotidiana, en donde aparecen las normas y restricciones como nuevos elementos a descubrir e interiorizar. Por tanto, para los niños de esta edad, es difícil terminar de comprender el sentido de las normas, aunque en la escuela ya comienzan a reconocer el significado de estudiar y ser juicioso.

“(...) la historia se trata del chavo que cuando uno quiere estudiar es para uno ser profesional es para que la vida no es regalada”.
Informante 7

En relación con el video mostrado, en ningún momento las normas fueron pensadas o expresadas como un obstáculo, tampoco fueron vistas como un problema. Explicaron que en la escuela del chavo al igual que en la suya existen normas que orientan la vida escolar a través de los procesos de regulación y autorregulación individual y colectiva.

“(...) si se parece (a su aula), porque es igualito por que no dejamos hablar al profesor. Como algunos de mi salón. No digo todos. Hay mucha gente que tiene dificultades, pero debemos prestar mucha atención a lo que la profesora que nos está educando”.
Informante 7

“(...) lo que pasa en el salón casi nunca es bueno, tenemos nuestros momentos buenos y malos, pero la mayoría de las veces son malos; pero lo que parece mejor es cuando nosotros bajamos la intensidad, nos calmamos y empezamos a hacer las cosas bien.
Informante 5

Algunos aun piensan que la ayuda o las oportunidades que les dan son muchas, pues no se han dado cuenta que no solo son oportunidades de mejoramiento académico o cognitivo, también deben tener oportunidades de crecimiento como sujetos. Otros aun demuestran temor de expresar su sentir o pensar para evitar ser calificados como rebeldes. O a través de la rebeldía expresan la necesidad de ser escuchados y tratados como sujetos.

“(...) me siento bien y mal. La profe nos grita mucho. Lógicamente nos trata mal porque nosotros somos muy mamones, pero tampoco, nos trata como si fuéramos un trapo”.
Informante 6

“(...) yo no podría crear una norma porque no me gustan. Yo no sirvo para nada de eso”.
Informante 8

La belleza en la transparencia de las expresiones de los estudiantes permitió comprender que existe un trabajo de cambio que inició dejando la inquietud, la duda o necesidad de ser escuchados, tenidos en cuenta y valorados como sujetos con capacidades para desplegar su subjetividad como medio de transformación.

*“(...) porque nosotros somos niños y los niños hacen eso”.
Informante 5*

8.- Discusión de resultados:

Después de conocer los resultados obtenidos en la investigación, no sólo como parte de los discursos de los estudiantes, sino en diálogo con los referentes teóricos empleados para trabajar el objeto de estudio. Los resultados de la investigación permiten plantear los siguientes asuntos:

8.1 Sujetos, Norma y Subjetividad.

Desde la subjetividad de los sujetos de estudio se puede advertir que las relaciones que tienen con otros individuos, específicamente, con aquellos a quienes consideran como autoridades, se encuentran determinadas por el establecimiento de normas que estos imponen sobre aquellos. Para los niños, dichas normas son hechas por los profesores, padres, alcaldes y el presidente, y la única participación que tienen ellos es con su cumplimiento.

Lo anterior no sólo expresa el control que se pretende imponer en los individuos, sobre todo en una edad en la que su formación aún se encuentra en proceso de socialización, sino que también reduce su voluntad de pensamiento, pues ellos consideran que los padres, docentes y directos son los que mandan, es la voluntad de estos la que se impone sobre los niños.

De igual forma, se refleja el reconocimiento de autoridad y superioridad que tienen sobre ellos, incluso, llegan a señalar que si las normas son impuestas por alguien que también se encuentra subordinado a los padres o profesores, no tienen el mismo valor, y por tanto, no se encuentran obligados a cumplirlas. En relación con ello, también señalan que los niños no pueden hacer normas porque ellos no mandan. No se contemplan como individuos activos de un espacio, sino sólo como quienes deben obedecer y cumplir las reglas.

En este caso, ellos mismos se catalogan al señalar que, posiblemente, un niño juicioso pueda crear una norma, pero no un rebelde. Sin embargo, los llamados *rebeldes* dicen que sí pueden crear una norma, pero que no se les brinda la oportunidad de participar. Esto probablemente responde a que dichos niños son llamados rebeldes por incumplir regularmente las reglas, por lo que puede inferirse que dentro de sus pensamientos no reconocen totalmente la autoridad de los mayores. En cambio, los juicios siempre cumplen las normas y son considerados como un grupo selecto al que pocos pueden pertenecer.

En la mayoría de las ocasiones, el acatamiento de las reglas dentro y fuera del aula tiene consecuencias sobre el desempeño escolar de los estudiantes, no sólo por la influencia de la disciplina de trabajo y en los resultados obtenidos en las evaluaciones, sino porque ser rebelde o juicioso no se trata, únicamente, de una simple clasificación, se refiere a la expresión de formas de comportamiento que se reflejan en todas sus actividades y pensamientos. Por lo que es fácil inferir que aquellos que cumplen con las normas escolares establecidas serán quienes cumplan con sus diversas tareas dentro de la institución, lo que resulta en un alto desempeño escolar, a diferencia de quienes no lo hacen y tienen un bajo rendimiento.

Otro factor que ejerce influencia en el cumplimiento o incumplimiento de las normas son las percepciones y usos del tiempo dentro del aula de clases. Las diversas experiencias temporales que los sujetos de estudios han tenido en relación con los requerimientos de quietud de sus cuerpos, los ha llevado a buscar la manera de manifestar su inconformidad con la diferencia entre la cantidad del “tiempo de estudios y trabajo vs tiempo de juego y recreación”. Algunos manifiestan que es imposible quedarse quietos tanto tiempo y que el cuerpo les “pica”, de allí nace la necesidad de ir al baño, levantarse, charlar, jugar, molestar al compañero, hacer boleos entre otras actividades que han creado de una forma consiente y en otras inconsciente para escapar del tiempo de quietud y de trabajo establecidos por la docente. Los estudiantes manifiestan o expresan una necesidad imperiosa de salir del aula de clases, del espacio que se estableció como único para la generación de conocimiento y los espacios diferentes a esta son considerados como espacios de

diversión. Esta construcción de realidad se encuentra profundamente aceptada en su subjetividad que los estudiantes no llegaron a pensar o expresar que esta situación pudiera combinarse o cambiarse; es decir convertir los lugares de diversión en espacios de generación de conocimiento y el aula en un lugar de diversión.

8.2 La gestión escolar como gestión de la subjetividad

La consecuencia por la transgresión de las normas es un castigo, ya sea por parte de la profesora o los padres, incluso en algunos casos, por ambos. Los castigos pueden ser perder los momentos de recreación, no salir a tomar la clase de educación física o sistemas, no salir del aula cuando los demás lo hacen o no utilizar en casa los aparatos electrónicos. Si el alumno cae en la reincidencia del incumplimiento o se comete una falta de mayor gravedad, se procede a fijarlo en el observador, llamar a los padres, asistencia a correctivo pedagógico o, en el peor de los casos, la suspensión o expulsión de la escuela.

Caso contrario, para aquellos que acatan las reglas, las consecuencias devienen en premios como salir al parque a jugar, obsequios materiales o palabras bonitas en reconocimiento a su esfuerzo. Sin embargo, los estudiantes señalan que son los rebeldes quienes provocan a los juiciosos para romper las reglas, aunque estos no les prestan mayor atención, los ignoran para evitar cometer una falta a las normas dentro del aula, es sólo durante los momentos y espacios de recreación que ambos grupos interactúan y juegan, pero al volver al aula la dinámica sigue igual.

Dentro del aula de clases, el profesor tiene el papel central en relación con las normas, se encuentra facultado para establecerlas y determinar quiénes las rompen o cumplen. Al respecto, si el profesor se encuentra en el aula, todos cumplen las normas; si se encuentra distraído, sólo algunos lo hacen; y cuando sale del aula, la mayoría incumple las reglas, a excepción de que los profesores de otras aulas los estén observando, en cuyo caso cumplen las normas de igual manera que si se tratara de su profesor.

De esta manera, puede observarse que necesitan la presencia o morada vigilante de un actor externo para cumplir las normas o regularse. Lo cual no es una sorpresa, pues debe recordarse que dichas normas han sido establecidas por otros con el fin de regular la conducta de los estudiantes y, al encontrarse ausente aquel que impuso la regla, no consideran necesario su cumplimiento. De ahí que los individuos señalen la dificultad para respetar las normas, pues son estipulaciones que no han sido creadas por ellos para su propia regulación o la convivencia del grupo, ellos sólo ven a las normas como la manera en que les enseñan a portarse bien.

Al momento de finalizar la investigación, los estudiantes habían comenzado a cuestionarse sobre la posibilidad de crear normas ellos mismos y ser considerados como sujetos activos en sus aulas y escuela.

Conclusiones:

La norma: de villana a protagonista.

Es indiscutible la permanente relación con la norma, que los sujetos estudiantes establecen dentro de la institución escuela; al igual que las innumerables tensiones que se generan en las relaciones entre los actores escolares que pertenecen a una misma institución.

De estas tensiones ha nacido y sutilmente se ha arraigado dentro de la subjetividad de los actores escolares estudiantes la visión de la norma como “la villana” de la escuela. Lo anterior porque los demás actores escolares, para el caso de esta investigación (padres, docentes y directivos) la han utilizado para modelar, someter y regular el comportamiento y pensamiento de los estudiantes. Cada uno hace uso del poder que tiene sobre estos en diferentes espacios (hogar, escuela o aula de clases). La villana les dice qué hacer, la villana les dice cómo actuar y en varias ocasiones la villana les dice cómo pensar. Es tan malvada que los encierra en un espacio llamado aula, durante periodos de tiempo tan largo, con el único fin de entregarles un cúmulo de conocimiento que aún no saben para qué sirve.

Esta villana se encuentra presente en sus vidas desde hace tanto tiempo y en tantos lugares, que ya la han naturalizado y objetivado. Se encuentran en constante relación con ella y su malvado plan, que en ocasiones la trasgresión de la norma es el único mecanismo de escape a su sometimiento.

Sin embargo y solo en algunas ocasiones han encontrado que la norma no es tan villana, con el inicio de esta investigación nació otro adjetivo para ella “la protagonista”, pero ella por sí sola no lo puede lograr. Es necesario que cada actor escolar realmente la conciba así y la utilice como el medio o la herramienta que permita a los estudiantes generar un cambio en su comportamiento y pensamiento, que logren llegar a la autonomía y la autorregulación siendo niños y no esperando a ser adultos para que la protagonista brille con luz propia.

Su lenguaje siempre precedido de un NO debe empezar a desaparecer, para que el acto reflexivo de las necesidades propias del grupo en un contexto específico utilice otro tipo de expresión más positiva durante la construcción de las normas que los orientaran en su acto educativo.

¿Es posible que la protagonista derroque a la villana, aun cuando su poder se ha extendido durante tanto tiempo? Es aquí donde los actores estudiantes empezaron a ver la necesidad imperiosa de encontrar su lugar como sujetos dentro de la escuela y que la norma les puede ayudar a mejorar su convivencia con los otros en reconocimiento de sí mismos, de verse más como humanos, que compartiendo un mismo espacios tienen características particulares y como tal deben ser tratados.

La restitución del sujeto. De utopía a proyecto viable

Niños creando normas? Niños pensando en su lugar dentro de la escuela? Una gran utopía. Esta tarea tan importante no podría dejarse en manos de personas con tan poca edad o tan poca experiencia. Así pudo ser pensado en otras épocas y otros contextos, pero hoy encontramos una marcada diferencia entre los sujetos y el contexto dentro del cual se encuentran. Hoy son inquietos no solo corporal sino

mentalmente y aun en su interior guardan la esperanza que esta misión les sea entregada y seguramente con gran valentía y fortaleza serán capaces de lograrlo. Su participación en esta investigación, permitió revelar esa esperanza que se había ocultado intencionadamente o no para evitar el calificativo de rebeldes y de ahora en más emergió la posibilidad y necesidad de: 1- ser tenidos en cuenta en la creación del contrato social que los regirá durante cada año escolar; 2- ser actores activos y participativos en su proceso de regulación y autorregulación individual y colectiva; 3- darle la transición al poder, evitando la instauración de este en un solo sujeto y 4- con lo anterior lograr que el aula cumplan la misión formadora que se le ha encomendado; todo esto deviene en posibilidades para el inicio de la restitución del sujeto estudiante dentro del aula de clase y proyectarse como sujeto dentro de una institución. Touraine (2006) "El alumno va a la escuela para ser él o ella, para construirse" p. 49.

Ser escuchados y tenidos en cuenta a través de la gestión de escuela y en particular de aula, es el nuevo proyecto que se instauró gracias a las necesidades expuestas por las temáticas desarrolladas en esta investigación. Sin embargo, esta restitución nunca será posible mientras los demás actores escolares también vean una necesidad como potencia de mejoramiento en la tarea que Touraine (2006) recomienda "Hay que pasar de una escuela de la oferta a una escuela de la demanda, orientada hacia el alumno" p. 48.

Referencias

- Alvarado, Sara Victoria & Ospina, Héctor Fabio (2006). Las concepciones de equidad y justicia en niños y niñas: desafíos en los procesos de configuración de la subjetividad política. *Revista Colombiana de Educación, N° 50*, pp.198-215. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional
- Beramendi, Maite & Zubieta, Elena (2013). Norma perversa: transgresión como modelado de legitimidad. *Universitas Psychologica, Vol 12, Num. 2*, pp. 591-600. Colombia.
- Berger, Peter & Luckmann, Thomas (1968). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrourtu Editores.
- Caballero Grande, María José (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Paz y conflictos, vol 3*, pp. 154-169. Recuperado el 24 de junio de 2014 de base de datos EBSCO.
- Cadiz, Janet; Astorga, María Ligia; Villanueva, Olga Lucía; & Echenique María José (2012) ¿Profesores competentes o humanizadores? *Educ. Educ. vol. 15. Num. 3*. Pp. 535-546. Colombia: Universidad de la Sabana
- Carreño, M. T. (2014). Orden normativo objetivado en Colombia. En: socialización política y configuración de subjetividades. Bogotá: Siglo del hombre Editorial.
- Chaves Alas, Ana Lupita (2006) La construcción de subjetividades en el contexto escolar. *Educación, vol. 30, núm. 1*, pp. 187-200. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- De Sousa Santos, Boaventura (1991), "Una cartografía simbólica de las representaciones sociales", *Nueva Sociedad*, Num 116, pp. 18-29. Argentina.
- Fierro Evans, María Cecilia (2005). El problema de la indisciplina desde la perspectiva de la gestión directiva en escuelas públicas de nivel básico. *Revista Mexicana de*

Investigación Educativa, vol 10, pp. 1133-1148. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Foucault, Michel (1975). *Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Editorial Siglo Veintiuno Editores.

González, Freddy (2009) Alteridad en estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 14. Num. 42. Pp. 889-910. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa

Guzmán Muñoz, Edinson Javier; Muñoz, Javier&Preciado Espitia,Alexander (2012). La convivencia escolar. Una mirada desde la diversidad cultural. *Revista Plumilla Educativa*. Num. 13. Colombia: Universidad de Manizales

González, L.F. (2012). Subjetividad en las organizaciones educativas: la subjetividad en la ENMSL. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 11, núm. 22, pp. 55-80. Chile: Universidad Católica de la santísima Concepción.

Herrera Méndez, Betty Esnedý; Ríos, Ana Gloria & Guarín Germán (2012). Maestro e intelectual: lector actual de realidad y visionario de mundos. *Plumilla educativa*. N. 10(2), pp. 58-79. Colombia: Universidad de Manizales

Jiménez Lózano, María de la Luz, & Perales Mejía, Felipe de Jesús (2007) Entre proyectos personales y propuestas operativas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 12 Num. 35. Pp. 1309-1328. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa

Jódar, Francisco & Gómez, Lucía (2007) Educación postdisciplinaria, formación de nuevas subjetividades y gubernamentalidad neoliberal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 12. Num. 32. Pp. 381-404. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Lahire, Bernard (2005) El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu. Deudas y críticas. Argentina: Siglo XXI Editores.

Medina, Marta Susana (2007). El sujeto ante la ley: la declinación de lo simbólico en el sujeto, consecuencias. *Mal-estar E Subjetividade. Vol 7* pp. 259-268. Brasil: Universidade de Fortaleza

Paulin, H.; Lemme, D.; Tomasini, M.; Arce, M.; Arpie, I.; Escano, R.; López, J.; Martinengo, V & Nazar, M (2006). Concepciones de los directivos de nivel medio acerca de la relación entre alumnos y orden normativo escolar. *Cuadernos de educación, vol 4*, pp.267-285. Recuperado el 24 de julio de 2014 de base de datos EBSCO.

Ramos, Ramón (2005), "Discursos sociales del tiempo", en *Tiempo y espacio: miradas múltiples*, pp. 525-544. México: CEIICH-UNAM/Plaza y Valdés,

Reyes, Leonora; Cornejo, Rodrigo; Arévalo, Ana & Sánchez Rodrigo (2010). Ser docente y subjetividad histórica en el Chile actual: discursos, prácticas y resistencias. *Polis, revista de la Universidad Bolivariana*, vol 9, N 27, p. 269-292. Chile: Universidad Bolivariana

Toboso, Mario & Valencia, Guadalupe (2008). Una representación discursiva del espacio-tiempo social. *Estudios Sociológicos*, vol 26, N 76, p. 119-137. México: El Colegio de México A.C.

Casals, J. (2006). Entrevista a Alain Touraine: "Hay que pasar de una escuela de la oferta a una escuela de la demanda orientada hacia el alumno". *Cuadernos de pedagogía*. N 354. P.p 48-54

Tyler, T. (2006). Psychological perspectives on legitimacy and legitimation. *Annual Review of Psychology*, N 57, pp. 375-400.

Zemelman, Hugo & León, Emma. (1997). *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. Anthropos. España: Centro Regional de Investigación Multidisciplinaria UNAM.

Bibliografía

- Batallán, G. (2003). El poder y la autoridad en la escuela. La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia. *Revista Mexicana de Investigación educativa*. Vol 8 N 19. P.p 679-704. Recuperado el 20 de abril de 2015 de base de datos Redalyc.
- Calvo de Mora, J. (2012). Políticas educativas basadas en el control de la subjetividad de la población escolar. *Praxis educativa*. Vol 19. N 15. P.p 80-103. Recuperado el 15 de junio de 2014 de base de datos Redalyc.
- Cañon, O. E. (2008). Las huellas del sujeto en narrativas de autores construccionistas. *Revistas diversitas – Perspectivas en psicología*. Vol 4. N 2. P.p 245-257. Recuperado el 1 de abril de 2013 de base de datos Redalyc.
- Cordoba, Maritza; Mosquera, Pilar; Restrepo, Oscar; Sabogal, Yeisit; Erazo, Nelly & González, Miguel. (2014). Lenguajes del poder: cegueras de los maestros. *Plumilla educativa*. N 13(1). P.p 72-92
- Chaves, Elena; Delgado, Maria; Guerrón, María; Meneses, Argelis & Isaza, Gloria (2014). El reto pedagógico de la educación desde la diversidad. *Plumilla educativa*. N 13(1). P.p 52-71.
- De la Vega, E. (2008). Las trampas de la escuela integradora. La intervención posible. Buenos Aires: Noveduc
- Díaz, Alvaro & González Fernando. (2005). Subjetividad: una perspectiva histórico cultura. Conversación con el psicólogo cubano Fernando González Rey. *Universitas Psychologica*. V 4. N 3. P.p 373-383. Recuperado el 10 de junio ed 2014 de base de datos Redalyc.
- Durkheim, Émile (1982), *Las formas elementales de la vida religiosa*, Madrid: Akal

Follari, R. (2007). ¿Hay lugar para la subjetividad en la escuela?. *Perfiles educativos*. Vol29. N 115. P.p. 7-20. Recuperado 9 abril de 2014 de base de datos redalyc.

Freire, P. (1991). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI. Editores. España

----- (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI Editores. México.

García Canal, María Inés (1995). La desaparición del sujeto institucional. *Política y cultura*. Num 4. Pp. 187-195. México: Universidad Autónoma Metropolitana

Kafka, Franz. (1985). *Carta al padre*. Edaf. Madrid.

Mendoza, Mario. (2010). *La locura de nuestro tiempo*. Seix Barral. Argentina

Millares, R. (2005). Entrevista a Edgar Morin: Repensar la reforma, reformar el pensamiento. *Cuaderno de pedagogía*, N 342, p.p 42-46.

Pérez, E. (2003). La pedagogía que vendrá: más allá de la cultura escolar positivista. *Utopía y Praxis Latinoamericana*. Vol 8. N 023. P.p 87-95. Recuperado el 18 de marzo de 2013 de base de datos Redalyc.

Pérez, J. A. (2004). La educación entre la memoria y la esperanza. *Educere*. Vol 8, N 027. P.p 517-522. Recuperado el 18 de marzo de 2013 de base de datos Redalyc

Persico, A. (). CRISIS SOCIAL Y SUBJETIVIDAD: Rumbos y Desafíos en las Ciencias Sociales. Recuperado de [http://bienser.umanizales.edu.co/contenidos/mae diversidad new/cuestion s ujeta manizales ch20/criteriosconceptuales/lecturasrequeridas/pdf/crisis so cial y subjetividad.pdf](http://bienser.umanizales.edu.co/contenidos/mae%20diversidad%20new/cuestion%20sujeto%20manizales%20ch20/criteriosconceptuales/lecturasrequeridas/pdf/crisis%20social%20y%20subjetividad.pdf)

Zamora Poblete, Guillermo & Zerón Rodríguez, Ana María (2009). Sentido de la autoridad pedagógica actual. Una mirada desde las experiencias docentes. *Estudios pedagógicos*, vol 35, N 1, pp.171-180 Chile: Universidad Austral de Chile.