

Mutaciones de las prácticas disciplinarias en la escuela colombiana
Un estudio etnográfico en dos instituciones educativas de la ciudad de Neiva

Gina Marcela Ordóñez Andrade

Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud
Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE) Universidad de
Manizales

Entidades cooperantes: Universidad Autónoma de Manizales, Universidad de
Caldas, Unicef, Universidad de Antioquia, Universidad Pedagógica Nacional,
Universidad Central, Universidad Nacional de Colombia

Manizales

2018

Mutaciones de las prácticas disciplinarias en la escuela colombiana
Un estudio etnográfico en dos instituciones educativas de la ciudad de Neiva

Gina Marcela Ordóñez Andrade

Director:

Andrés Klaus Runge Peña

PhD. en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de
Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud
Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE) Universidad de
Manizales

Entidades cooperantes: Universidad Autónoma de Manizales, Universidad de
Caldas, Unicef, Universidad de Antioquia, Universidad Pedagógica Nacional,
Universidad Central, Universidad Nacional de Colombia

Manizales

2018

Nota de Aceptación

Sara Victoria Alvarado

Presidente

Jurado internacional

Jurado nacional

Jurado nacional

Manizales, 2018

Dedicatoria

A mi hijo, Víctor Alejandro, inspirador y creador.

A mis padres, Ramón y Flor Stella.

A las escuelas, que día a día, crean, construyen y producen realidades.

Agradecimientos

Agradezco a mi hijo, Víctor Alejandro, motor permanente durante este proceso.

A mis padres, Ramón y Flor Stella, por su apoyo y comprensión constante.

A los directivos de las instituciones educativas, por abrir las puertas a su cotidianidad.

A los docentes, que me permitieron conocer sus dinámicas en el aula.

A los estudiantes, por permitirme hacer parte del estar juntos.

A Alejandra, por su constante apoyo y motivación.

A Juan Carlos, por su confianza.

A ti gran colega y amigo, por ayudar a ver lo posible.

A mis amigos y amigas que me escucharon tantas veces en mis ires y venires.

DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CINDE-UNIVERSIDAD DE MANIZALES

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL
CINDE – UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

**PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO PRODUCIDO EN LAS
LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.**
(FICHA DE PROCESAMIENTO DE LAS INVESTIGACIONES)

1. Datos de Identificación de la ficha

Fecha de Elaboración:	Responsable de Elaboración Nombre: Gina Marcela Ordóñez Andrade	Tipo de documento	
		Tesis de maestría ()	
	Relación con el documento : Autor del documento (X) Sistematizador () Estudiante de doctorado () Estudiante de maestría ()	Tesis de doctorado (X)	
		Informe de investigación ()	
Artículo ()			
Otro: Cual:	Otros () Cual: _____		

2. Datos de identificación de la investigación

Grupo (os) Línea (as) de investigación donde fue desarrollada la investigación	Grupo(s)	Líneas(as)		
	Perspectivas Políticas, Éticas y Morales de la Niñez y la Juventud	Educación y Pedagogía	Socialización Política y Construcción de Subjetividades	
Desarrollo Psicosocial				
Construcción de las Paces				
Infancias, Juventudes y Ejercicio de la Ciudadanía				
Políticas Públicas y Programas en Niñez y Juventud				
Educación y Pedagogía: Imaginarios, Saberes e Intersubjetividades		Educación y Pedagogía		X
		Praxis Cognitivo-Emotiva en Contextos Educativos y Sociales		
		Infancias y Familias en la Cultura		
		Ambientes Educativos		
		Desarrollo Humano		

		Gestión Educativa	
	Jóvenes, Culturas y Poderes	Jóvenes, Culturas y Poderes	
	Otro grupo Cual:		
	Otra línea cual Cual:		
Título	Mutaciones de las prácticas disciplinarias en la escuela colombiana Un estudio etnográfico en dos instituciones educativas de la ciudad de Neiva		
Autor/es/as	Gina Marcela Ordóñez Andrade		
Tutor-a co-tutora	Andrés Klaus Runge Peña		
Año de finalización de la investigación	2018		
Año de publicación	2019		
3. Información general de la investigación			
Temas abordados	Prácticas disciplinarias y cuerpo, violencia y poder, relaciones de poder.		
Palabras clave	Prácticas disciplinarias, escuela, poder		
Preguntas que guían el proceso de la investigación	¿Qué prácticas disciplinarias se observan en las dos instituciones educativas (IE) de la ciudad de Neiva? ¿Qué mutaciones se encuentran en las prácticas disciplinarias observadas en las dos IE de la ciudad de Neiva? ¿Qué papel desempeña el poder gubernamental en las prácticas disciplinarias de la escuela?		
Fines de la investigación	Objetivo general Analizar las prácticas disciplinarias en dos instituciones educativas (IE) de la ciudad de Neiva. Objetivos específicos <ul style="list-style-type: none"> • Identificar las prácticas disciplinarias en dos IE de la ciudad de Neiva. • Establecer las mutaciones que se encuentran en las prácticas disciplinarias observadas en dos IE de la ciudad de Neiva. • Determinar la función del poder gubernamental en la reconfiguración de las prácticas disciplinarias observadas en dos IE de la ciudad de Neiva. 		

4. Identificación y definición de categorías

(máximo 500 palabras por cada categoría) Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página

Práctica:

La práctica es el dominio de análisis de Foucault, para él, dispositivo y episteme son prácticas. Las epistemes son prácticas discursivas que se describen como un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y en el espacio, que han definido, para una época dada y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa. (Foucault, 1979, p. 198).

El dominio de las prácticas se entiende en la relación con el orden del saber y el orden del poder. El estudio de la práctica incluye el estudio de las relaciones consigo mismo. Siguiendo a Foucault, referido por Castro-Gómez (2015), se entiende por práctica “a lo que los hombres realmente hacen, hablan o cuando actúan. Es decir, las prácticas no son expresión de algo que esté “detrás” de lo que se hace (el pensamiento, el inconsciente, la ideología o la mentalidad), sino que son siempre manifiestas; no remiten a algo fuera de ellas que las explique, sino que su sentido es inmanente” (p. 30).

En este sentido, y desde esta perspectiva, hablar de prácticas implica hablar de un conjunto de relaciones entre sí, que forma “un sistema de reglas, un conjunto dotado de racionalidad” (Castro-Gómez, 2015, p. 66). Las prácticas poseen un carácter relacional, con unos fines y objetivos específicos, que responden a un momento de la historia: “Lo característico de una práctica es su carácter relacional, es decir, que las prácticas nunca están solas, sino siempre en relación con otras prácticas, formando un sistema de reglas, un conjunto dotado de racionalidad” (Castro-Gómez, 2015, p. 66).

Las prácticas son racionales, presentan unos fines, unos efectos, con unas estrategias y usos; operan de cierto modo en un entramado de poder; por ende, “al cambiar las prácticas, cambia la racionalidad de las prácticas y cambian sus objetivaciones” (Castro-Gómez, 2015, p. 32). (p. 57)

Práctica disciplinaria:

La disciplina es la estructura y poder que ha sido impresa en el cuerpo formando disposiciones permanentes. En el trascurso de los siglos XVII y XVIII las disciplinas formulan la dominación (Foucault, 2002). Su dispositivo es el disciplinar que determina lo que se debe realizar de acuerdo con la norma. Se ejerce con la secuencia de acciones: amenaza, reprobación, encierro y silencio. Se ejerce el poder directamente sobre el cuerpo, tal como lo expresa Foucault (2002): “Cuerpo como objeto y blanco de poder [...] al cuerpo que se manipula, al que se da forma, que se educa, que obedece, que responde, que se vuelve hábil o cuyas fuerzas se multiplican” (p. 125).

Las disciplinas funcionan cada vez más como técnicas que fabrican individuos útiles. De ahí el hecho de que se liberen de su posición marginal en los confines de la sociedad y que se separen de las formas de la exclusión o de la expiación, del encierro o del retiro (Foucault, 2002, p. 194).

Las técnicas disciplinarias buscan imponer un modelo de comportamiento sobre los cuerpos y, en este sentido, son técnicas “centripetales” porque favorecen una serie de secuencias, procesos, operaciones y adiestramientos conforme a ciertos objetivos fijados de antemano. A partir de esta “norma” se determina [...] si ese individuo es normal o anormal, capaz o inepto, válido o inválido. (Castro-Gómez, 2015, p. 81). (p. 63)

“La técnica disciplinaria opera no solo sobre el cuerpo, sino también sobre la mente” (Han, 2014, p. 17); cambiando así las formas de producción de sujetos fijados a un sistema de normas. (p. 63)

Cuerpo, espacio y tiempo en la práctica disciplinaria

las prácticas disciplinarias funcionan sobre los cuerpos, cuerpos que ocupan un lugar y se expresan en un tiempo, cuerpos que se ordenan y someten en un espacio y tiempo determinados, cuerpos que se significan en un espacio. (p. 103)

En palabras de Leal (1997):

El espacio se concibe como un atributo relacional que expresa las posiciones y las perspectivas de cómo se conciben esas relaciones sociales. La forma como se expresan esos atributos espaciales dará lugar a posiciones diferentes, e incluso a disciplinas distintas. (p. 22). (p. 104)

(...) tiempo y espacio son “formas de representación de todas las percepciones” (Leal, 1997, p. 24), son indisolubles para la funcionalidad del poder disciplinario. El tiempo se individualiza, se organiza y genera unas vivencias particulares que facilitan, en la individualización, que no es “autonomización” (Noguera-Ramírez, 2018, p. 43), “que cada cuerpo sea más fácil, puntual y económicamente alcanzado y sobrepasado por el poder disciplinario” (Noguera-Ramírez, 2018, p. 44). (p. 117)

“El cuerpo se constituye en el objeto microscópico del poder disciplinario [...] el poder disciplinario [...] actúa sobre el cuerpo” (Noguera-Ramírez, 2018, p. 39). El poder disciplinario actúa sobre el cuerpo con el fin de hacerlo dócil, controlable. (p. 129)

5. Actores

**(Población, muestra, unidad de análisis, unidad de trabajo, comunidad objetivo)
(caracterizar cada una de ellas)**

El estudio se desarrolló en dos instituciones educativas de la ciudad de Neiva, una de naturaleza oficial y una privada.

Se seleccionaron las dos instituciones educativas teniendo en cuenta las facilidades de acceso, la disponibilidad de sus directivos, docentes y estudiantes, que se enfocaran en los niveles de básica primaria, secundaria y media, y, con base en el componente de gestión académica del PEI de cada institución, específicamente, el modelo pedagógico definido en ese documento.

Se consideró relevante la apuesta pedagógica de cada institución, ya que en dicha apuesta se encuentra implícita una concepción del sujeto, de contexto, de tiempo, de espacio y se asumen unas acciones ejercidas sobre él para su formación y enseñanza.

A continuación, se resumen las características ya descritas de las instituciones educativas seleccionadas (tabla 2). (p. 90)

Tabla 1. Características de las instituciones educativas seleccionadas

IE	Naturaleza	Ubicación	Carácter	Jornada	Niveles	Mod pedag
1	Oficial	Urbana	Mixta	Mañana y tarde	Preescolar, básica y media	Integral
2	Privado	Urbana	Mixta	Mañana	Básica y media	Humanis

Fuente: Elaboración propia.

**6. Identificación y definición de los escenarios y contextos sociales en los que se desarrolla la investigación
(máximo 200 palabras)**

Institución Educativa oficial:

(...) es una institución educativa de naturaleza oficial, ubicada en la ciudad de Neiva (Huila). Tiene una sede urbana en la que se atienden niños y niñas en condición de discapacidad (con retardo cognitivo leve y moderado, déficit motor). La institución es de carácter mixto, funciona en calendario A y doble jornada (mañana y tarde), ofrece el servicio en los niveles de educación preescolar, básica y media, y se registra con modalidad técnica en artes. (p. 78)

En una de sus sedes atienden niños y niñas en condición de discapacidad es orientada a partir del enfoque pedagógico sociocognitivo y psicoeducativo: “Desde el modelo *psicoeducativo*, explica de qué manera, a nivel cognitivo, la persona logra recibir información del medio, procesarla y responder a las demandas de una tarea; de acuerdo con su estilo particular de pensamiento” (PEI, 2017, p. 5. Énfasis del original). (p. 79)

Institución Educativa Privada

(...) es una institución educativa de carácter privado, ubicada en la ciudad de Neiva, mixta, ofrece el servicio público en jornada única en los niveles de preescolar, básica y media; plantea en su PEI un modelo pedagógico humanista (p. 83)

**7. Identificación y definición de supuestos epistemológicos que respaldan la investigación
(máximo 500 palabras)**

Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página

Se asume un paradigma hermenéutico, debido a su pretensión interpretativa en el contexto natural de los sujetos. Se privilegió lo subjetivo, el lenguaje, la experiencia humana, el sentir del sujeto y la interpretación de la realidad del otro orientada por la contingencia del encuentro. Se requirió la escucha y recepción de los diversos lenguajes para la comprensión en función del ser histórico, el contexto y realidad del otro, así como los procesos y caminos que han constituido la construcción de la realidad. (p. 86)

Analítica interpretativa:

El estudio realiza un análisis de la escuela en su cotidianidad, desde el orden de la clase, para identificar las prácticas disciplinarias y sus mutaciones, con un enfoque de una analítica interpretativa. A partir de este enfoque fue posible indagar, observando en el aula de clase, sobre los saberes legítimos e ilegítimos que hacen parte de las prácticas de enseñanza. Fue posible también describir la cotidianidad de la escuela en cuanto el orden de la clase en el aula, cómo se organiza este espacio, los tiempos que producen y reproducen el orden de la clase, el cuerpo como territorio de poder, las materialidades durante el desarrollo de la clase, las estrategias de resistencia de los actores estudiantes y docentes durante la clase, las relaciones de poder que allí se establecen en las diadas docente-estudiante y estudiante-estudiante; todo ello junto permitió el análisis de las prácticas disciplinarias en el orden de la clase en la escuela contemporánea.

El interés por analizar la escuela a partir de las dinámicas en su interior parte de lo planteado por Foucault (1988):

Lo que tenemos que hacer es analizar racionalidades específicas, en lugar de invocar siempre el progreso de la racionalización en general [...] Quisiera sugerir aquí otra manera de avanzar hacia una nueva economía de las relaciones de poder, que sea a la vez más empírica. (p. 5).

Se trata, entonces, de un “análisis de formas particulares de racionalidad que se da en contextos históricos específicos” (Castro-Gómez, 2015, p. 36) (p. 69)

este estudio analiza la “racionalidad de las prácticas de gobierno, lo cual incluye un análisis de las técnicas específicas que son utilizadas para ‘sujetar’ la conducta o para ‘des-sujetarla’” (Castro-Gómez, 2015, p. 42). (p. 70)

8. Identificación y definición del enfoque teórico (máximo 500 palabras)
Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página, señalar principales autores consultados

El poder en la escuela

Para Foucault, el poder es

la multiplicidad de relaciones de fuerza que son inmanentes al dominio donde se ejercen y que, además, son constitutivas de su organización; el juego que por medio de luchas y enfrentamientos incesantes las transforma, las refuerza, las invierte [...]. El poder está en todas partes. [...] no es una institución, una estructura o cierto tipo de poder del que algunos estarían dotados: es el nombre que se le da a una situación estratégica compleja en una sociedad dada. (Foucault, 1977, pp. 112-113).

A partir de esta mirada, hablar de poder implica, entonces, reconocer acciones de fuerza sobre otro que produce verdades, acciones represivas hacia la obediencia y la dominación, bajo el entendido de que “el poder no es solo una fuerza represiva (una ley que dice no) sino que también produce verdades y por eso se le obedece” (Castro-Gómez, 2015, p. 27). Así, entonces, es importante reconocer cómo estas acciones de fuerza intervienen en todas las relaciones humanas, configurando subjetividades que se forman a través de procesos de sujeción disciplinaria, lo que implica juegos de acciones sobre la conciencia del sujeto para hacerlo de cierta forma, sujetarlo a unos intereses otros marcados por los sistemas sociales. Siguiendo a Castro-Gómez (2015, p. 28), relaciones bajo la mirada de tres dimensiones irreductibles: poder, saber y subjetividad, dimensiones que se perciben en todos los escenarios sociales.

En ese sentido, la escuela es el escenario privilegiado para el ejercicio de relaciones de poder, saber y la construcción de subjetividades bajo unos propósitos que allí se suscriben: formar, instruir, sujetar a otro hacia unas formas de ver y entender el mundo, una forma de comportarse y responder a las exigencias del medio. No debemos olvidarnos tampoco de la verdad como discurso, así nos lo hace saber M. Foucault:

El tipo de discurso que, desde hace siglos, funciona en Occidente como discurso de la verdad [...] es un tipo de discurso ligado a una serie de fenómenos de poder y de relaciones de poder. La verdad tiene poder, posee efectos prácticos, efectos políticos. (Roger-Pol Droit, 2006, p. 99). (p. 28)

Los estudios que abordan el poder en la escuela muestran la interacción entre cuerpo, aprendizaje y poder en la escuela (Fossati y Busani, 2004). Señalan cómo la escuela no solo deja afuera la singularidad psíquica del educando, sino que también opera y cumple los objetivos propios del biopoder, con el fin de sostener y reproducir la constitución de un sujeto fragmentado y sujetado hegemónicamente.

El poder implica la relación en la que unos conducen las acciones de otros; acciones encaminadas al control, al orden y a la sujeción; tal como lo define Foucault, citado por Ávila (2008) “conjunto de acciones que inducen a unos a seguir a otros, esto es, el poder consiste, antes que en una estructura determinada, en la manera en que ciertas acciones modifican otras” (p. 46). (p. 44)

**9. Identificación y definición del diseño metodológico (máximo 500 palabras)
Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página**

El presente estudio se define como una investigación de carácter cualitativo, basada en un paradigma hermenéutico, bajo el diseño de la etnografía, con el fin de analizar las prácticas disciplinarias en la escuela colombiana, a partir del reconocimiento de las acciones, saberes prácticos, artefactos y ritos instaurados en las dinámicas cotidianas en dos instituciones educativas de la ciudad de Neiva, una de carácter oficial y otra de carácter privado. (p. 84)

Las observaciones se centraron en aspectos constitutivos de las prácticas disciplinarias tales como:

El espacio: Organización del aula, materialidades (identificar la organización de los objetos en el espacio de clase: tablero, escritorios, carteleras, etc.).

El tiempo: El orden de la clase, cuando inicia y finaliza la clase, situaciones que llevan a cambios de actividad, los momentos constitutivos de la enseñanza escolarizada.

Las normas sociales: Constituidas por los horarios, las reglas explícitas definidas por la escuela para el adecuado desarrollo de las clases, eventos y para mantener el orden fuera de las aulas de clase. Así mismo, se tendrán en cuenta las normas implícitas, asumidas por los diferentes actores de la comunidad, a través de sus acciones frente a diferentes situaciones cotidianas de la escuela.

El cuerpo: Reconocido como el lugar de las prácticas, se tendrá en cuenta durante la observación la postura del cuerpo ejercida por los estudiantes, docentes y directivos; ubicación de los estudiantes en el espacio; las expresiones no verbales realizadas por los estudiantes; el uso del cuerpo para la participación al interior y exterior del aula de clase.

La posición del sujeto en relación con el espacio y otros sujetos: Este aspecto se centrará en identificar los silencios de los estudiantes, los momentos de mayor y menor diálogo, los espacios ocupados por los estudiantes en los diferentes momentos y escenarios de la escuela, y las diferentes actitudes asumidas por los estudiantes dentro y fuera de clase.

Relaciones de poder: Maestro/estudiante, entre estudiantes, directivo/estudiante, directivo/maestro. Formas de relación entre los diferentes actores de la escuela, desde una perspectiva del poder.

Rituales: Acciones recurrentes durante la cotidianidad de los diferentes actores dentro y fuera del aula. (p. 97)

**10. Identificación y definición de los principales hallazgos (empíricos y teóricos)
(máximo 800 palabras)
Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página**

(...) se pueden encontrar mutaciones en las prácticas de enseñanza, en las formas de relación docente-estudiante, estudiante-estudiante, en la producción del espacio, en la disposición del cuerpo, en la configuración del sujeto contemporáneo, la autonomía, la obediencia, la ética, la libertad y las técnicas y tecnologías instaladas en el espacio escolar. (p. 149)

De la docilidad del cuerpo al gobierno y estimulación de la psique

El estudiante ya no requiere el control y regulación externa para lograr los fines de la escuela, el estudiante, de manera libre, maximiza su rendimiento, se autorregula y responde de manera voluntaria, no obligada, a las exigencias del medio. Su propósito es ser el número 1 en el cuadro de honor (el número 1 es el estudiante con mejores calificaciones durante cada periodo académico); ser el estudiante que cumple con sus tareas y denunciar públicamente a quien no las

hizo, con el fin de recibir un reconocimiento y que, quien no las hizo, reciba un castigo; ser juez y juzgado; ser el estudiante que responde acertadamente la preguntas del docente, lo cual significa eficiencia y compromiso. (pp. 152)

La autonomía, imaginario social y producción de subjetividad en la autoridad y la obediencia

el maestro, a través de su fuerza y autoridad, genera constructos que clasifican a los estudiantes, constructos que son apropiados y legitimados por los estudiantes, y los lleva a ocupar un lugar en el espacio del aula, a expresar a través de su cuerpo esta descripción dada y aceptada, y a relacionarse con lo otro de determinada manera. Así, los estudiantes clasificados como buenos se ubican en las primeras filas, cerca de la docente; los malos o indisciplinados, en la últimas filas o a los costados del aula. Orden y fuerza que organiza y administra el espacio, el tiempo y el cuerpo de los sujetos estudiantes, pues el discurso del docente llega de manera diferenciada según el lugar que ocupa y la postura que asume.

Se establecen, entonces, constructos bajo la noción de normalidad (Foucault, 2000), que sancionan lo apto de lo que no lo es y establecen claramente a quién hay que discriminar y a quién no. (p. 154)

Las mutaciones se identificaron en las tecnologías orientadas al gobierno y estimulación de un sujeto autodisciplinado, que responda a los objetivos de producción, consumo y rendimiento definidos socialmente, en la configuración del sujeto y la producción del espacio.

Las técnicas de la disciplina en la escuela permanecen, pero orientadas a otros fines: la estimulación de los sujetos para la autoproducción, configurar sujetos emprendedores, exitosos, productivos. La disciplina, entonces, no desaparece, se aplica a fines autoestablecidos, se transita del fin de la docilidad de los cuerpos, al gobierno y estimulación de la psique para configurar sujetos de rendimiento, insertos en una sociedad de rendimiento.

Por otra parte, en cuanto autonomía, imaginario social, producción de subjetividad y obediencia, se encuentran nuevas apuestas pedagógicas que incluyen la autonomía con el fin de promover aprendizajes significativos, aprendizajes para la vida, mayor confianza del estudiante hacia el docente, comunicación horizontal, que buscan mayor motivación y pasión del estudiante durante su permanencia en la escuela, para sentirse autor de lo que será.

En las instituciones observadas se encuentran relaciones diferenciadas a partir de las nociones de razón de autoridad y principio de autoridad. Siguiendo a Ariel (1996) (pp. 167)

11. Observaciones hechas por los autores de la ficha (Esta casilla es fundamental para la configuración de las conclusiones del proceso de sistematización)

12. bibliografía citada en la investigación

Alvarado, S., Botero, P., y Ospina, H. (2011). *Experiencias alternativas de acción política con participación de jóvenes en Colombia*. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales.

Alvarado, S., Ospina, H., Muñoz, G., y Botero, P. (2008). *La escuela como escenario de socialización política: actitudes, sentidos y prácticas de participación ciudadana en jóvenes de estratos 1 y 2 de cuatro regiones del país participantes en el programa nacional Jóvenes Constructores de Paz* (informe técnico). Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales.

- Álvarez, C. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 267-279.
- Ariel, A. (Septiembre, 1996). La razón y la autoridad. *Revista La Maga, Suplemento de Psicología*.
- Ávila, R. (2008). *La configuración del campo de la rectoría oficial en Colombia* (tesis doctoral). Cinde-Universidad de Manizales, Manizales.
- Belgich, H. (2000). *Convivencia y poder en la escuela (avatares institucionales)*. Rosario: Ediciones del Arca.
- Berardi, F. (2007). *Generación pos-alfa. Patologías e imaginarios en el semicapitalismo*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Blanco, M. (Enero-abril, 2012). ¿Autobiografía o autoetnografía? *Desacatos*, 38, 169-178.
- Bleichmar, S. (2011). *La construcción del sujeto ético*. Buenos Aires: Paidós.
- Bleichmar, S. (Agosto, 2007). Cuando hablas está menos oscuro. *Revista del Colegio de Psicólogos*, 2.
- Boccasius, A. (2008). Prácticas disciplinares en la escuela. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13, 95-102.
- Bonilla-Castro, E., y Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Breton le, D. (2002). *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Camargo, M. (2008). *Equidad y educación: estudios de caso de políticas educativas*. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (CINDE) y Universidad de Manizales.
- Caruso, M. (2005). Sus hábitos medio civilizados: enseñanza, disciplinas y disciplinamiento en América Latina. En M. Foucault, *La pedagogía y la educación. Pensar de otro modo* (pp. 163-200). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Castoriadis, C. (1988). *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*. Barcelona: Gedisa.
- Castoriadis, C.; (1992) *El psicoanálisis, proyecto y elucidación*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Recuperado de <https://eduardogalak.files.wordpress.com/2012/08/castro-prc3a1ctica.pdf>.
- Castro-Gómez, S. (2015). *Historia de la gubernamentalidad I. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Pontificia Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Santo Tomás de Aquino.
- Chaves, A. (2006). La construcción de subjetividades en el contexto escolar. *Educación*, 30(1), 187-200.
- Corominas, J. (1998). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.
- Cortés, R. (2012). Prácticas de ciudadanía en la escuela contemporánea, Colombia, 1984-2004. *Pedagogía y Saberes*, 38, 63-69.
- Dellwing, M., y Prus, R. (2012). *Einführung in die interaktionistische Ethnografie. Soziologie im Aussendienst*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dussel, I., y Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- Escobar, M. (Octubre, 2007). Universidad, conocimiento y subjetividad. Relaciones de saber/poder en la academia contemporánea. *Nómadas*, 27, 48-61.
- Fernández, A. (1997). *Ética, amor y violencia en la constitución de la subjetividad*. Trabajo presentado en el IX Congreso Metropolitano de Psicología Niñez y Adolescencia Hoy. Buenos Aires.
- Fernández, A. (1993). *De lo imaginario social a lo imaginario grupal*. En: Tiempo histórico y campo grupal, masas, grupos e instituciones. Editorial Nueva visión. Buenos Aires. 69-91.
- Flórez, G. (2012). *Prácticas disciplinarias en Colombia: de los castigos infamantes a las sanciones del alma, primera mitad del siglo XX*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Foladori, H., y Silva, M. (2014). La (in)disciplina escolar: un asunto institucional. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 10(16), 2-11.

- Follari, R. (2007). ¿Hay lugar para la subjetividad en la escuela? *Perfiles Educativos*, 29(115), 7-20.
- Fossati, M., y Busani, M. (2004). Cuerpo, aprendizaje y poder en la escuela. *Revista Pilquen*, 6(1).
- Foucault, M. (1977). *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1979). *La arqueología del saber* (trad. Aurelio Garzón). México: Siglo XXI editores S.A.
- Foucault, M. (1984). La ética del cuidado de uno mismo como práctica de la libertad. En *Hermenéutica del sujeto* (pp. 105-142). Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3-20.
- Foucault, M. (2000). *Los anormales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fraenkel, J., y Wallen, N. (1996). *La investigación cualitativa*. Recuperado de http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lco/bustamante_v_me/capitulo3.pdf
- Gadamer, H. (1977). *Verdad y método* (vol. 1). Salamanca: Ediciones Sígueme. Recuperado de <https://archive.org/details/GadamerHansGeorgVerdadYMetodoVol.I/page/n3>
- Giddens, A. (2003). *La constitución de la sociedad. Bases para una teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gledhill, J. (2000). *Power and its Disguises: Anthropological Perspectives on Politics*. Londres: Pluto Press.
- Han, B. Ch. (2012). *La sociedad del cansancio* (trad. Arantzazu Saratzaga Arregi). Barcelona: Herder Editorial S.L.
- Han, B. Ch. (2014). *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder* (trad. Alfredo Bergés). Barcelona: Herder Editorial S.L.
- Han, B. Ch. (2017). *Sobre el poder* (trad. Alberto Ciria). Barcelona: Herder Editorial, S.L.
- Kalthoff, H. (2003). Beobachtende Differenz. Instrumente der ethnographisch-soziologischen Forschung. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(1), 70-90.
- Kirk, D. (2007). Con la escuela en el cuerpo, cuerpos escolarizados: la construcción de identidades inter/nacionales en la sociedad postdisciplinaria. *Agora para la Educación Física y el Deporte*, 4-5, 39-56.
- Lazzarato, M. (2006). *Políticas del acontecimiento*. Buenos Aires: Editorial Tinta Limón.
- Leal, J. (1997). Sociología del espacio: el orden espacial de las relaciones sociales. *Política y Sociedad*, 25, 21-36.
- Levinas, E. (1995). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Márquez, J., y Díaz, J., y Cazzato, S. (2007). La disciplina escolar: Aportes de las teorías psicológicas. *Revista de Artes y Humanidades. UNICA*, 8(18), 126-148.
- Merton, R. (1954). Estructura social y anomia. En *Teorías y estructuras sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Miller, A. (1991). *La llave perdida*. Madrid: Tusquet.
- Miller A. (1998). *Por tu propio bien. Raíces de la violencia en la educación del niño*. Madrid: Tusquet.
- De la Villa Moral, M. (2008). Poder disciplinario y educación: aproximación foucaultiana desde la psicología social. *Athenea Digital*, 013, 71-94.
- Navarrete, J. (2004). *Investigaciones sociales. sobre la investigación cualitativa. Nuevos conceptos y campos de desarrollo*. Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv_sociales/n13_2004/a15.pdf.
- Noguera-Ramírez, C. (2018). *Alfredo Veiga-Neto y los estudios foucaultianos en educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pongratz, L. (2013). La reforma educativa como estrategia gubernamental. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(2), 141-152.
- Rockwell, E. (Coord.) (2005). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de cultura económica.

- Roger-Pol Droit (2006) Entrevistas con Michel Foucault. Paidós. Buenos Aires
- Runge, A. K. (s.f). *Analítica empírica de la praxis educativa (escolar y extra-escolar): Aportes al campo disciplinar y profesional de pedagogía desde una teoría de las prácticas*. Documento de trabajo. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.
- Sánchez, T. (2008). *Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación educativa en Colombia, segunda mitad del siglo XX* (Tesis doctoral). Cinde y Universidad de Manizales.
- Schatzki, T. (2002). *The site of the social: a philosophical account of the constitution of social life and change*. S. c.: The Pennsylvania State University.
- Schatzki, T. R (2003). *Social practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*. S. c.: University of Kentucky.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Taylor S., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Varela, J., y Álvarez-Uría, F. (1979). *El ojo del poder. Entrevista a M. Foucault*. Recuperado de <https://wold.fder.edu.uy/contenido/rrll/contenido/licenciatura/foucault-ficha.pdf>.
- Velandia, M. (2010). *De la autobiografía a la autoetnografía como herramienta para el estudio de sí mismo* (tesis doctoral). Universidad del país Vasco, España.

Contenido

Resumen	23
Abstract	24
Introducción	25
1. La investigación: las prácticas disciplinarias en la escuela.....	27
1.1 Poder y autoridad en la escuela	27
1.2 Violencia y poder en la escuela	40
1.3 Estudios revisados con relación a las prácticas disciplinarias en la escuela	43
1.3.1 El poder en la escuela	44
1.3.2 Poder colectivo	51
1.3.3 Perspectivas críticas y reflexivas sobre el poder y la escuela, miradas teóricas	52
1.4 Teorizando las prácticas disciplinarias	56
1.4.1 Con relación a las prácticas	56
1.4.2 Prácticas disciplinarias.....	62
1.5 La analítica-interpretativa en la escuela contemporánea.....	68
1.6 Objetivos	71
1.6.1 Objetivo general.....	71
1.6.2 Objetivos específicos	72
2. El camino recorrido.....	73
2.1 El recorrido y paso por las instituciones educativas seleccionadas.....	73
2.1.1 Institución educativa oficial.....	73
2.1.2 Institución educativa privada	81

2.2 Presupuestos metodológicos.....	84
2.2.1 Enfoque cualitativo.....	84
2.2.2 Paradigma hermenéutico.....	86
2.2.3 Tipo de estudio: etnografía.....	87
2.3 Fases del estudio.....	91
2.3.1 Fase exploratoria.....	91
2.3.2 Fase de recolección de información.....	92
2.3.3 Fase analítica-interpretativa.....	93
2.4 Técnicas e instrumentos.....	96
2.4.1 Técnicas.....	96
2.4.2 Instrumentos.....	100
2.5 Mitos de la disciplina.....	101
3. La escuela por dentro, una mirada a las prácticas disciplinarias.....	103
3.1 Espacio.....	103
3.1.1 De lo estático a lo móvil.....	104
3.1.2 El orden de la clase.....	110
3.1.3 La distribución del cuerpo.....	114
3.1.4 El espacio y sus artefactos.....	115
3.2 Tiempo.....	117
3.2.1 Organización del tiempo en el aula de clase.....	117
3.2.2 Las estrategias de resistencia en el tiempo de la clase.....	125
3.3 Cuerpo.....	129
3.3.1 Cuerpo y emociones durante la clase.....	129

3.3.2	Cuerpo y disciplina	133
3.3.3	Sujeto disciplinado y sujeto ético	136
3.5	Relaciones de poder.....	140
3.5.1	Los saberes legítimos y no legítimos	145
4.	Mutaciones de las prácticas disciplinarias	149
4.1	De la docilidad del cuerpo al gobierno y estimulación de la psique	149
4.2	La autonomía, imaginario social y producción de subjetividad en la autoridad y la obediencia.....	153
4.2.1	Autonomía y construcción de subjetividades	156
4.3	Ética y disciplina	158
4.4	Prácticas de libertad: de la dominación de la conducta a la conducción de la libertad.....	161
5.	Conclusiones	166
	Referencias.....	173
	Anexos	180

Lista de tablas

Tabla 1. Antecedentes investigativos	55
Tabla 2. Características de las instituciones educativas seleccionadas	90
Tabla 3. Matriz de análisis	94
Tabla 4. Formas de saber (explícito e implícito).....	99

Lista de figuras

Figura 1. Mural a la entrada de la escuela oficial	75
Figura 2. Patio de la institución educativa 1	75
Figura 3. Acceso a las aulas de la institución educativa 1	76
Figura 4. Puerta del aula.....	78
Figura 5. Fases de la investigación	95
Figura 6. Puesta en escena. Aula de clase de la IE oficial	105
Figura 7. Movilidad en el espacio. Aula de clase de la IE oficial.....	105
Figura 8. Parte frontal del aula.....	106
Figura 9. Organización del espacio.....	107
Figura 10. Ubicación en el espacio	107
Figura 11. Espacio lineal.....	109
Figura 12. Los carteles. Aula IE oficial	112
Figura 13. Cuadro de honor	114
Figura 14. Horario de clase.....	118
Figura 15. Postura del cuerpo	134

Lista de anexos

Anexo A. Consentimiento informado para padres y/o madres de familia	180
Anexo B. Consentimiento informado para rector o rectora de la IE.....	182
Anexo C. Protocolo de observación.....	184

Resumen

“Mutaciones de las prácticas disciplinarias en la escuela colombiana. Un estudio etnográfico en dos instituciones educativas de Neiva”, es un trabajo de investigación que buscó analizar las reconfiguraciones de las prácticas disciplinarias en la escuela contemporánea; a partir de la inmersión en dos instituciones educativas, una de carácter oficial y una de carácter privado, de la ciudad de Neiva-Huila-Colombia.

Se desarrolló a partir del diseño etnográfico, desde un enfoque cualitativo, como producción de conocimiento desde la analítica-empírica-interpretativa de la disciplina escolar, reconociendo la importancia de vivir la cultura escolar hacia la construcción y co-construcción de conocimiento.

Se resalta la importancia de la observación para el estudio de las prácticas disciplinarias, en este caso de la cultura escolar desde las relaciones de poder que allí se tejen, ya que al estudiar las dinámicas al interior de la escuela, es posible analizar dichas relaciones de poder y sus efectos tanto en las subjetividades de los estudiantes como en las de los maestros/as en función de la construcción de conocimiento; se realizó este estudio desde un ejercicio riguroso, minucioso y sistemático, con una pretensión comprensiva e interpretativa de la realidad escolar, partiendo de la vida misma de los actores sociales, desde sus experiencias y vivencias.

Abstract

“Mutations of disciplinary practices in the Colombian school. An ethnographic study in two educational institutions of Neiva”, is a research work that analyzes the reconfigurations of disciplinary practices in the contemporary school, from the immersion in two educational institutions, one of them an official character and the other one a private character, ubicated in the city of Neiva-Huila-Colombia.

It was developed from the ethnographic design, from a qualitative approach, as production of knowledge from the analytical-empirical-interpretative perspective of the school discipline, recognizing the importance of living the school culture towards the construction and co-construction of knowledge.

The importance of observation for the study of disciplinary practices is highlighted, in this case of school culture from the relations of power that are woven there because studying the dynamics within the school, it is possible to analyze the power relations from a rigorous, thorough and systematic exercise, with an understanding and interpretative pretension of the school reality from the life itself of social actors from their experiences.

Introducción

En el trascurso de los siglos XVII y XVIII se identifica una nueva forma de poder, el poder disciplinar, que proviene de la anatomopolítica, emerge de las ciencias del hombre o ciencias sociales, se fundamenta en la verdad y las formas jurídicas como *iuspoder* y establece la relación y la correspondencia de la ciencia con los ejercicios jurídicos, tal como lo expresa Foucault (2002):

Fórmase entonces una política de las coerciones que constituyen un trabajo sobre el cuerpo, una manipulación calculada de sus elementos, de sus gestos, de sus comportamientos. El cuerpo humano entra en un mecanismo de poder que lo explora, lo desarticula y lo recompone. Una “anatomía política”, que es igualmente una “mecánica del poder”. (p. 126).

Es el cuerpo, entonces, el territorio para el ejercicio de poder. El poder disciplinar busca a través del cuerpo la dominación, el control y la sujeción, fabricando así sujetos normalizados, sometidos y dóciles.

El momento histórico de la disciplina es el momento en que nace un arte del cuerpo humano, que no tiende únicamente al aumento de sus habilidades, ni tampoco a hacer más pesada su sujeción, sino a la formación de un vínculo que, en el mismo mecanismo, lo hace tanto más obediente cuanto más útil, y al revés. [...] La disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos “dóciles”. La disciplina aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos económicos de utilidad) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia). En una palabra: disocia el poder del cuerpo; de una parte, hace de este poder una “aptitud”, una “capacidad” que trata de aumentar, y cambia por otra parte la energía, la potencia que de ello podría resultar, y la convierte en una relación de sujeción estricta. (Foucault, 2002, pp. 126-127)

Por lo anterior, surge el interés de estudiar las mutaciones de las prácticas disciplinarias en la escuela, identificar y reconocer dichas prácticas a partir de herramientas que permitan investigar las dinámicas cotidianas de la escuela. Una de las herramientas más privilegiadas para lograr este propósito es la observación, que permite ahondar en aspectos cotidianos de la escuela, y brinda elementos sustanciales para la profundización, descripción y reconocimiento de las particularidades de cada institución, y, en este caso, de las prácticas disciplinarias en la escuela.

La observación dará posibilidades de reconocer “las propiedades de las disciplinas” (Centeno citado por Caruso, 2005, p. 169) en la escuela a partir de quienes las viven, experimentan y significan. Dichas propiedades son:

(1) es una obediencia automática que (2) se mantiene por una vigilancia omnipresente, (3) monitoreada por mecanismos psicológicos internos, (4) que requiere una serie de actos positivos y no meramente restricciones, (5) que está justificada por un sistema de creencias hegemónico y (6) que comprende los privilegios de la igualdad en conjunto con la responsabilidad. (Centeno citado por Caruso, 2005, pp. 169-170)

Vigilancia permanente para encauzar las conductas de los sujetos y lograr esta obediencia automática; sin embargo, las nuevas corrientes en educación, reconocen al sujeto como constructor de su propio aprendizaje, autónomo en sus procesos de aprendizaje, y al docente como orientador, no vigilante ni castigador. Entonces, surgen las siguientes preguntas: ¿se han dado transformaciones de las prácticas en la escuela a la luz de las nuevas corrientes educativas? ¿Cuáles son las transformaciones de las prácticas disciplinarias en la escuela contemporánea? Reconocer estas transformaciones solo será posible a través de la observación y la inmersión en este contexto.

1. La investigación: las prácticas disciplinarias en la escuela

En el presente capítulo se problematizan las fuerzas del poder instauradas en la escuela, específicamente las prácticas disciplinarias que allí se mantienen, con las preguntas que orientan el estudio. Asimismo, se plantean los referentes teóricos alrededor de las nociones de *poder*, *práctica*, *prácticas disciplinarias* y *disciplina escolar*, como elementos constitutivos de la investigación. Finalmente, se exponen los estudios revisados alrededor de este tema, así como los objetivos y la importancia del desarrollo de una investigación que analice las mutaciones de las prácticas disciplinarias en la escuela contemporánea.

1.1 Poder y autoridad en la escuela

Para Foucault (1977), el poder es

la multiplicidad de relaciones de fuerza que son inmanentes al dominio donde se ejercen y que, además, son constitutivas de su organización; el juego que por medio de luchas y enfrentamientos incesantes las transforma, las refuerza, las invierte [...]. El poder está en todas partes. [...] no es una institución, una estructura o cierto tipo de poder del que algunos estarían dotados: es el nombre que se le da a una situación estratégica compleja en una sociedad dada. (pp. 112-113)

A partir de esta mirada, hablar de poder implica, entonces, reconocer acciones de fuerza sobre otro que produce verdades, acciones represivas hacia la obediencia y la dominación, bajo el entendido de que “el poder no es solo una fuerza represiva (una ley que dice no) sino que también produce verdades y por eso se le obedece” (Castro-Gómez, 2015, p. 27). Así, entonces, es importante reconocer cómo estas acciones de

fuerza intervienen en todas las relaciones humanas, configurando subjetividades que se forman a través de procesos de sujeción disciplinaria, lo que implica juegos de acciones sobre la conciencia del sujeto para hacerlo de cierta forma, sujetarlo a unos intereses otros marcados por los sistemas sociales. Siguiendo a Castro-Gómez (2015, p. 28), relaciones bajo la mirada de tres dimensiones irreductibles: poder, saber y subjetividad, dimensiones que se perciben en todos los escenarios sociales.

En ese sentido, la escuela es el escenario privilegiado para el ejercicio de relaciones de poder, saber y la construcción de subjetividades bajo unos propósitos que allí se suscriben: formar, instruir, sujetar a otro hacia unas formas de ver y entender el mundo, una forma de comportarse y responder a las exigencias del medio. No debemos olvidarnos tampoco de la verdad como discurso, así nos lo hace saber M. Foucault:

El tipo de discurso que, desde hace siglos, funciona en Occidente como discurso de la verdad [...] es un tipo de discurso ligado a una serie de fenómenos de poder y de relaciones de poder. La verdad tiene poder, posee efectos prácticos, efectos políticos.
(Roger-Pol Droit, 2006, p. 99)

La escuela como dispositivo está constituida para mantener la disciplina, la verdad y la organización en los procesos. La disciplina se concibe como un componente necesario y fundamental, para que los procesos educativos se lleven a cabo, y como una premisa necesaria en las relaciones con los otros, para mantener el orden y la obediencia que se requiere. “El poder disciplinario funciona sobre la base de la norma. Es un poder normalizador cuyo símbolo es el panóptico de Bentham” (Foucault, 1998, citado por Castro-Gómez, 2015, p. 80).

Nos dice Foucault, con base en su estudio de la arquitectura:

De las prisiones encontró grandes proyectos de remozamiento de las mismas (que dicho sea de paso aparecen un poco más tarde, en la primera mitad del siglo XIX), retornaban al mismo tema, pero ahora refiriéndose casi siempre a Bentham. Casi no existían textos ni proyectos acerca de las prisiones en los que no se encontrase el “invento” de Bentham, es decir, el “panóptico”.

El principio era: en la periferia un edificio circular; en el centro una torre; esta aparece atravesada por amplias ventanas que se abren sobre la cara interior del círculo. El edificio periférico está dividido en celdas, cada una de las cuales ocupa todo el espesor del edificio. Estas celdas tienen dos ventanas: una abierta hacia el interior que se corresponde con las ventanas de la torre; y otra hacia el exterior que deja pasar la luz de un lado al otro de la celda. Basta pues situar un vigilante en la torre central y encerrar en cada celda un loco, un enfermo, un condenado, un obrero o un alumno. Mediante el efecto de contra-luz se pueden captar desde la torre las siluetas prisioneras en las celdas de la periferia proyectadas y recortadas en la luz. En suma, se invierte el principio de la mazmorra. La plena luz y la mirada de un vigilante captan mejor que la sombra que en último término cumplía una función protectora. (Varela y Álvarez-Uría, 1979, p. 10)

La escuela es vista como la única institución a la que se atribuye el poder y el saber para educar, con capacidad para hacerlo y la que mantiene el orden y control en los sujetos, con el fin de formar seres de acuerdo con unas normas, que produce verdades en las prácticas y saberes. En este espacio se mantienen las prácticas disciplinarias con el fin de dar forma a los cuerpos, de constituir buenos sujetos, obedientes y dóciles.

Se entiende, entonces, que el poder disciplinario se ejerce sobre el cuerpo y por medio de él. El poder, así entendido, se manifiesta, se ejerce, se corporaliza en el

establecimiento de las diferentes relaciones sociales. Gracias a él los sujetos aprenden a autorregularse (sujetos dóciles) y a regular sus prácticas corporales de manera tal que se vuelve menos necesario que los Estados intervengan directamente en sus vidas (Gledhill, 2000, p. 149).

Desde esta perspectiva, la reflexión sobre la educación y los procesos institucionales son fundamentales, teniendo en cuenta que en su interior se viven prácticas que tienen como fin formar, instruir, dar algo que el sujeto no tiene, algo de lo cual carece. Es evidente que los significados, sentimientos, imágenes y prácticas sociales evidenciadas dentro de la escuela muestran el desencuentro con el contexto y la historia del sujeto estudiante, lo que genera la secularización y descontextualización de los saberes expuestos con respecto a la realidad subjetiva y su vida cotidiana.

La escuela está presente para cumplir su rol normativo y normalizador, a partir del cual los actores que la habitan deben seguir un comportamiento que obedezca a los principios y reglas dadas en su interior, por ende, la norma denota las prohibiciones y cierra las posibilidades que los sujetos puedan expresar, porque solo el adulto es quien conoce y tiene el poder. De esta manera, se legitima la forma “correcta” de comportarse, ser y estar en el mundo, en encuentro con otros.

Se tejen de esta manera en su interior relaciones de poder entre adultos, niños y jóvenes con el fin de lograr el propósito de instruir y crear nuevos sujetos que puedan responder a las exigencias de la sociedad. Se reconocen las relaciones de poder cuyo análisis

supone el estudio de las estrategias de confrontación, precisando que una estrategia es un procedimiento usado en una situación de confrontación para privar al oponente

de sus medios de lucha, esto es, la estrategia consiste en la elección de soluciones victoriosas. (Ávila, 2008, p. 46).

Por otra parte, los constantes castigos por no cumplir con la puntualidad, el orden, el “buen comportamiento”, el respeto a la autoridad y la obediencia absoluta hacen del componente disciplinar en la escuela una práctica fundamental y constituye la visión privilegiada de la escuela; existe en ella una disciplina desde la religión, desde el poder del adulto y desde los mismos espacios definidos para cada actividad.

Así, la escuela promueve y mantiene el poder, entendido “como un conjunto de acciones que inducen a unos a seguir a otros, esto es, el poder consiste, antes que en una estructura determinada, en la manera en que ciertas acciones modifican otras” (Foucault, citado por Ávila, 2008, p. 46) a través de prácticas de sujeción y control.

Se instruye para moldear, corregir e inspirar un comportamiento apropiado; sin embargo, se hace importante resaltar la transformación de estas formas de instrucción dentro de las escuelas. Flórez (2012) reconoce los cambios en los modos de disciplinamiento debido a la evolución que se vive en las escuelas y a las nuevas lógicas de la relación docente-estudiante.

La escuela permite la reflexión de sus actores y el planteamiento de nuevas apuestas pedagógicas en sus proyectos educativos institucionales (PEI), en los que se da un reconocimiento al sujeto como un ser activo, con un saber previo producto de su contexto e historia cultural y social, autónomo y que construye su propio conocimiento en relación con otros y su medio.

Se pasa, así, como apuesta institucional en sus documentos, de una mirada transmisionista del conocimiento, en la que se legitimaban y aceptaban los castigos como prácticas convenientes para lograr la obediencia y docilidad del sujeto, a nuevos

modelos pedagógicos, que llevan consigo apuestas hacia nuevas prácticas en la relación docente-estudiante, tales como la escuela nueva, desarrollada en la primera mitad del siglo XX; el constructivismo y el humanismo. Estas son nuevas apuestas pedagógicas que promueven aprendizajes significativos, aprendizajes para la vida, y generan mayor confianza del estudiante hacia el docente, una comunicación horizontal, y que buscan mayor motivación y pasión por parte del estudiante durante su permanencia en la escuela.

De esta manera, en las instituciones educativas se encuentran, en su mayoría, proyectos educativos con apuestas que buscan contrarrestar las prácticas tradicionales basadas en el castigo, que tienen su origen en la llamada “pedagogía negra” (Miller, 1991, 1998), surgida hacia fines del siglo XVIII y cuyas secuelas aún se hacen sentir débilmente, donde el proyecto de crianza de la infancia era doblegarla con base en base al castigo corporal y a la humillación buscando quebrantar la voluntad del niño, así cita Miller (1998) a un pedagogo alemán de fines del siglo XIX: “La disciplina es, como apunta Schleiermacher, inhibición vital, es, cuanto menos, limitación de la actividad vital (...) es decir, supresión parcial del goce, de la alegría de vivir, incluso espiritual...” (p. 42). Otros proyectos, como los de la Escuela Nueva, hacia principios del siglo XX, pocas décadas después de las recomendaciones del pedagogo alemán, y conviviendo con ellas, propone una iniciativa totalmente contraria, en la que los proyectos educativos intentan promover en la escuela prácticas innovadoras, cuyo centro sea el estudiante, con el reconocimiento de sus habilidades, de su autonomía, de sus dificultades, de su historia y de sus saberes previos, ya que, como sujetos sociales, han construido aprendizajes a lo largo de la vida a partir de sus experiencias y relaciones con el otro y

lo otro. Así, se revela que la producción de subjetividad se entrama con lo socio-histórico, en cuanto el psiquismo no es comprendido meramente como una interioridad estancada, sino esencialmente como una instancia atravesada por lo histórico social, que produce nuevos sentidos, así entendemos entonces la subjetividad como producción en el entramado del psiquismo en un contexto epocal, según nos ha informado Fernández (1997).

Sin embargo, al encontrarse con estas transformaciones en los proyectos institucionales, nacen preguntas como: ¿las apuestas hacia nuevos modelos pedagógicos en los PEI se trasladan y se hacen visibles en las aulas de clase? ¿Se generan prácticas al interior de la escuela en las que se reconoce al sujeto, con sensibilidad, reconociendo sus signos diferenciales en sus actos, en sus decires, como ser activo y autónomo?

Producto de los interrogantes señalados, es importante aclarar que la autoridad no sólo puede ser concebida desde un Principio de autoridad -propio de las instituciones de encierro: Iglesia y Ejército- esto es, desde el acto de impartir una orden que debe ser cumplida por temor a la sanción, a la humillación o al castigo físico, encontramos que hay otro modo de concebir el ejercicio de la autoridad, y este es el de la Razón de autoridad (Ariel, 1996). Esta manera de comprender el ejercicio de la autoridad es a partir de que en la razón, la obediencia se funda en el amor, y en la fuerza ¿Pero qué tipo de amor y qué tipo de fuerza?

Según Ariel (1996), el amor es lo que permite escuchar al que enseña en su decir, por parte de quien aprende, que a su vez se siente escuchado por aquel; si no existiera esa escucha mutua, el que enseña solo monologaría, por lo que la confianza del que aprende sobre el saber del que enseña se ve mellada. Ese monólogo es una especie de

muro que impide al que enseña oír al que aprende. En cambio, si esa escucha está presente, encontramos que el que aprende y tiene algo que decir, al sentirse escuchado, siente al mismo tiempo amor por parte del que enseña.

Ese modo de decir del que aprende no sólo compromete la palabra, también enuncia con sus gestos, con sus silencios, sus encierros en sí mismo, sus violencias, sus enojos...etc. Son muchas las formas en que el decir puede ser percibido; pero si no es escuchado, la obediencia se basa en el temor y sólo tiene a veces el recurso del odio o de la huida, esto es, el de dejar el cuerpo allí, pero su fantasía construye otros lugares y momentos donde estar.

Si realmente existe la escucha, y la obediencia se produce porque el que aprende se siente amado y reconocido en su escucha, al mismo tiempo encontramos la fuerza, y ella consiste en quitar el amor en el momento oportuno, que puede perderse ante la falta de escucha del que aprende.

La palabra obediencia está compuesta por dos términos, el prefijo *ob*, que venido del árabe significa disponerse, y del latín *audire*, que no es otra cosa que oír; combinados ambos vocablos tenemos que la obediencia significa *disponerse a oír* a quien habla y en su decir captura la atención, al mismo tiempo que es capaz de escuchar a quien lo escucha y así demuestra su amor (Ariel, 1996); no el amor de la caricia inmediata o conmiseración, sino aquel que es el que funda un reconocimiento como semejante, pues su palabra o decir es escuchada.

Lo anterior remite a las significaciones de autoridad, disciplina, obediencia, autonomía, propias de cada cultura, también se hace necesario plantear el concepto de Imaginario Social, y ello surge con una pregunta: ¿Qué mantiene unidad a una sociedad?

Fernández (1993) plantea al respecto: “La unidad de una sociedad, en el plano de la subjetividad colectiva, se mantiene a través de la consolidación y reproducción de sus producciones de sentido, (Imaginario Social): sentidos organizadores (mitos), que sustentan la institución de normas, valores y lenguaje, por los cuales una sociedad puede ser visualizada como una totalidad” (p. 69); por lo tanto, valores, normas y lenguajes no son sino instrumentos para hacer las cosas, y también hacen a los individuos; esa es una construcción que, a partir de una materia prima humana, “da forma a los individuos, (producción de subjetividad) de una sociedad” (p. 69).

Ese Imaginario Social tiene por un lado la capacidad de conservar lo instituido, pero por otro, posee una “potencialidad instituyente de transformación” (Fernández, 1993, p. 70), que coincide con la autonomía de los individuos y la sociedad/grupo. La concepción de la razón de autoridad podemos considerarla instituyente en función de su potencialidad de mutación de las significaciones imaginarias sociales, pero para ello debemos comprender qué entendemos por autonomía, reflexión y por significaciones imaginarias sociales. Por ello hacemos una primera diferencia que el mismo Castoriadis (1988) realiza, ya que es él quien afirma que “la autonomía de la sociedad presupone evidentemente el reconocimiento explícito de que la institución de la sociedad es “autoinstitución” a partir de la capacidad de acción deliberada, como continuación y complemento de la reflexión, que es una tarea propia del imaginario social” (p. 191). Es autónomo entonces el sujeto o la sociedad que pueda establecer “su propia ley por sí misma” (Castoriadis, 1988, p. 191), y esto implica, por lo tanto, reconocer que no hay una fuente extrasocial que imponga la ley; ni que hay algún patrón extrasocial; la norma se ha interiorizado, y no requiere de otro que la castigue o imponga, por sí mismo se

acepta y se desarrolla. Pero bien, surge el interrogante para el autor acerca de lo nuevo por pensar, pues para él son in-eliminables los elementos que generan conflictos entre lo ya pensado y lo nuevo por pensar.

Así lo explica: “este conflicto es (...) entre la carga de la cosa ya pensada (y de sí como habiendo ya pensado tal cosa segura) y la carga -eminentemente riesgosa ya que es esencialmente incierta y vulnerable- de sí como fuente que puede crear pensamientos nuevos” (Castoriadis, 1992, p. 47).

Surge entonces la diferencia entre el pensamiento y el proceso de la reflexión; mientras el pensamiento es enlace de representaciones que se despliega dentro del encuadre de la repetición social (entre las cosas ya pensadas), la reflexión, contrariamente, es una actividad que crea figuras y modelos de lo pensable, se esfuerza por romper la cerrazón del sujeto y la sociedad, y con ello, atraviesa el cierre sobre aquello que fue pensado y que no debe ser puesto en cuestión. El imaginario radical, instituyente, impulsa así la reflexión, que llega a los axiomas últimos, y no se detiene en el enlace de las representaciones. La pregunta, entonces, es por los fundamentos, pues esto es lo que hace diferente de modo radical al proceso del pensamiento de la actividad de la reflexión. Esta última, se pregunta Castoriadis (1992, p. 47): ¿puede transmitirse, es posible enseñarla? Bien, esta pregunta exige una respuesta compleja, pues aquí se halla en juego, en la actividad de reflexión, la creación. Estos procesos remiten al concepto de autonomía, en tanto es el sujeto y el colectivo los que crean los sentidos, las figuras y los modelos de lo pensable, rompiendo la repetición. “Autónomo significa, literalmente y profundamente, algo que establece su propia ley por sí mismo” (Castoriadis, 1988, p. 191).

Por ello, soy autónomo si soy autor de lo que será, reconociendo la función constructiva de sentido del imaginario social, como conjunto de significaciones imaginarias. Para Castoriadis (1988): “La significación constituye el mundo y organiza la vida social de manera correlativa al sujetar ésta cada vez a “fines” específicos...” (Castoriadis, 1988, p. 179). Por ejemplo, el poder del Emperador es posible por la existencia de las significaciones sociales imaginarias, y determinan qué es cada cosa: dioses, tabú, ley, dinero, jerarquías, virtud, pecado, hombre, mujer... etc. Son sociales por que existen instituidas socialmente y son imaginarias pues han sido creadas por la imaginación instituyente. Por lo tanto, agrega Castoriadis (1988): “esa urdimbre es lo que yo llamo el *magma* de las *significaciones imaginarias sociales* que cobran cuerpo en la institución de la sociedad considerada, y que, por así decirlo, la animan” (p. 68). Esa urdimbre, en cada período determinado, promueve formas de sentir, pensar, desear, actuar, que consolidan la subjetividad de una época.

Las nociones, entonces, dan significación a cada cosa en tal o cual sociedad, constituyendo una malla de sentido de aquello que significa ser alumno, docente, los modelos de autoridad y las formas de su despliegue, sus modos, y junto al modo, la particularidad del ejercicio de la autoridad, con la obediencia esperada que le corresponde; y también otras significaciones propias del imaginario escolar institucional. Veremos en esta investigación, en las instituciones educativas estudiadas, si se sigue observando una relación que da continuidad a lo instituido en cuanto a formas disciplinarias fundadas en el temor y el castigo, con una reproducción establecida por imposición extrasocial, heteronomizada, no intrapersonal, o bien hay instancias instituyentes que mutan en nuevas formas de configuraciones disciplinares

respecto de la autonomía, autoridad, obediencia, reflexión, con sus correspondientes creaciones de sentido.

Producto de estas reflexiones, continúan algunos interrogantes: ¿Saben los educadores que el sujeto que aprende puede sentirse escuchado en su enunciación en tanto se halla instalada la razón de autoridad; donde el amor se reconoce al sentirse presente frente al otro -el que enseña- con su palabra y su acción, sin pretender este otro su obediencia, su mutismo, la docilidad, por temor al dolor psíquico, físico y la humillación? ¿Existen cambios reales al interior de las aulas, que transforman las prácticas educativas y las relación entre docente-estudiante en función a la autonomía y en relación a la producción de sentidos nuevos en el imaginario institucional, respecto del ejercicio de poder del adulto sobre el estudiante? ¿Cómo se ejerce la disciplina en la escuela, bajo estos nuevos modelos pedagógicos? ¿Se incluye la concepción del sujeto ético en ese ejercicio acotando el goce del adulto sobre los cuerpos de sus alumnos a los que enseña, limitando las pequeñas coacciones y rituales cotidianos muchas veces innecesarios que solo sirven para ritualizar la obediencia y hacer sentir al adulto el goce de su poder? ¿Bajo estos nuevos modelos pedagógicos, se mantienen las relaciones de poder al interior de la escuela en función del ejercicio del principio de autoridad o bien a la razón de autoridad? Estas, y otras preguntas surgen al identificar las apuestas educativas de las instituciones del Huila en sus políticas, y poder así indagar si aún se sigue percibiendo y practicando el ejercicio del castigo como práctica privilegiada para obtener la atención, el orden y el aprendizaje en su interior, con todas las concepciones que se describen.

La mirada del poder con elementos aportados por Foucault (1988), acerca del sujeto y el poder, es fundamental en este estudio, en la línea que el autor plantea:

Esta forma de poder se ejerce sobre la vida cotidiana inmediata que clasifica a los individuos en categorías, los designa por su propia individualidad, los ata a su propia identidad, les impone una ley de verdad que deben reconocer y que los otros deben reconocer en ellos. Es una forma de poder que transforma a los individuos en sujetos. Hay dos significados de la palabra sujeto: sometido a otro a través del control y la dependencia, y sujeto atado a su propia identidad por la conciencia o el conocimiento de sí mismo. Ambos significados sugieren una forma de poder que subyuga y somete. (Foucault, 1988, p. 7)

En las prácticas, entonces, se encuentra un poder disciplinar que no desaparece, sino que, más bien, se hace ver de una manera diferente, pero sigue ejerciendo un control sobre el sujeto. Se basa en la técnica que acude a la normalización para el ejercicio y el control, como lo expresa Foucault (1998), los “mecanismos del poder se dirigen al cuerpo, a la vida, a aquello que la hace proliferar, a aquello que refuerza la especie, su vigor, su capacidad de dominar o su aptitud de ser utilizada” (p. 88). Entonces, podemos entender a la normalización de la cual nos habla Foucault como el impedimento que permitiría construir al sujeto que reconozca al otro como semejante, esto es, como sujeto ético que enuncia y hace en su diferencia, pues la normalización no acepta el desvío, la singularidad de un decir propio que no coincida con lo esperado. El otro es un semejante, porque plantea una diferencia como alteridad, y no es un simple objeto de goce para la autoridad.

Producto de estas reflexiones, la presente investigación gira en torno a las siguientes preguntas orientadoras:

¿Qué prácticas disciplinarias se observan en las dos instituciones educativas (IE) de la ciudad de Neiva?

¿Qué mutaciones se encuentran en las prácticas disciplinarias observadas en las dos IE de la ciudad de Neiva?

¿Qué papel desempeña el poder gubernamental en las prácticas disciplinarias de la escuela?

1.2 Violencia y poder en la escuela

La violencia es uno de los extremos del poder, y este tiene la capacidad para administrar y organizar la vida del otro, para dirigir la comunicación, para dotar de sentido su realidad, para producir realidades en aparente libertad.

Por ende, reconociendo el poder como un fenómeno que permite la continuidad de sí mismo en el otro, en la que se somete con libertad, poder y violencia no son equiparables, la violencia puede producir poder, pero el poder no se basa en la violencia (Han, 2017).

Si la intermediación en la relación de poder desaparece, la respuesta que se genera es la violencia dada en la individualización y el aislamiento, “al carecer de poder el yo violenta al otro. La violencia es por tanto un síntoma de impotencia” (Han, 2017, p. 124). La violencia, entonces, anula y extermina al otro; el poder, por el contrario, conduce las elecciones, somete con el consentimiento del otro.

Esta reflexión puesta en la escuela lleva a identificar múltiples actos de violencia, la que se produce entre los diferentes actores: se evidencian en los adolescentes rituales mortíferos, muertes de muchos adolescentes por diferencias en sus formas de pensar, vestir, actuar. El golpe, el menosprecio, la burla, la humillación, el

abuso, el exterminio del otro, son hechos permanentes en la escuela, en los que no se encuentran acciones específicas y contundentes, y que requieren de atención.

Siguiendo a Merton (1954), lo que da lugar al delito y la violencia no es la privación material ni cultural, sino que se produce cuando hay privación económica en una cultura que estimula el éxito permanente; y ello aumenta las percepciones de desigualdades, esa percepción agudiza la violencia; por otro lado, con base en la meritocracia, la competencia descarnada por el primer lugar para obtener privilegios, que otros en los últimos lugares no tendrían, el sueño de alcanzar las oportunidades que otros cuentan, ansiando poder consumir, ostentar logros, tener un vestuario más allá de lo necesario, con marcas que ostentan su valor y su sentido de vida, es un anhelo frustrado. La tesis de Merton (1954) hace pensar nuevamente en el papel central del contexto cultural en la que se halla la adolescencia contemporánea y los riesgos que corre esa población inmersos en un sistema de producción permanente y consumo innecesario, permanente.

Tal como lo muestra Berardi, (2007) “las psicopatías que se extienden en la vida cotidiana de las primeras generaciones de la era conectiva no son comprensibles desde el paradigma represivo... No se trata de patologías de la supresión, sino de patologías del *just do it*” (p. 219). Si bien esta caracterización del autor es la del continente Europeo y de la sociedad estadounidense, no debemos dejar de tener en cuenta que el logo de la marca de ropa deportiva NIKE, en su traducción española es, precisamente: “sólo hazlo”. Ese hacer sin mediaciones simbólicas es altamente destructiva, sólo basta conocer los datos que dicen los expertos en desarme, quienes en el año 2005 establecían a partir de sus investigaciones que América latina era el continente más violento del

mundo, medida la violencia en cantidad de homicidios. Así, los datos llamativos es que la mayoría de la muertes violentas es a manos de conocidos, y este es un dato de suma importancia, pues revela cómo lo cercano, el familiar, el amigo, el vecino, de repente comete un acto homicida, con su otro, su conocido. Vemos funcionar aquí el “sólo hazlo”, pero no para consumir, sino para destruir, sin mediaciones simbólicas.

Desde la mirada de la violencia, expresada anteriormente, se anula al otro, se acalla, se extermina porque no responde a las lógicas sociales establecidas; es el caso de muchos adolescentes y jóvenes asesinados a manos de sus compañeros llenos de odio y rabia por no alcanzar las oportunidades, los privilegios, el éxito esperado; muchas adolescentes y jóvenes asesinadas por su novio que la posee y la acalla para impedir que otro pueda si quiera tocarla, mirarla, desearla. En la escuela colombiana, día a día las cifras de violencia aumentan, y la normatividad y acciones al interior de la escuela empiezan a quedar cortas.

De este modo, las formas disciplinares, objeto de estudio de la presente investigación, mucho tienen que ver con la apropiación del cuerpo del alumno, en tanto es el acallamiento forzado, la permanencia de la postura corporal durante muchos minutos, la atención obligada en un tiempo constante y monótono, el temor al castigo que sienten los niños y niñas si uno de esos forzamientos se desequilibra, no es sino una forma de goce que el sistema disciplinar permite llevar a cabo a los adultos sobre los cuerpo de los alumnos. No es de ninguna manera un tema menor el goce de algunos adultos enseñantes obtienen cuando se ensañan con algunos de sus alumnos.

¿Es necesario entonces pensar la violencia desde otras perspectivas? ¿Se requiere descentrar el problema del sujeto y ubicarlo en nuestra sociedad? ¿Qué sujetos se

configuran en la contemporaneidad que encuentran en la violencia una manifestación de existencia? ¿Será necesario pensar en otros dispositivos en donde la palabra y el afecto ocurran al mismo tiempo? ¿Será necesario recuperar los espacios de escucha, donde el otro se sienta amado, es decir escuchado, y reconocido como semejante, y vea en el otro un igual, no un enemigo? ¿Qué prácticas se promueven hoy en las escuelas, las que siguen acallando y castigando hacia la obediencia, o las que invitan a la escucha mutua y al sentirse amado en tanto reconocimiento en su decir amar? ¿O ambas formas conviven en las instituciones educativas?

A la luz de estos interrogantes, surge la necesidad de reconocer las prácticas disciplinarias en la escuela y poder analizar cómo se establecen las relaciones de poder en la escuela, y en que situaciones de nula intermediación se produce la violencia, a partir de las dinámicas que se configuran en el aula y la relación que se establece entre el docente y sus estudiantes y entre sus estudiantes.

1.3 Estudios revisados con relación a las prácticas disciplinarias en la escuela

Existe actualmente un marcado interés por la reflexión y análisis de las relaciones de poder en el contexto escolar, debido a que los postulados de Foucault han promovido el análisis y reflexión de diferentes autores nacionales e internacionales. Este estudio, siguiendo esa línea, busca comprender la reconfiguración de las prácticas disciplinarias en los contextos escolares contemporáneos. Con respecto a Colombia, el análisis de las prácticas disciplinarias en la escuela del siglo XXI implica, inicialmente, revisar las investigaciones o reflexiones teóricas sobre este importante tema, teniendo en cuenta que este espacio es cambiante y promueve la construcción y reconstrucción de sujetos con unas características propias.

Tras Foucault, diversos pensadores han reflexionado en torno al poder y disciplinamiento visibles en la escuela; la mayoría de ellos privilegian el análisis crítico de la dinámica de los contextos escolares y sus prácticas disciplinarias desde varias perspectivas, reflexiones y posturas. Asimismo, se encuentran estudios realizados al interior de la escuela relacionados con temas como poder, disciplina, cuerpo y subjetividades, tendencias que se desarrollarán a continuación.

1.3.1 El poder en la escuela

Los estudios que abordan el poder en la escuela muestran la interacción entre cuerpo, aprendizaje y poder en la escuela (Fossati & Busani, 2004). Señalan cómo la escuela no solo deja afuera la singularidad psíquica del educando, sino que también opera y cumple los objetivos propios del biopoder, con el fin de sostener y reproducir la constitución de un sujeto fragmentado y sujetado hegemónicamente.

El poder implica la relación en la que unos conducen las acciones de otros; acciones encaminadas al control, al orden y a la sujeción; tal como lo define Foucault, citado por Ávila (2008) “conjunto de acciones que inducen a unos a seguir a otros, esto es, el poder consiste, antes que en una estructura determinada, en la manera en que ciertas acciones modifican otras” (p. 46).

El ejercicio de las acciones de poder en las instituciones educativas se ha analizado desde el campo de la rectoría oficial escolar en Colombia, en la estrategia de producción de saber y verdad como la evaluación, y desde la mirada de las instituciones educativas como escenarios de resistencia, entendida como la “capacidad que tiene la institución educativa para mantenerse a pesar de los evidentes signos de debilidad y agotamiento de los efectos producidos a partir de la función asignada” (Camargo, 2008,

p. 277). Los análisis se encauzan en dos grandes vertientes: desde la coerción y sujeción y desde la resistencia y fracturas de la escuela expresadas en las fisuras y fraccionamientos de la educación con los contextos reales que viven los sujetos.

Esta fractura se constituye en una fisura del proyecto escolar que puede evidenciarse en tres planos: el de la sociedad, el de las políticas educativas y el de las instituciones escolares. En el primer sentido, la relación educación-sociedad, se torna distante, producto de la ausencia de una convergencia hacia iguales objetivos de superación de la inequidad, lo que hace que, por un lado, la función que cumple la educación en la sociedad en términos de equidad sea precaria y que la sociedad le aporte condiciones cada vez más complejas que al modelo le cuesta trabajo resolver en forma equitativa. En cuanto al segundo plano, la política educativa se fractura al promover la superación de la equidad en sus programas de gobierno, con acciones que se convierten en paliativos para la superación de la equidad. Finalmente, la fractura de las instituciones educativas se mueve en el plano de su dificultad para promover condiciones. (Camargo, 2008, p. 241)

Se reconoce la escuela, entonces, como un escenario donde se perpetúan acciones de exclusión, rechazo y desigualdad, y no un escenario que forme para la equidad. Para Camargo (2008), de esta manera, la escuela se resiste a la construcción de nuevas posibilidades de integración y reconocimiento de los otros.

Cortés (2012), por su parte, desde una perspectiva arqueo-genealógica, se pregunta por las prácticas que han llevado a construir los ciudadanos que somos. Este estudio es significativo por su aporte histórico en la noción de práctica estudiada en la escuela. Sin embargo, el interés de la autora se centra en las prácticas de ciudadanización e indaga por lo que hay en el trasfondo de las múltiples reformas que ha

sufrido el sistema educativo colombiano en las últimas décadas y la reiteración en ellas del discurso sobre la función escolar de educar para la democracia y para la ciudadanía, tanto desde las normas como desde los saberes; reformas seguidas de informes evaluativos y de investigaciones que constatan su fracaso, pero, al tiempo, reconocen su progreso, paradoja que se considera ha constituido “el dispositivo de la promesa ciudadana” (p. 64).

1.3.1.1 Disciplina escolar.

Resultado de su revisión documental, Márquez, Díaz y Cazzato (2007), siguiendo a Quinn (1989), conciben la disciplina escolar como la instrucción que moldea, forma, corrige e inspira el comportamiento apropiado. La definen como el establecimiento de normas y límites para realizar un trabajo eficiente en el aula, que debe ser abordado desde el enfoque multicausal. Es decir, se parte de la visión de que la disciplina no es responsabilidad de un solo actor, aspecto o variable, por lo tanto, se debe analizar la diversidad de aspectos o factores que la afectan. Concluyen los autores que la conceptualización de disciplina no debe verse como un problema, sino como una forma de idear nuevas estrategias, en donde el educando y el educador se traten respetuosamente y se comprometan en el proceso de aprendizaje. En este sentido, se hace importante estimular a los estudiantes para que desarrollen formas de autogobierno y el uso de la autoridad desde una visión consensual.

Foladori y Silva (2014) consideran que la disciplina está relacionada con el conjunto de normas o reglas que orientan una actividad u organización, en este caso, el aula de clase. Siguiendo a estos autores, dichas normas o reglas en el aula conllevan la clasificación y jerarquización de los sujetos de acuerdo con sus prácticas y resultados

académicos, “aquellas personas que acatan el sistema normativo son categorizadas como disciplinadas; los que no acatan son los indisciplinados, revoltosos, conflictivos, intranquilos y toda una serie de epítetos discriminatorios que el sistema escolar ha establecido para nombrarlos” (Foladori y Silva, 2014, p. 26). La disciplina en la escuela, asimismo, se constituye en un “elemento de contención que abre a la posibilidad del pensamiento”, es decir, se considera necesaria para garantizar el aprendizaje, ya que “sin un orden escolar el aprendizaje es prácticamente imposible: no hay atención sostenida ni concentración en las temáticas y tareas que han de abordarse” (Foladori y Silva, 2014, p. 26).

Flórez (2012), por su parte, reconoce los cambios en los modos de disciplinamiento debidos a la evolución que se vive en las escuelas y a las nuevas lógicas de la relación docente-estudiante. Una de las transformaciones en los modos de disciplinamiento se da con la aparición de la escuela nueva en la primera mitad del siglo XX, lo cual, según Flórez (2012), conlleva al paso de una disciplina externa a una disciplina interna, es decir, que actúa bajo un principio de conciencia, de saber lo que se está haciendo en búsqueda del bien; por ende, al presentarse un cambio en el concepto de disciplina, la práctica se transforma.

1.3.1.2 Prácticas disciplinarias y cuerpo.

Al analizar los modos de disciplinamiento que se transforman a medida que cambia la escuela, Flórez (2012), a través de herramientas de la perspectiva arqueológico-genealógica, con el fin de evidenciar el surgimiento y la transformación de las prácticas del castigo en la escuela en la primera mitad del siglo XX, muestra un recorrido histórico, de tres momentos, por las prácticas del disciplinamiento: a) finales

del siglo XIX y primera década del siglo XX, durante este periodo el castigo físico se usó con bastante frecuencia; b) periodo entre 1910 y 1917, se inicia la prohibición del castigo por su uso exagerado y producto de las nuevas pedagogías que llegaban al país; c) aparición de la escuela nueva en Colombia, que busca propiciar el uso de sanciones menos infamantes y más acordes con las faltas cometidas. Este recorrido histórico presenta al cuerpo como escenario de ejercicio del poder. Sobre el primero se ejercen las acciones de dominación, de control y violencia para generar miedo, sometimiento y obediencia.

Con relación al cuerpo, Fossati y Busani (2004) plantean que este se entiende como subjetividad encarnada; afirman que no hay sujeto sin cuerpo significado, pero no cuerpo biológico como soporte de una significación que sucede en otra instancia del sujeto —psique, alma, conciencia—, sino cuerpo que se ha singularizado por la modelación que produce el proceso de inscripción del significado, el cual especifica su funcionamiento interno y externo.

Pero el cuerpo no solo se entiende como escenario de poder y subjetividad encarnada, es también territorio, el cual tiene la posibilidad de resistirse a dichas acciones de poder con el fin de romper los discursos que se han legitimado y que promueven el uso de las armas y la violencia como única posibilidad de resolución de los conflictos (Alvarado, Ospina, Muñoz & Botero, 2008).

El cuerpo como un elemento constitutivo de la ampliación del sentido de lo político, al ser considerado como primer territorio de poder y paz, lo cual, a su vez nos habla de una política de la vida y de lo cotidiano que reclama la presencia de un sujeto de carne y hueso que no es solo razón. (Alvarado, Botero y Ospina, 2011, p. 20).

Además de razón, el sujeto es sentimientos, emociones, sueños, proyectos y posibilidades, tiene la capacidad de resistirse a través de estrategias y acciones que favorezcan el reconocimiento de la diferencia, el valor de la palabra, y que posibiliten la generación de nuevas estrategias a través del lenguaje, donde se pueda dar lugar a la palabra del sujeto. Resistirse pasa por repensar el contexto escolar como espacio de interacción de seres históricos y sociales, que cuentan con herramientas para que puedan posicionarse y tomar decisiones con respecto a su contexto; una escuela que ofrezca opciones, oportunidades y escenarios alternativos para la construcción y posicionamiento del sujeto.

La evaluación, con respecto a la práctica disciplinaria, se identifica como un dispositivo de poder para el agenciamiento de los sujetos: “La evaluación se ha constituido en estrategia de producción de saber y verdad, en dispositivo de poder, de disciplinamiento, normalización y control; y, en tecnología para la gestión y el agenciamiento de sujetos, instituciones proyectos, procesos, acciones, políticas” (Sánchez, 2008, p. 14).

La evaluación educativa se diseña para fabricar, moldear, manipular, agenciar, controlar, regular, seleccionar, excluir o promover los individuos, acciones que evidencian la producción de saber y de poder de unos sobre otros para definir los que saben de los que no saben, los buenos de los malos, y desconocer así las particularidades, dificultades y logros propios de cada sujeto.

Por otra parte, Foladori y Silva (2014) refieren, retomando a Lourau (1979), que el Estado adopta el modelo militar, modelo instaurado por la escuela, lugar de formación de niños, niñas y jóvenes con visión de futuro, modelo que permite la sumisión y

obediencia. En esta estructura se privilegia la jerarquía del mando que se organiza en torno al control y a la obediencia ciega. Desde esta perspectiva, y siguiendo a estos autores, el aula de clase se convierte en el escenario por excelencia para instaurar las prácticas propias del modelo militar y lograr así las regulaciones que rigen la vida cotidiana de los sujetos estudiantes: “Por ello es que la experiencia de sometimiento figura entre sus principales objetivos, desplazando largamente la finalidad del aprendizaje” (Foladori y Silva, 2014, p. 4).

1.3.1.3 Configuración de subjetividades.

Construir subjetividades lleva consigo una noción de sujeto activo, capaz de construirse a sí mismo, contribuir a la construcción de los demás y transformar colectivamente el entorno; el sujeto es, en esencia, un ser social, que se construye y reconstruye en la realidad de la vida cotidiana, realidad que denota maneras de actuar legitimadas y compartidas socialmente. Fossati y Busani (2004) plantean que el sujeto no nace como una presencia autoconstituida, sino que se constituye como sujeto en la intersubjetividad.

Haciendo alusión a esta construcción subjetiva, Chaves (2006), desde una perspectiva hermenéutica-dialéctica, plantea que los procesos de socialización están fuertemente marcados por las estructuras del sistema educativo, los cuales favorecen la reproducción de prácticas de la sociedad capitalista-patriarcal. De igual manera, la rigidez en la organización del espacio y el tiempo escolar contribuyen a la transmisión de símbolos y significados acordes con la ideología dominante. Lo planteado por el autor permite reconocer las construcciones de sentido y significado que desarrollan los sujetos a partir de los procesos de interacción social en diversos escenarios y tiempos.

La autora muestra, como resultado de la interacción dentro del aula de clase, que se encuentra una fuerte tendencia al control simbólico y al establecimiento de relaciones verticales de poder que conducen al sujeto a una normalización y homogeneización.

Por otra parte, producto de la revisión de los estudios y documentos críticos y reflexivos hallados, se encuentra una fuerte tendencia de diversos autores a desarrollar una mirada crítica y reflexiva sobre el poder y la escuela, producto de lecturas y posturas frente a las contradicciones propias de los contextos escolares.

1.3.2 Poder colectivo

En el marco de la tendencia *poder colectivo*, se evidencia el elemento *relaciones de poder*, cuyo análisis

supone el estudio de las estrategias de confrontación, precisando que una estrategia es un procedimiento usado en una situación de confrontación para privar al oponente de sus medios de lucha, esto es, la estrategia consiste en la elección de soluciones victoriosas. (Ávila, 2008, p. 46)

Se reconocen las relaciones de poder como “dinámicas, inestables, reversibles por lo que no pueden existir más que en la medida en que los sujetos siempre tengan la posibilidad de invertir la situación” (Foucault, 1984, p. 48), las cuales existen en la medida que se presenta la resistencia.

Las líneas de resistencia son entendidas como reacciones al ejercicio del poder que oponen una fuerza en sentido distinto a la acción que se ejerce sobre él y producen, por tanto, tensiones y conflictos, y llevan a negociaciones o nuevos despliegues de estrategias donde existe una competencia no resuelta de fuerzas (Foucault, 1984, p. 48).

1.3.3 Perspectivas críticas y reflexivas sobre el poder y la escuela, miradas teóricas

El poder de la escuela radica en buena parte en la fuerza de la costumbre, en virtud de la cual se normalizan los métodos disciplinarios, sancionadores, de instrucción. El proyecto educacional moderno se sirve de métodos que persiguen la autodisciplina y la autorregulación. Sus procesos fomentan el aprendizaje individualista y sus tecnologías configuran subjetividades competitivas, flexibles y autónomas mediante dispositivos prácticos de saber/poder como respuesta a las exigencias neoliberales (De la Villa Moral, 2008).

De igual manera, Boccasius (2008) propone un análisis crítico de las prácticas disciplinares en la escuela, sosteniendo que estas

muchas veces nos silencian, transforman nuestro frágil cuerpo individual en un rígido encasillado en las normas sociales en vigor [...] la institución escolar es un espacio para controlar el pensar y el hacer de los individuos que en ella interactúan, sea directa (en el detalle del cuerpo) o indirectamente, como en el panoptismo [...] Los docentes, los estudiantes, los funcionarios, los padres y la comunidad escolar realizan funciones diferentes pero son igualmente controladas por el poder pastoral. Hay, también, distintas prácticas de poder que a todos alcanza, constituye y direcciona sus acciones, formando complejas redes micropolíticas, cuya acción tiene el tiempo preciso. (Boccasius, 2008, p. 101)

El autor problematiza las prácticas disciplinares y culturales de la institución escolar en cuanto a la disciplina del cuerpo, reflexionando en dos aspectos: el disciplinamiento y los cuerpos homogéneos. Esta importante reflexión permite reconocer, tal como lo plantea Kirk (2007), que la estructura básica de la escuela como

un lugar de regulación y normalización corporal ha permanecido más o menos intacta hasta el presente, especulando finalmente sobre las formas en las que los procesos contemporáneos de escolarización pueden construir “identidades incorporadas” a comienzos del siglo XXI.

Este mismo autor sostiene que, al parecer, la mayor parte de las escuelas siguen regulando y normalizando los cuerpos de los escolares en formas que quizá parezcan más suaves que las prácticas de hace cincuenta o cien años, pero que, en todo caso, pretenden construir identidades que requieren la restricción y disciplina corporal, así como la conformidad y el sometimiento a la autoridad.

Finalmente, haciendo referencia a las mutaciones o reconfiguraciones de las prácticas disciplinarias en la escuela contemporánea, se encuentra una postura crítica de la psicología social educativa, en la que se evidencia la necesidad de repensar la educación, desde una perspectiva de la pedagogía crítica y del posestructuralismo:

La tesis fundamental planteada [...] es que siendo la escuela una institución moderna y los alumnos individuos de una sociedad de condiciones postmodernas y neoliberales, la institución académica se sirve de métodos disciplinares y tecnologías postdisciplinares, discursos y prácticas, objetos y subjetividades, que no solo normalizan sino que potencian la optimización continua de las capacidades autocreativas como dispositivos prácticos de saber/poder. (De la Villa Moral, 2008, p. 88)

A partir de los trabajos revisados se reconoce la importancia de un estudio investigativo que busca observar y analizar las prácticas disciplinarias de la escuela colombiana del siglo XXI y sus mutaciones, ya que la escuela se constituye en un espacio dinámico que promueve diferentes modos de subjetivación en la contemporaneidad y que, a la fecha, de acuerdo con los estudios hallados, se encuentran análisis profundos y

rigurosos sobre el poder que se ejerce en la escuela. Sin embargo, no hay estudios que identifiquen las prácticas disciplinarias en la escuela colombiana de hoy, que ha sufrido transformaciones a partir de los nuevos contextos y sujetos que las transitan; de igual manera, en los estudios hallados no se evidencian análisis con relación a los matices y nuevas formas de hacer ver las prácticas disciplinarias, es decir, sus reconfiguraciones a la luz del poder gubernamental.

Se han realizado diferentes estudios, reflexiones y desarrollos teóricos importantes alrededor de la evaluación como estrategia de dominación, control e intimidación, del campo de la rectoría en el marco de la política pública colombiana, desde una perspectiva de equidad, analizando las fracturas de la escuela para responder a acciones que superen la desigualdad social y educativa de los pueblos.

Existe un estudio que aborda un acercamiento a las prácticas disciplinarias en Colombia en el periodo de 1900 a 1950, desde una perspectiva histórica, analizando las transformaciones que han sufrido a lo largo de la historia dichas prácticas; el estudio que aquí se plantea pretende analizar las transformaciones de las prácticas disciplinarias en la escuela colombiana del siglo XXI.

A continuación, se encuentra un cuadro resumen construido por el investigador de los estudios hallados y revisados (tabla 1).

Tabla 2. Antecedentes investigativos

N.º	Título	Autor	Tipo/año de publicación/lugar	Metodología/enfoque
1	Cuerpo, aprendizaje y poder en la escuela	M. Fossati y M. Busani	Reflexivo, producto de trabajo de campo, 2004, México, Cuba	No aplica
2	Universidad, conocimiento y subjetividad. Relaciones de saber/poder en la academia contemporánea	M. Escobar	Reflexivo, 2007, Bogotá	No aplica
3	¿Hay lugar para la subjetividad en la escuela?	R. Follari	Teórico y reflexivo, 2007, México	No aplica
4	Con la escuela en el cuerpo, cuerpos escolarizados: la construcción de identidades inter/nacionales en la sociedad postdisciplinaria	D. Kirk	Monográfico, 2007, Gran Bretaña	No aplica
5	Poder disciplinario y educación: aproximación foucaultiana desde la psicología social	M. de la Villa Moral	Teórico reflexivo, 2008, España	No aplica
6	Prácticas disciplinares en la escuela	A. Boccasius	Teórico reflexivo, 2008, Chile	No aplica
7	La construcción de subjetividades en el contexto escolar	A. Chaves	Investigación, 2006, Costa Rica	Perspectiva hermenéutica dialéctica, Observación participante, análisis de documentos, historias de vida
8	La disciplina escolar: aportes de las teorías psicológicas	J. Márquez, J. Díaz, S. Cazzato	Investigativo, 2007, Venezuela	Revisión documental
9	Del encierro al paraíso. Imaginarios dominantes en la escuela colombiana contemporánea. Una mirada desde las escuelas de Bogotá	E. Bocanegra	Tesis doctorado, 2007, Colombia	Arqueo-genealógico
10	La configuración del campo de la rectoría	R. Ávila	Tesis doctorado, 2008, Colombia	Cualitativa, estudio de caso múltiple

	escolar oficial en Colombia en el contexto de las políticas educativas recientes			
11	Equidad y educación: estudios de caso de políticas educativas	M. Camargo	Tesis Doctorado, 2008, Colombia	Estudio de caso múltiple
12	La escuela como escenario de socialización política: actitudes, sentidos y prácticas de participación ciudadana en jóvenes de estratos 1 y 2 de cuatro regiones del país participantes en el programa nacional Jóvenes Constructores de Paz	S. Alvarado, H. Ospina, G. Muñoz, P. Botero	Proyecto de investigación, 2008, Manizales, Colombia	Hermenéutica ontológica política
13	Prácticas disciplinares en Colombia: de los castigos infamantes a las sanciones del alma, primera mitad del siglo XX	G. Flórez	Investigativo, 2012, Bogotá, Colombia	Historiográfica
14	Prácticas de ciudadanización en la escuela contemporánea. Colombia, 1984-2004	R. Cortés	Tesis doctoral, 2012, Colombia	Arqueo-genealógico
15	Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación educativa en Colombia, segunda mitad del siglo XX	T. Sánchez	Tesis doctoral, 2012, Colombia	Cualitativa/estudio de caso múltiple
16	La (in)disciplina escolar: un asunto institucional	H. Foladori, M. Silva	Reflexivo, 2014, México	No aplica

Fuente: Elaboración propia.

1.4 Teorizando las prácticas disciplinarias

1.4.1 Con relación a las prácticas

Teorizar la noción de práctica no es un trabajo sencillo; la práctica es el dominio de análisis de Foucault, para él, dispositivo y episteme son prácticas. Las epistemes son prácticas discursivas que se describen como

un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y en el espacio, que han definido, para una época dada y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa. (Foucault, 1979, p. 198)

El dominio de las prácticas se entiende en la relación con el orden del saber y el orden del poder. El estudio de la práctica incluye el estudio de las relaciones consigo mismo. Siguiendo a Foucault, referido por Castro-Gómez (2015), se entiende por práctica “a lo que los hombres realmente hacen, hablan o cuando actúan. Es decir, las prácticas no son expresión de algo que esté “detrás” de lo que se hace (el pensamiento, el inconsciente, la ideología o la mentalidad), sino que son siempre manifiestas; no remiten a algo fuera de ellas que las explique, sino que su sentido es inmanente” (p. 30).

En este sentido, y desde esta perspectiva, hablar de prácticas implica hablar de un conjunto de relaciones entre sí, que forma “un sistema de reglas, un conjunto dotado de racionalidad” (Castro-Gómez, 2015, p. 66). Las prácticas poseen un carácter relacional, con unos fines y objetivos específicos, que responden a un momento de la historia: “Lo característico de una práctica es su carácter relacional, es decir, que las prácticas nunca están solas, sino siempre en relación con otras prácticas, formando un sistema de reglas, un conjunto dotado de racionalidad” (Castro-Gómez, 2015, p. 66).

Las prácticas son racionales, presentan unos fines, unos efectos, con unas estrategias y usos; operan de cierto modo en un entramado de poder; por ende, “al cambiar las prácticas, cambia la racionalidad de las prácticas y cambian sus objetivaciones” (Castro-Gómez, 2015, p. 32).

Las prácticas (discursivas y no discursivas) son acontecimientos: emergen en un momento específico de la historia y quedan inscritas en un entramado de relaciones de

poder. [...] aunque las prácticas son singulares y múltiples, deben ser estudiadas como formando parte de un ensamblaje, de un dispositivo que las articula. [...] que funciona conforme a reglas. [...] tiene, pues, una racionalidad. [...] las relaciones que articulan las prácticas no son arbitrarias, sino que están sometidas a determinadas reglas que, [...] no son inmediatamente “conocidas” por quienes las ejecutan. (Castro-Gómez, 2015, p. 31)

Entonces, las estrategias, como dimensión de las prácticas, son tecnologías, en cuanto medios a través de los cuales se cumplen los objetivos y fines de las prácticas de acuerdo con el momento histórico en el que se desarrollan. “Las tecnologías, diríamos, forman parte integral de la racionalidad de las prácticas, en tanto que son ellas los medios calculados a través de los cuales una acción cualquiera podrá cumplir ciertos fines u objetivos” (Castro-Gómez, 2015, p. 37).

Las prácticas se pueden entender como un nexo o complejo de acciones (de decires y de haceres), son sociales e incluyen acciones corporales y relaciones con artefactos y cosas (escritorio, vestido, puertas).

Las prácticas se pueden ubicar en un nivel *meso* con respecto a un nivel *macro*, en el que estarían las estructuras sociales y el orden social, y con respecto a un nivel *micro*, en el que estarían las acciones:

Macro: Estructura

Meso: Práctica

Micro: Acción, acciones, interacciones.

Las prácticas sociales se dan en un contexto espacio-temporal y ellas expresan o permiten hacer evidentes:

1. Saberes culturales: Saberes prácticos o sentido práctico a la Bourdieu y otros saberes. Implica reconocer la práctica —por ejemplo, que se está comiendo y no jugando— y saber cómo se hace —saber cómo se usa un cubierto—).

2. Prácticas corporales: Gestos, etc., saber del cuerpo o cuerpo expresado —un ritual de saludo donde usted no da la mano implica que no hay saber corporal apropiado a ello—.

3. Artefactos y cosas: La manera en que las cosas y artefactos restringen o permiten la acción y la interacción no solo depende de sus propiedades físicas —la cama alta a la que el niño no puede subir es una restricción de la acción—, sino también de la organización y disposición que la actividad humana impone sobre tales artefactos —por ejemplo, la cama para cuñar la puerta o los efectos sobre una interacción, una entrevista, por el hecho de llegar con una ropa rota, con ropa deportiva o con corbata y traje—. Hay prácticas que, si no es en relación con artefactos, no pueden tener lugar (escribir en clase sin pupitres o sin lápices, lapiceros o sin teclado).

4. Poder

5. Normas

6. Valores

7. Posiciones: Modalidades de sujeto o de ser sujeto —ser alumno o maestro o amigo o inteligente o sabio, acá cabe la parodia, la innovación, la resistencia, lo súbito, etc.—.

8. Modos de realización o realizaciones o *performances* —la manera en que las prácticas se ponen en práctica, en acción, en performance—.

Siguiendo con la noción de práctica social, Foucault (citado por Casto-Gómez, 2004) plantea la necesidad de considerar la modernidad como un *ethos*, es decir, como una actitud. Esta actitud debe traducirse, según Foucault, en una serie de investigaciones a la vez arqueológicas y genealógicas acerca de las prácticas que nos constituyen históricamente, estas no se ocupan de las representaciones que los hombres tienen de sí mismos o de las condiciones que los determinan, sino más bien de “lo que hacen y la manera en que lo hacen”; más precisamente aún, de “las formas de racionalidad que organizan las maneras de hacer” (Castro, 2004).

Aquí, se requiere analizar la libertad con la que los sujetos actúan en este sistema de prácticas: lo que Foucault denomina el “juego estratégico”. Acerca de la sistematicidad, las investigaciones exigen además que se considere sistemáticamente el dominio de las prácticas, es decir, que se tome en consideración el eje del saber (las prácticas discursivas), del poder (las relaciones con los otros) y de la ética (las relaciones del sujeto consigo mismo) en lo que tienen de específico y en su entrelazamiento.

En síntesis, se puede decir que Foucault (citado por Castro-Gómez, 2004) entiende por prácticas la racionalidad o la regularidad que organiza lo que los hombres hacen (“sistemas de acción en la medida en que están habitados por el pensamiento”), que tiene un carácter sistemático (saber, poder, ética) y general (recurrente), y que por ello constituye una “experiencia” o un “pensamiento”.

Al respecto, Schatzki (2002) plantea: “Una práctica es un conjunto de hechos y dichos” (p. 73); decires y haceres que responden a los contextos en los que dichas prácticas se realizan. Las prácticas “son fenómenos sociales” (p. 87), que responden a

los contextos y grupos, a las normas sociales que se legitiman en dichos contextos; las prácticas son, por ende, “un conjunto de hechos y dichos abiertos, evolutivos temporalmente, unidos por entendimientos prácticos, reglas, estructura teleoafectiva y entendimientos generales” (p. 87).

En este sentido, la noción de práctica, desde esta mirada de hechos y dichos, reconoce la importancia del cuerpo humano para su ejercicio, pero también centra su atención en asuntos relacionados con la cultura y la historia. Por ende, Schatzki (2003), en los desarrollos conceptuales, distingue entre “prácticas integrativas” y “prácticas dispersas”.

Por *práctica dispersa*, Schatzki (2003) entiende “aquellas que se despliegan entre los diferentes sectores de la vida social” (p. 91), tales como las prácticas de describir, ordenar, seguir reglas, explicar, cuestionar, informar, examinar e imaginar. Tal como se evidencia, este tipo de prácticas implican la obediencia y el orden, como un

Conjunto de acciones y dichos vinculados principalmente por una comprensión que expresan [...]. Su “dispersión” consiste simplemente en su ocurrencia generalizada en diferentes sectores de la vida social, una amplitud que, como se señaló, ayuda a distinguirlos de las prácticas integradoras. (Schatzki, 2003, p. 91)

Por *práctica integrativa*, el autor entiende prácticas más complejas y constitutivas de dominios particulares de la vida social (Schatzki, 2003). “Una práctica integrativa es social en el sentido adicional de que su organización se expresa en el nexo de acciones y dichos que la componen, en oposición a los actos y dichos individuales involucrados” (Schatzki, 2003, p. 105). Así, las prácticas se pueden concebir como un conjunto relacional de patrones de comportamiento corporales, esquemas cognoscitivos (saber) transubjetivos y adscripciones de sentido subjetivos rutinizados (Runge, s. f.).

1.4.2 Prácticas disciplinarias

Para hablar de poder disciplinario, es necesario comprender el cambio en las formas de producción de los sujetos con unas técnicas específicas que permitan cumplir unos fines; siguiendo a Han (2014):

El tránsito del poder soberano al disciplinario se debe al cambio de la forma de producción [...] En lugar de atormentar al cuerpo, el poder disciplinario lo fija a un sistema de normas. Una coacción calculada atraviesa cada parte del cuerpo y está presente hasta en el automatismo de las costumbres. Hace del cuerpo una máquina de producción. Una “ortopedia concertada”. Las disciplinas son “métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad”. (p. 17)

1.4.2.1 ¿Qué se entiende por práctica disciplinaria?

La disciplina es la estructura y poder que ha sido impresa en el cuerpo formando disposiciones permanentes. En el trascurso de los siglos XVII y XVIII las disciplinas formulan la dominación (Foucault, 2002). Su dispositivo es el disciplinar que determina lo que se debe realizar de acuerdo con la norma. Se ejerce con la secuencia de acciones: amenaza, reprobación, encierro y silencio. Se ejerce el poder directamente sobre el cuerpo, tal como lo expresa Foucault (2002): “Cuerpo como objeto y blanco de poder [...] al cuerpo que se manipula, al que se da forma, que se educa, que obedece, que responde, que se vuelve hábil o cuyas fuerzas se multiplican” (p. 125).

Las disciplinas funcionan cada vez más como técnicas que fabrican individuos útiles. De ahí el hecho de que se liberen de su posición marginal en los confines de la

sociedad y que se separen de las formas de la exclusión o de la expiación, del encierro o del retiro (Foucault, 2002, p. 194).

Las técnicas disciplinarias buscan imponer un modelo de comportamiento sobre los cuerpos y, en este sentido, son técnicas “centripetales” porque favorecen una serie de secuencias, procesos, operaciones y adiestramientos conforme a ciertos objetivos fijados de antemano. A partir de esta “norma” se determina [...] si ese individuo es normal o anormal, capaz o inepto, válido o inválido. (Castro-Gómez, 2015, p. 81)

En el poder disciplinario, planteado por Foucault (2002), en su libro *Vigilar y castigar*, en el que se desarrollan técnicas dirigidas al cuerpo con fines de normalización y sujeción; se trata de un poder que se ha anclado en las instituciones sociales más importantes —una de ellas, la escuela—. En este escenario se encuentra la relación con la organización y el desarrollo de prácticas para el funcionamiento de las prisiones, fábricas, hospitales, etc.; prácticas que pasan del castigo físico al castigo psíquico. “La técnica disciplinaria opera no solo sobre el cuerpo, sino también sobre la mente” (Han, 2014, p. 17); cambiando así las formas de producción de sujetos fijados a un sistema de normas.

Así mismo, en las instituciones que privilegian prácticas de poder disciplinario, se mantiene la mirada de sistema cerrado, lo que permite la vigilancia y control de quienes constituyen dichos espacios, los cuales se convierten en espacios de reclusión, tal como lo manifiesta Han (2014, citado por Castro-Gómez, 2015):

El poder disciplinario es un poder normativo. Somete al sujeto a un código de normas, preceptos y prohibiciones, así como elimina desviaciones y anomalías. Esta *negatividad del adiestramiento* es constitutiva del poder disciplinario. En esto es similar al poder soberano que se basa en la negatividad de la *absorción*. Tanto el poder soberano como

el disciplinario ejercen la explotación ajena. Crean al sujeto obediente. (p. 17. Énfasis del original)

El poder disciplinario consiste en entornos e instalaciones de reclusión. La familia, la escuela, la cárcel, el cuartel, el hospital y la fábrica representan estos espacios disciplinarios de reclusión. El sujeto disciplinario cambia de un entorno de reclusión a otro. Así, se mueve en un sistema cerrado.

La disciplina permite la producción de un orden y la organización de un espacio y un tiempo hacia la configuración de seres humanos dóciles, donde se ejerce un control sobre el sujeto, sobre su cuerpo para lograr su obediencia, homogenización y alienación, para fabricar cuerpos dóciles. Sin embargo, es importante, siguiendo a Foucault, distanciarse de la mirada negativa del poder, “hay que cesar de describir siempre los efectos de poder en términos negativos: ‘excluye’, ‘reprime’, ‘rechaza’, ‘censura’, ‘abstrae’, ‘disimula’, ‘oculta’. De hecho, el poder produce; produce realidades” (Foucault, 2002, p. 198). El poder es creador, produce fuerzas, sentidos, organiza la vida del sujeto con su consentimiento, bajo su libertad.

1.4.2.2 Cuerpo, espacio y tiempo en la práctica disciplinaria.

El poder disciplinario busca la formación de sujetos obedientes, dejando huellas sobre su cuerpo, ritualizando el tiempo y dando orden al espacio; por ende, cuerpo, espacio y tiempo son indisolubles en el ejercicio de la disciplina. Se da así, una conexión entre cuerpo, tiempo, espacio y poder.

Se produce y estructura el cuerpo, a través de sus gestos, sus movimientos, sus posturas, con el fin de lograr su normalización frente a unos imperativos de verdad que se han establecido socialmente. El cuerpo se distribuye en un espacio diseñado y

organizado reticularmente para lograr su obediencia y normalización, “para ser poder necesita un espacio que lo porte, que lo afirme y legitime [...] el poder es un acontecimiento del espacio” (Han, 2017, p. 124) y se dinamiza en un tiempo establecido por otro, un tiempo que se hace rutinario. Para el presente estudio cuerpo se entenderá como territorio de poder.

De este modo, la docilidad en los cuerpos, que se fabrica con base en la disciplina, se desarrolla fundamentalmente a partir de la “distribución de los individuos en el espacio” (Foucault, 2002, p. 85).

Para lograr esta distribución de los individuos en el espacio se emplean diversas técnicas:

1. La disciplina exige a veces la clausura: la especificación de un lugar heterogéneo a todos los demás y cerrado sobre sí mismo. (Foucault, 2002, p. 86)
2. A cada individuo su lugar; y en cada emplazamiento un individuo. Evitar las distribuciones por grupos; descomponer las implantaciones colectivas; analizar las pluralidades confusas, masivas o huidizas. El espacio disciplinario tiende a dividirse en tantas parcelas como cuerpos o elementos que repartir hay. (Foucault, 2002, p. 86 y 87)
3. Poder en cada instante vigilar la conducta de cada cual, apreciarla, sancionarla, medir las cualidades o los méritos. Procedimiento, pues, para conocer, para dominar y para utilizar. La disciplina organiza un espacio analítico. (Foucault, 2002, p. 87)
4. La regla de los *emplazamientos funcionales* va poco a poco, en las instituciones disciplinarias, a codificar un espacio [...] Se fijan unos lugares determinados

para responder no solo a la necesidad de vigilar, de romper las comunicaciones peligrosas, sino también de crear un espacio útil. (Foucault, 2002, p. 87)

5. En la disciplina, los elementos son intercambiables puesto que cada uno se define por el lugar que ocupa en una serie, y por la distancia que lo separa de los otros. La unidad en ella no es, pues, ni el territorio (unidad de dominación), ni el lugar (unidad de residencia), sino el *rango*. [...] La disciplina, arte del rango y técnica para la transformación de las combinaciones. Individualiza los cuerpos por una localización que no los implanta, pero los distribuye y los hace circular en un sistema de relaciones. (Foucault, 2002, p. 88)

Mientras que la taxonomía natural se sitúa sobre el eje que va del carácter a la categoría, la táctica disciplinaria se sitúa sobre el eje que une lo singular con lo múltiple. Permite a la vez la caracterización del individuo como individuo y la ordenación de una multiplicidad dada. Es la condición primera para el control y el uso de un conjunto de elementos distintos: la base para una microfísica de un poder que se podría llamar “celular” (Foucault, 2002, p. 90).

1.4.2.3 Transformaciones en las prácticas disciplinarias.

Retomando la tesis de Flórez (2012), “las prácticas disciplinarias de la escuela en el siglo XIX estuvieron promovidas y acompañadas por el poder moral, orientado a través de prácticas religiosas desde el catolicismo” (p. 63), prácticas encaminadas a determinar de manera unívoca lo bueno de lo malo, el comportamiento correcto del incorrecto, las acciones que se premian de las que se sancionan. Estas dicotomías se determinan a partir de principios legitimados, que establecen maneras de ser y estar de modo obediente, bueno, correcto, honesto bajo el temor que se infunde en los sujetos

con el fin de lograr el comportamiento esperado. De esta manera, “la educación orientada por principios morales estaba acompañada del arte de vigilar cada movimiento del niño para lograr una disciplina escolar satisfactoria” (Flórez, 2012, p. 63).

Durante la primera mitad del siglo XX, el proceso educativo se transforma en la escuela, se busca formar para la libertad desde la conciencia del sujeto, se “empezó a educar la conciencia del niño bajo parámetros religiosos [...] el niño obraba por su fuerza interna y no solo por cumplimiento de mandatos y prohibiciones” (Flórez, 2012, p. 64). Por ende, el ejercicio de estas prácticas disciplinarias buscaba que el sujeto actuara libremente, y desde su interior, por voluntad propia, sintiendo y creyendo que sus acciones eran correctas y buenas para la sociedad; es decir, esas prácticas pretendían que el sujeto respondiera a un *ethos* de manera consciente y libre, sin hacer uso de premios y castigos, sino, por el contrario, que por sí solo se comportara correctamente, dentro y fuera de la escuela; que en todas las circunstancias de la vida lograra “practicar el bien y evitar el mal” (de la Salle, citado por Flórez, 2012, p. 65).

Estas transformaciones en educación responden a las nuevas preguntas y apuestas identificando tres grandes momentos de cambios en las prácticas disciplinarias en la escuela:

El ingreso del modelo de escuela activa nos permite dividir, según las características, en tres partes del periodo histórico de estudio: una primera entre 1890 y 1914, [...] el abuso de las prácticas disciplinarias, los modelos tradicionales de educación, dan pautas para que algunos maestros comiencen a consultar sobre el uso de estas prácticas, buscando otros modelos de disciplina en la escuela. Un segundo momento está entre 1914 y 1930, donde aparece la escuela activa, mostrando una nueva forma de hacer disciplina y desarrollar los saberes dentro de la escuela. [...] Un tercer momento es a

partir de la aparición de la escuela activa hasta finales del siglo, [...] buscando a través de este modelo pedagógico formar niños más libres, espontáneos y con una mayor confianza hacia el maestro. (Flórez, 2012, p. 72)

Se hace necesario, entonces, siguiendo a Boccasius (2008), a partir de las reflexiones que suscitan las dinámicas escolares en su cotidianidad, un análisis crítico de las prácticas disciplinarias en la escuela, sosteniendo que estas

muchas veces nos silencian, transforman nuestro frágil cuerpo individual en un rígido encasillado en las normas sociales en vigor [...] la institución escolar es un espacio para controlar el pensar y el hacer de los individuos que en ella interactúan, sea directa (en el detalle del cuerpo) o indirectamente, como en el panoptismo [...] Los docentes, los estudiantes, los funcionarios, los padres y la comunidad escolar realizan funciones diferentes pero son igualmente controladas por el poder pastoral. Hay, también, distintas prácticas de poder que a todos alcanza, constituye y direcciona sus acciones, formando complejas redes micropolíticas, cuya acción tiene el tiempo preciso. (p. 101)

Este mismo autor sostiene que, al parecer, la mayor parte de las escuelas siguen regulando y normalizando los cuerpos de los escolares en formas que quizá parezcan más suaves que las prácticas de hace cincuenta o cien años, pero que, en todo caso, pretenden construir identidades que requieren la restricción y disciplina corporal, así como la conformidad y el sometimiento a la autoridad.

1.5 La analítica-interpretativa en la escuela contemporánea

Existen diversas discusiones alrededor de distintas problemáticas presentes en la escuela, problemáticas que invitan a re-pensar la política educativa, el rol del docente en el aula y las características que enmarcan este dispositivo. Sin embargo, el análisis de las prácticas disciplinarias en la escuela contemporánea y las subjetividades que en su

interior se configuran se considera un aporte fundamental en la forma como concibe y aplica en su interior los nuevos modelos pedagógicos, que llevan consigo nuevas prácticas.

El estudio realiza un análisis de la escuela en su cotidianidad, desde el orden de la clase, para identificar las prácticas disciplinarias y sus mutaciones, con un enfoque de una analítica interpretativa. A partir de este enfoque fue posible indagar, observando en el aula de clase, sobre los saberes legítimos e ilegítimos que hacen parte de las prácticas de enseñanza. Fue posible también describir la cotidianidad de la escuela en cuanto el orden de la clase en el aula, cómo se organiza este espacio, los tiempos que producen y reproducen el orden de la clase, el cuerpo como territorio de poder, las materialidades durante el desarrollo de la clase, las estrategias de resistencia de los actores estudiantes y docentes durante la clase, las relaciones de poder que allí se establecen en las díadas docente-estudiante y estudiante-estudiante; todo ello junto permitió el análisis de las prácticas disciplinarias en el orden de la clase en la escuela contemporánea.

El interés por analizar la escuela a partir de las dinámicas en su interior parte de lo planteado por Foucault (1988):

Lo que tenemos que hacer es analizar racionalidades específicas, en lugar de invocar siempre el progreso de la racionalización en general [...] Quisiera sugerir aquí otra manera de avanzar hacia una nueva economía de las relaciones de poder, que sea a la vez más empírica. (p. 5)

Se trata, entonces, de un “análisis de formas particulares de racionalidad que se da en contextos históricos específicos” (Castro-Gómez, 2015, p. 36), en este estudio, el contexto específico de la escuela.

El concepto de racionalidad es utilizado por Foucault para referirse al funcionamiento histórico de prácticas que se insertan en ensamblajes de poder. Tales conjuntos de prácticas son racionales en la medida en que ponen unos objetivos hacia los cuales debe ser dirigida la acción, la utilización calculada de unos medios para alcanzar esos objetivos y la elección de unas determinadas estrategias que permitirán la eficaz articulación entre medios y fines o, en su defecto, el uso de los efectos imprevistos para un replanteamiento de los propios fines. (Castro-Gómez, 2015, p. 36)

Para alcanzar el objetivo principal, este estudio analiza la “racionalidad de las prácticas de gobierno, lo cual incluye un análisis de las técnicas específicas que son utilizadas para ‘sujetar’ la conducta o para ‘des-sujetarla’” (Castro-Gómez, 2015, p. 42).

La escuela como dispositivo, definido, en palabras de Foucault (1991, citado por Castro-Gómez, 2015), como “un conjunto decididamente heterogéneo que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales y filantrópicas” (p. 66), acusa la “implementación de un sistema o aparato que tiene una función práctica y un propósito específico” (Castro-Gómez, 2015, p. 66); son “emplazamientos que ponen en relación diferentes elementos, pero que son algo más que la simple sumatoria de sus elementos” (Castro-Gómez, 2015, p. 66).

A partir del análisis anterior, este estudio presenta un aporte desde una analítica empírica, alimentando el debate de las reconfiguraciones, de los nuevos matices, de las otras formas de hacer ver las prácticas disciplinarias en la escuela del siglo XXI; específicamente en dos instituciones del municipio de Neiva, que han contemplado en sus documentos institucionales nuevas miradas del sujeto y nuevas formas de relación con ellos, en pro de lograr aprendizajes significativos.

De igual manera, el estudio se hace significativo, teniendo la riqueza del desarrollo de trabajos empíricos, producto de investigaciones, que respondan a una problemática, tan marcada en la escuela de hoy, como el poder disciplinar y gubernamental. En esta perspectiva, con el presente estudio se responde de manera rigurosa y comprensiva a un análisis acudiendo a las categorías planteadas por Foucault en cuanto a las relaciones de poder instauradas en los diferentes dispositivos, la escuela en este caso.

Por otra parte, el estudio de las prácticas disciplinarias en la escuela de hoy permitió identificar los efectos de dichas prácticas en las subjetividades de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, respecto a sus posibilidades de vida, ya que su vivencia cotidiana y la apuesta cultural en que se ven inmersos reflejan las características de la sociedad contemporánea y sus dispositivos.

Desde esta perspectiva, es importante mostrar la relación entre las prácticas disciplinarias que aparecen disimuladas bajo una imagen social de propósito de bienestar, y comprender cómo estas prácticas tienen relación específica con un componente de sociedad que aspira a controlar los sujetos, a configurar sujetos de rendimiento, empresarios de sí mismos, bajo una libertad aparente, bajo una estimulación y gobierno de la psique.

1.6 Objetivos

1.6.1 Objetivo general

Analizar las prácticas disciplinarias en dos instituciones educativas (IE) de la ciudad de Neiva.

1.6.2 Objetivos específicos

- Identificar las prácticas disciplinarias en dos IE de la ciudad de Neiva.
- Establecer las mutaciones que se encuentran en las prácticas disciplinarias observadas en dos IE de la ciudad de Neiva.
- Determinar la función del poder gubernamental en la reconfiguración de las prácticas disciplinarias observadas en dos IE de la ciudad de Neiva.

2. El camino recorrido

El estudio de las prácticas disciplinarias se desarrolló a partir de la observación en el aula de los procesos cotidianos que transitan la vida escolar. Se asume lo cotidiano, siguiendo a Heller (1977, citado por Rockwell, 2005), como “todo tipo de actividades que constituyen, desde cada sujeto particular, procesos significativos de reproducción social y apropiación cultural” (p. 7). Desde esta perspectiva, se buscó observar y analizar las actividades, espacios, lenguajes y rutinas a través de los cuales los actores educativos dan vida a la escuela desde un horizonte contextual.

Esta pretensión de observación y la inmersión en la escuela permitió adentrarse en el mundo escolar y reconocer al actor como narrador de su propia experiencia, orientarse hacia la comprensión de los significados que construyen los actores sociales de su experiencia en un contexto y unas dinámicas culturales propias.

Se describirá inicialmente el recorrido por las dos instituciones educativas que participaron en el estudio, la denominada institución educativa 1 es una institución de carácter oficial y la institución educativa 2 es privada. Luego se dará paso a la formalidad del método y su explicación teórica.

2.1 El recorrido y paso por las instituciones educativas seleccionadas

2.1.1 Institución educativa oficial

Antes de llegar por primera vez a la institución educativa 1, concerté una cita con la rectora, quien fue docente de una de las asignaturas que cursé durante mi formación profesional; si no la conociera, creo, no hubiera sido posible acceder tan rápido a la

escuela, pues tendría que haber explicado una y otra vez la importancia del estudio y los beneficios para la institución; ya lo había vivido y ya me habían cerrado las puertas en la segunda observación. Este momento lo describiré más adelante, cuando plantee los mitos sobre la disciplina y describa la primera fase de este estudio, denominada “exploración”, allí presento las dificultades y contratiempos propios de un estudio de este tipo.

Al llegar por primera vez a la institución educativa 1, encontré ante un gran portón blanco, cerrado, y una ventana muy pequeña, con barrotes verticales. Hay un timbre para llamar a la persona encargada de abrir y cerrar la puerta. Espero frente a la puerta unos 10 minutos. Me recibe una mujer mayor, estatura baja, que pregunta: “¿A quién necesita?” Le informo que tengo cita con la rectora y refiero mi rol de docente universitaria para hacer más fácil el acceso.

Abren la puerta, me permiten el acceso, ingreso y lo primero que observo es este gran mural “la mujer es vida, si le haces daño le haces daño al mundo”. En la parte inferior del mensaje, el dibujo de una mujer desnuda, recostado de lado, que, ocultando sus senos con largas hojas verdes, me invita a pensar en el poder y sus fines, el sentido de la palabra; el nombrar las cosas tiene un camino y un fin, un hacia dónde y un para qué. Los niños, niñas y adolescentes verán este mensaje todos los días, ya hay un mensaje que empieza a llenar de sentido sus vidas y sus formas de relación con la mujer (figura 1).



Figura 1. Mural a la entrada de la escuela oficial

Fuente: Fotografías del trabajo de campo.

Dirijo mi mirada al costado derecho y observo un patio, un espacio muy pequeño con sillas y mesas en la mitad y una gran cancha de juegos techada (figura 2).



Figura 2. Patio de la institución educativa 1

Fuente: Fotografías del trabajo de campo.

Para ir a la oficina de la rectora de la IE debo desplazarme hacia el costado izquierdo, donde se encuentra el acceso a las aulas y el espacio en el que permanecen los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en clase. Hay escaleras de acceso al segundo y tercer nivel de la institución, algunas plantas y carteles ubicados en diferentes ventanas de oficinas y aulas (figura 3).



Figura 3. Acceso a las aulas de la institución educativa 1

Fuente: Fotografías del trabajo de campo.

Me dirijo a la oficina de la rectora, allí, ella escucha atentamente los objetivos de la investigación y la propuesta completa. Dialogamos al respecto, firma el consentimiento informado, y nos dirigimos a la cafetería de la institución, ubicada en el centro del colegio, al lado izquierdo del patio central, con el fin de entablar conversación con una docente, a quien la rectora considera innovadora y creativa en su práctica docente y podría estar dispuesta a recibirme y ser observada con el grupo de estudiantes.

Una vez en la cafetería, la rectora ubica a la docente y la invita a participar del estudio. Me presenta con ella y le explica el motivo de mi visita. La profesora me pregunta por el estudio que adelanto, en ese momento, le expongo los objetivos y la necesidad de observar el aula para poder desarrollar la investigación; ella muy tranquila y con entusiasmo me dice: “Bienvenida”, “me encanta que me observen para poder tener otras miradas frente a lo que hago”; acepta mi visita al aula y concertamos día y hora. No puedo evitar sentir felicidad ante su disposición; la escuela es un lugar cerrado, que requiere de muchos trámites para su acceso y permanencia. ¡Lo había logrado! Sorteé los muros y grandes puertas de la escuela para observar sus dinámicas.

Inicio la observación de aula en el día y hora acordados con la docente. Ella me dice que el curso seleccionado, un grupo de 18 estudiantes con alto rendimiento académico, se ha organizado de manera especial para desarrollar un proceso más personalizado. Por ende, resulta de interés para la rectora y la docente realizar las observaciones con este grupo e identificar las prácticas disciplinarias, pues se considera un grupo de estudiantes “juiciosos”, “obedientes” y “con muy buen rendimiento académico”.

Es así como el primer día arribo al aula de clase, ubicada al final de la institución, al lado de las escaleras que llevan al segundo piso del colegio. Ingreso y los estudiantes me observan detenidamente, la profesora les comentó la razón de mi presencia y presentó los objetivos de la observación. Los estudiantes me dicen: “Bienvenida profesora”, me acercan una silla, “ojalá no alcance a ver cuándo nos desordenamos”. Me siento en la esquina frontal izquierda del aula e inicio la observación. Así, cada lunes, martes y viernes, a las 7:00 a. m., arribo al colegio, a la

misma aula, para avanzar en el trabajo etnográfico, la puerta se cierra para iniciar cada clase, cada sesión de observación.



Figura 4. Puerta del aula

Fuente: Fotografías del trabajo de campo.

Refiriéndome ahora al proyecto educativo institucional (PEI) y su historia, es una institución educativa de naturaleza oficial, ubicada en la ciudad de Neiva (Huila). Tiene una sede urbana en la que se atienden niños y niñas en condición de discapacidad (con retardo cognitivo leve y moderado, déficit motor). La institución es de carácter mixto, funciona en calendario A y doble jornada (mañana y tarde), ofrece el servicio en los niveles de educación preescolar, básica y media, y se registra con modalidad técnica en artes. Se enmarca en el

Modelo pedagógico Integral, el cual centra su atención en el aprendizaje del sujeto (alumno-a) e impulsado por el docente quien es la persona encargada de conducir los procesos de desarrollo del mismo, posibilitándoles las herramientas teóricas y prácticas

para que sea capaz de obrar con responsabilidad en el libre desarrollo de su personalidad, apropiándose de su vida, de sí mismo y de la misma transformación social para una mejor convivencia y respeto por la diferencia del otro. (Proyecto educativo institucional de la IE, PEI, 2017, p. 5)

Asimismo, se articula y adscribe a los postulados de la teoría de las inteligencias múltiples, propuesta por Howard Gardner. Cuenta con el aval del Ministerio de Educación Nacional, a través de la Secretaría de Educación tanto Departamental como Municipal, para la atención de población con necesidades educativas especiales desde el punto de vista de la excepcionalidad, trabajo que se adelanta en la sede.

La atención de niños y niñas en condición de discapacidad es orientada a partir del enfoque pedagógico sociocognitivo y psicoeducativo: “Desde el modelo *psicoeducativo*, explica de qué manera, a nivel cognitivo, la persona logra recibir información del medio, procesarla y responder a las demandas de una tarea; de acuerdo con su estilo particular de pensamiento” (PEI, 2017, p. 5. Énfasis del original).

La historia de la institución educativa se remonta hacia el año de 1982, cuando el Instituto Huilense de Cultura y Turismo (hoy Secretaría Departamental de Cultura y Turismo), en convenio con la Secretaría de Educación del Huila, fundó el Centro Auxiliar de Educación Artística, establecimiento pedagógico que inició sus labores académicas como una institución que impartía educación estética-artística, como el inicio de un proceso de agremiación para viabilizar la cristalización de los sueños de un grupo de artistas y simpatizantes del arte.

La gestación de la experiencia institucional, surgió a partir de las tertulias que se realizaron en La Casa de la Cultura de Neiva, cuando un grupo de artistas y amantes del arte, se reunían para compartir sus experiencias en los diferentes campos del arte. Este

grupo de actores culturales, fue detectando la necesidad de promover en las personas no solo valores artísticos sino de desarrollar el potencial artístico que poseían, de tal manera que estas expresiones no se quedaran en quienes conformaban La Casa de la Cultura, sino que llegaran a la juventud y a todas las personas que mostraran su natural vocación por las diferentes manifestaciones del arte. (PEI, 2017, p. 15)

En una primera fase, la institución pedagógica y artística recibió diferentes estudiantes de 14 establecimientos educativos del orden oficial y privado de la ciudad de Neiva, de niveles de educación preescolar, básica primaria y secundaria; quienes asistían única y exclusivamente a recibir clases de artes (plásticas, música, danzas y teatro); dichas clases sustituían las clases de Educación Estética de los colegios de donde provenían.

En el año de 1984, ante el auge, acogida y/o demanda de la misma comunidad Neivana, se estructura como institución que admite estudiantes de tiempo completo, iniciando el proceso formativo y artístico con los grados Sexto y Séptimo, manteniéndose el convenio. (PEI, 2017, p. 17)

En 1988, se presenta la propuesta de aprobación ante el Ministerio de Educación Nacional, como innovación pedagógica en Educación Artística, Modalidad Bellas Artes, con especialidad en Artes Plásticas, Danza, Música y Teatro, y con el área complementaria en Artes Aplicadas e Investigación. Solicitud aprobada mediante resolución en diciembre de 1988.

Actualmente, la institución está ubicada en las comunas 3 y 4 de la ciudad de Neiva, en el barrio Bonilla.

En cuanto a lo pedagógico, la institución propone una perspectiva de ser humano, ser persona, con el fin de potenciar sus conocimientos, estimular su talento y

vivenciar los valores y principios adquiridos en su formación. Postulados asumidos a partir de diferentes tendencias humanistas, como los teóricos de la tercera fuerza (Carl Rogers, Hamachek, Maslow), los teóricos del enfoque histórico-cultural (Vygotsky, Leontiev, Rubinstein) y de la escuela activa (Paulo Freyre, José Huergo, Enrique Pérez Luna). Asimismo, asume el arte como el camino propicio para el desarrollo del proceso de formación.

Como se puede observar, es una institución que apuesta por la potenciación de las habilidades de los sujetos, con capacidad de expresar sus pensamientos a través del arte; privilegiando el reconocimiento del sujeto desde sus dimensiones para la planeación y desarrollo de las actividades académicas; por ende, en estos planteamientos institucionales se encuentra como centro lo humano y la construcción crítica de los saberes a partir de una lectura de sus realidades.

2.1.2 Institución educativa privada

Al llegar a la institución educativa de carácter privado, encuentro la puerta de ingreso cerrada. Es un portón amplio verde, luego de tocar el timbre me abre la secretaria de la institución. Al ingresar, se encuentra ubicado al lado derecho la oficina principal (oficina de la rectora), al lado se encuentra la oficina de la coordinadora, la cual es ocupada por la psicóloga, también es usada como espacio de urgencias, pues hay una camilla que los estudiantes usan cuando están enfermos o se sienten mal.

Ubicada en el patio está la cafetería y el patio, el cual es pequeño, al fondo (al frente de los salones de preescolar y primaria) se encuentran una pequeña casa de juguete y un par de columpios.

Al lado izquierdo, se encuentra la secretaría y todo el equipo de archivo con el que cuenta la institución educativa. Contiguo a esta, hay un pequeño salón que corresponde a la sala de profesores. La rectora me recibe y me autoriza el ingreso y el inicio de la observación con el grado noveno, por ser considerado el grupo con mayor “indisciplina” en la escuela; el trabajo a desarrollar es considerado valioso para poder comprender las razones de su indisciplina. La rectora firma entonces el respectivo consentimiento informado y luego me guía al aula del grado noveno.

La institución es de tres pisos, aunque en el momento solo está habilitado hasta el segundo piso. En el primer piso iniciando desde las escaleras hacia la derecha se encuentran los grados de primaria básica (preescolar, primero, segundo, tercero, cuarto y quinto). Al fondo del pasillo del primer piso se encuentran los baños para los niños y las niñas. Al lado izquierdo de las escaleras, se dispone de un espacio para la sala de informática. Debajo de las escaleras hay un área para una virgen y mensajes religiosos.

En el segundo piso, al lado derecho, están los grados sexto y séptimo, al final se encuentra el espacio de bodega, donde se guardan los materiales de la clase de educación física y la biblioteca con la que cuenta la institución. Posteriormente, al final del pasillo, se encuentra el aula del grado noveno entre los salones de décimo y once. La rectora llega al aula de clase, abre la puerta del salón, me presenta a los estudiantes y comenta sobre el proceso de investigación y mi presencia en el aula para realizar la observación. Los estudiantes se inquietan, el docente observa a la rectora y obedece su indicación: permitir mi ingreso al aula y la observación de su dinámica. Se nota su desconcierto y cierto temor.

Me siento en la esquina izquierda del aula e inicio el proceso de observación específica de ese espacio. Los estudiantes me miran constantemente, algunos, en voz baja, me preguntan de dónde vengo y qué hago, qué anoto, cuánto tiempo estaré, a lo cual respondo presentándome en voz alta y explicando la razón de mi permanencia, ellos manifiestan tener más clara mi presencia.

El docente permanentemente se acerca a observar mis notas, circula de manera constante donde me ubico y, al final de la sesión, cuando suena el timbre para cambio de clase, se acerca y me pregunta: “¿Cómo me viste?”.

Refiriéndome ahora al proyecto educativo institucional (PEI), es una institución educativa de carácter privado, ubicada en la ciudad de Neiva, mixta, ofrece el servicio público en jornada única en los niveles de preescolar, básica y media; plantea en su PEI un modelo pedagógico humanista, y como misión:

Ofrecer los más altos niveles de formación con base en una concepción humanística y una cultura del trabajo en los campos de las ciencias, las tecnologías y las humanidades, promoviendo en cada persona el más alto grado posible de desarrollo intelectual, de rectitud moral, de salud física y mental, de conciencia del cuidado, del medio ambiente natural y social a fin de alcanzar una vida digna de seres humanos con un equipo de docentes y profesionales altamente calificados y motivados. (PEI, 2012)

Con respecto a la visión, el PEI señala:

Al 2020 la institución deberá haberse creado una imagen que la caracterice como una de las mejores instituciones educativas del Huila, contar con la planta física, el personal, los recursos y un currículo, indispensables para ofrecer una educación de alta calidad humanística, científica y tecnológica con proyección internacional. (PEI, 2012)

El modelo pedagógico planteado (humanista) sustenta una visión de sujeto constructor de su propio aprendizaje, partiendo de sus saberes previos y el contexto en el que se desarrollan los estudiantes, cuyo fin es alcanzar los valores del humanismo: autodisciplina intelectual, autonomía general, democracia, participación, trabajo, crítica, investigación, creatividad, preservación de la naturaleza, libertad y vida humana digna, bajo criterios de autonomía y autodeterminación individual y colectiva.

2.2 Presupuestos metodológicos

El presente estudio se define como una investigación de carácter cualitativo, basada en un paradigma hermenéutico, bajo el diseño de la etnografía, con el fin de analizar las prácticas disciplinarias en la escuela colombiana, a partir del reconocimiento de las acciones, saberes prácticos, artefactos y ritos instaurados en las dinámicas cotidianas en dos instituciones educativas de la ciudad de Neiva, una de carácter oficial y otra de carácter privado.

2.2.1 Enfoque cualitativo

Se define como una investigación de carácter cualitativo dado que el interés estuvo centrado en la vida misma de los sujetos, partiendo de sus experiencias y de sus propias comprensiones e interpretaciones desde sus contextos.

El enfoque cualitativo permitió el análisis de lo social en su entorno natural, intentando comprender los fenómenos a partir de las interpretaciones y significados que los sujetos construyen en su realidad social. Desde esta perspectiva, el carácter cualitativo de la investigación privilegia los conocimientos y experiencias vitales de los

sujetos con una pretensión comprensiva e interpretativa de estas realidades, tal como lo expresa Bonilla (1989, citado por Bonilla-Castro y Rodríguez, 1997):

La investigación cualitativa intenta hacer una aproximación global de las situaciones sociales para explorarlas, describirlas y comprenderlas de manera inductiva. Es decir, a partir de los conocimientos que tienen las diferentes personas involucradas en ellas y no deductivamente, con base en hipótesis formuladas por el investigador externo. Esto supone que los individuos interactúan con los otros miembros de su contexto social compartiendo el significado y el conocimiento que tienen de sí mismos y de su realidad. (p. 70)

En esta misma línea, se reconoció al sujeto como un ser de interacciones, a partir de las cuales construye significados del mundo vivido, y teje así un mundo propio lleno de sentido, situado en un contexto social y cultural. Estos hechos, interacciones y experiencias se convierten en elementos significativos en el proceso de investigación, teniendo en cuenta que los contextos son únicos y sus dinámicas singulares cargadas de sentido. Siguiendo a Fraenkel y Wallen (1996), la investigación cualitativa presenta características como:

1. El ambiente natural y contexto donde se presentan el fenómeno o problema son la fuente primaria y directa para el investigador.
2. Se privilegia la comprensión del fenómeno a partir del reconocimiento de los pensamientos, sentimientos, experiencias y vivencias de los actores sociales.
3. Existe un mayor interés en conocer el significado que los sujetos construyen de sus experiencias y vivencias en contextos particulares.

La investigación cualitativa

es el procedimiento metodológico que utiliza palabras, textos, discursos, dibujos, gráficos e imágenes para comprender la vida social por medio de significados y desde una perspectiva holística, pues se trata de entender el conjunto de cualidades interrelacionadas que caracterizan a un determinado fenómeno. La investigación cualitativa tiene como punto central comprender la intención del acto social, esto es la estructura de motivaciones que tienen los sujetos, la meta que persiguen, el propósito que orienta su conducta, y los valores, sentimientos, creencias que lo dirigen hacia un fin determinado. (Navarrete, 2004, p. 278)

En el caso específico de este estudio, se buscó analizar las prácticas disciplinarias que se han suscitado al interior de la escuela en Colombia, específicamente en dos instituciones educativas de la ciudad de Neiva, Huila, una oficial y una privada, a partir de la observación de interacciones, rutinas, espacios, tiempos, normas.

2.2.2 Paradigma hermenéutico

Se asume un paradigma hermenéutico, debido a su pretensión interpretativa en el contexto natural de los sujetos. Se privilegió lo subjetivo, el lenguaje, la experiencia humana, el sentir del sujeto y la interpretación de la realidad del otro orientada por la contingencia del encuentro. Se requirió la escucha y recepción de los diversos lenguajes para la comprensión en función del ser histórico, el contexto y realidad del otro, así como los procesos y caminos que han constituido la construcción de la realidad.

Siguiendo a Gadamer (1977), “todo comprender es interpretar y toda interpretación se desarrolla en el medio de un lenguaje que pretende dejar hablar al

objeto [los otros o lo otro] y es al mismo tiempo el lenguaje propio de su intérprete” (p. 467).

La hermenéutica gana en profundización y comprensión, ya que es una estructura fundamental del ser humano, de su proceso de reconstrucción de conocimiento. Con Gadamer (1977), adquiere estatuto de doctrina filosófica, con una propuesta coherente acerca de la comprensión en función del ser histórico.

Realizar una investigación desde una perspectiva hermenéutica implica comprender las experiencias, sentimientos, percepciones y criterios que definen lo humano, así como también los procesos y caminos que han constituido la construcción de la realidad.

2.2.3 Tipo de estudio: etnografía

Se enmarcó en el método etnográfico, cuyo interés se centra en el reconocimiento del actor como narrador de su propia experiencia. Este tipo de estudio se orienta hacia la comprensión de los significados que construyen los actores sociales de su experiencia en un contexto y unas dinámicas culturales propias. Desde esta perspectiva, la etnografía se define, de acuerdo con Baztán (1995, citado por Álvarez, 2011), como “el estudio descriptivo (*graphos*) de la cultura (*ethnos*) de una comunidad” (p. 268); es decir, se busca realizar un estudio descriptivo en el contexto escolar que permita conocer, a partir de la observación de las dinámicas escolares desde el actor, situado en un contexto social y cultural determinado, las prácticas disciplinarias y sus posibles mutaciones.

En este sentido, Blanco (2012) sostiene que “una vida individual puede dar cuenta de los contextos en los que vive la persona en cuestión, así como de las épocas históricas que recorre a lo largo de su existencia” (p. 170).

El actor, elemento central en el proceso investigativo, se asume como un ser social que se construye y reconstruye en interacción con otros, consigo mismo y con el medio, hacia la constitución de una trama de significados y sentidos culturales con trasfondos históricos que le permiten al sujeto identificarse con un determinado grupo humano, con una cultura, con unas prácticas sociales que lo identifican y diferencian de otras culturas (Velandia, 2010).

De esta manera, se consideró fundamental rescatar las particularidades culturales y contextuales, desde las narrativas y descripciones de quienes viven cotidianamente estos escenarios culturales, de quienes han construido significados y sentidos a partir de sus prácticas sociales, de los relatos de los mismos actores sociales, con el fin de comprender la forma de vida cultural del grupo de sujetos que constituyen esa cultura escolar.

Goetz y Le Compte (1988, citados por Álvarez, 2011) plantean tres elementos fundamentales que caracterizan la inmersión en la escuela:

1. Las estrategias utilizadas proporcionan datos fenomenológicos; estos representan la concepción del mundo de los participantes que están siendo investigados.
2. Las estrategias etnográficas de investigación empíricas y naturalistas. Se recurre a la observación participante y no participante para obtener datos empíricos de primera mano.
3. la investigación etnográfica tiene un carácter holista. Pretende construir descripciones de fenómenos globales en sus diversos contextos y determinar, a partir de ellas, las

complejas conexiones de causas y consecuencias que afectan el comportamiento y las creencias en relación con dichos fenómenos. (p. 268)

Para hacer posible esta apuesta por la empírica en el estudio de las prácticas, se reconoció la importancia de la técnica de la observación como herramienta que permitió conocer la dinámica cultural de los grupos a partir del registro de las acciones que desarrollan los actores sociales cotidianamente en sus contextos.

Observar, con un sentido de indagación científica, implica focalizar la atención de manera intencional sobre algunos segmentos de la realidad que se estudia, tratando de captar sus elementos constitutivos y la manera cómo interactúan entre sí, con el fin de reconstruir inductivamente la dinámica de la situación. (Bonilla-Castro, 1997, p. 118)

La observación permitió ahondar en aspectos cotidianos de la escuela y brindar elementos sustanciales para la profundización, descripción y reconocimiento de las particularidades de la cultura escolar, así como las prácticas disciplinarias, desde las voces de los actores, desde sus acciones cotidianas, sus experiencias y creencias. La inmersión en el contexto escolar permite superar la racionalidad crítica y pasar a una racionalidad empírica, que busca comprender las prácticas disciplinarias y sus transformaciones en la escuela, pero no únicamente desde la teoría y la crítica, que es lo que ha prevalecido hasta ahora.

De esta manera, se consideró fundamental rescatar las particularidades culturales y contextuales, desde las narrativas y descripciones de quienes viven cotidianamente estos escenarios culturales, de quienes han construido significados y sentidos a partir de sus prácticas sociales, de los relatos de los mismos actores sociales, con el fin de comprender la forma de vida cultural del grupo de sujetos que constituyen esa cultura escolar.

Para el caso específico de este trabajo, cada institución estudiada (una privada y otra oficial) constituyó una realidad social, con un tejido de interacciones particulares, con entramados culturales y sociales propios, que ameritan reflexión, a partir de las narrativas y observaciones de los actores que viven y participan cotidianamente de estos contextos escolares.

Se seleccionaron las dos instituciones educativas teniendo en cuenta las facilidades de acceso, la disponibilidad de sus directivos, docentes y estudiantes, que se enfocaran en los niveles de básica primaria, secundaria y media, y, con base en el componente de gestión académica del PEI de cada institución, específicamente, el modelo pedagógico definido en ese documento.

Se consideró relevante la apuesta pedagógica de cada institución, ya que en dicha apuesta se encuentra implícita una concepción del sujeto, de contexto, de tiempo, de espacio y se asumen unas acciones ejercidas sobre él para su formación y enseñanza.

A continuación, se resumen las características ya descritas de las instituciones educativas seleccionadas (tabla 2).

Tabla 3. Características de las instituciones educativas seleccionadas

IE	Naturaleza	Ubicación	Carácter	Jornada	Niveles	Modelo pedagógico
1	Oficial	Urbana	Mixta	Mañana y tarde	Preescolar, básica y media	Integral
2	Privado	Urbana	Mixta	Mañana	Básica y media	Humanista

Fuente: Elaboración propia.

2.3 Fases del estudio

El presente estudio se desarrolló en 3 fases que permitieron dar respuestas a los interrogantes planteados: una fase exploratoria, una fase de recolección de información y una fase analítico-interpretativa. A continuación, se describe cada una de ellas.

2.3.1 Fase exploratoria

Durante esta fase se investigó y diseñó un recorrido histórico-teórico por las nociones de *prácticas disciplinarias* y *escuela*. También se visitó diferentes instituciones oficiales y privadas, para dialogar con sus directivos sobre la posibilidad de realizar la investigación en esas instituciones. Se consultaron inicialmente cuatro instituciones educativas, dos de carácter oficial y dos de carácter privado, en cada institución se indagó por el modelo pedagógico definido en el PEI, dado que era uno de los criterios requeridos en el estudio para la selección de las IE. Los directivos accedieron al diálogo preliminar; sin embargo, ante la perspectiva de una observación participante por un tiempo prolongado y el enunciado de la disciplina como categoría central de análisis, rechazaron la solicitud, pues asociaban *disciplina* a orden y obediencia de los actores, y temían que la “vigilancia” (como ellos mismos la llamaban) repercutiera en una mala imagen institucional a nivel local y nacional, y que el estudio provocara dificultades posteriores con el Ministerio de Educación Nacional.

Se debió recurrir, entonces, a directivos conocidos, maestros de universidad, con quienes se había dialogado de estos intereses investigativos antes y quienes podían estar más dispuestos a aceptar la propuesta. Se logró así el acceso a la institución privada, liderada por una docente de universidad pública, quien atendió al objetivo central de la investigación y autorizó el ingreso al grado 9.º por considerarlo el más “indisciplinado”.

La búsqueda de la IE de carácter oficial para la observación continuó. Se presentó la solicitud en una IE con una apuesta pedagógica crítica norteamericana, definida en el PEI. El rector autorizó el ingreso con la firma del consentimiento informado. Sin embargo, hacia la segunda observación, los docentes presentaron un oficio al rector que exigía el retiro de la observadora, por temor y miedo a ser denunciados ante el Ministerio de Educación Nacional o a que se presentara una mala imagen de la escuela a la sociedad. Producto de este desencuentro, descrito más adelante en detalle como “mitos de la disciplina”, me dirijo a otra de mis docentes durante el pregrado, hoy rectora de una IE oficial, para iniciar el proceso y recibir el aval de ingreso y observación en el aula con un grupo de estudiantes, referenciada en este documento como institución educativa 1.

2.3.2 Fase de recolección de información

En esta fase se avanzó hacia la recolección de los datos, con el fin de obtener un conocimiento particular y profundo de cada una de instituciones educativas seleccionadas, en el orden de la clase, a través de la observación participante.

Las observaciones se realizaron entre febrero y noviembre del año 2017 en las instituciones educativas seleccionadas de la ciudad de Neiva, una de carácter privado y una de carácter oficial.

Sin embargo, en una IE de carácter oficial, con una postura pedagógica crítica norteamericana propuesta en su PEI, se adelantaron dos observaciones, y, en ese momento, los dos docentes que hacían parte del aula que se observaba presentaron un oficio al rector en el que rechazaban el proceso investigativo y el ingreso de la investigadora al aula durante sus clases.

Ante la situación, se convocó a una reunión para superar las dificultades expuestas por los docentes y se explicó a la comunidad nuevamente los propósitos del estudio. Sin embargo, se resistieron a la continuidad del proceso a causa de sus temores frente a la vinculación de la investigadora con el Ministerio de Educación Nacional, las dificultades “disciplinares” de los estudiantes y las prácticas cotidianas “complejas” (en palabras de ellos).

Como se explicó antes, se optó por recurrir a un directivo conocido para presentar la solicitud. Se obtuvo, entonces, la oportunidad de ingresar a una nueva institución oficial y realizar la observación a los estudiantes del grado noveno, durante la instrucción de la docente de química. A medida en que avanzaban las observaciones, se consignaban las descripciones producto de las observaciones en notas de campo y videos.

2.3.3 Fase analítica-interpretativa

Durante esta fase, se avanzó en la organización de la información y su análisis para dar respuesta a las preguntas orientadoras de la investigación. Sin embargo, tal como lo expresa Stake (1998): “no existe un momento determinado en el que se inicie el análisis de datos” (p. 67); el análisis se fue desarrollando de manera paulatina a la construcción de los datos en cada uno de los casos seleccionados.

Para analizar los datos cualitativos se transcribieron los diarios de campo, se describieron los videos tomados en la IE oficial y se organizaron las fotografías según las descripciones por día y hora. Una vez los datos se encontraban organizados y transcritos, se hizo una lectura general de los documentos con las descripciones y análisis iniciales realizados al margen de algunas descripciones. Se diseñó una matriz

que contiene los aspectos de análisis inicial, los cuales responden a la noción de práctica disciplinaria, con dos columnas diferenciales: institución educativa privada e institución educativa oficial (tabla 3), con el fin de ir identificando los fragmentos para fraccionarlos y agruparlos de acuerdo con el aspecto de análisis definido inicialmente (espacio, tiempo, cuerpo, normas, etc.) al que se relacione, y de acuerdo con la interpretación de la investigadora, para establecer sus relaciones, construyendo así el sentido a lo descrito y explicitado durante el proceso de observación de los diferentes órdenes de la escuela.

El fragmento que se ubica en cada aspecto de análisis se identifica con un código que indica el número de la observación (O1, O2, O3), el carácter de la institución educativa (IEP, institución educativa privada, o IEO, institución educativa oficial) y la línea en la que se encuentra el fragmento en el documento transcrito, o el video y el tiempo del video en el que se consigna esa situación descrita. A continuación, se presenta un ejemplo de esta matriz de análisis (tabla 3).

Tabla 4. Matriz de análisis

Disciplina	Institución educativa privada	Institución educativa oficial
Espacio	Entra bastante iluminación por la ventana. Hay una señal de Salida cerca a la puerta (O2IEPL17).	Salón con sillas recogidas hacia atrás, aglutinadas; luz roja con bombones en bombillos (O1IEOL4).
Tiempo	La profesora empieza a hablar pidiéndole a los chicos orden, vamos guardando las cosas en silencio salimos *(suena el timbre) 9:00 a. m. apagan ventiladores mientras la profesora habla, ellos van haciendo aunque el estudiante Rxxx es el primero que sale del salón. La profesora se dirige al estudiante de cabello ondulado, alto y delgado indicándole que	Los estudiantes hablan fuerte mientras se organizan para iniciar la obra, la docente se encuentra fuera del aula con los estudiantes diciendo silencio para indicar en qué momento inicia la obra, los estudiantes están afuera del salón esperando la indicación de la docente para ingresar e iniciar la obra, hablan todos al tiempo (O1IEO) (Video 1c 0:00 a 0:41).

	apague el ventilador. 9:05 a. m. el aula queda vacía (O2IEPL93-99).	
Cuerpo	la profe está verificando orden de estudiantes en la lista de ubicación y pone un punto de quienes no están en sus respectivos puestos (O3IEPL34-36).	Claudia, hasta el momento no ha pasado a la lección oral, se come las uñas, y está con el cuaderno abierto aprendiendo los elementos (video 3, 11:11 a 11:12).
Relaciones de poder	—	—
Materialidad	—	—
Normas	—	—
Rituales	—	—

Fuente: Elaboración propia.

Este proceso implicó

un ejercicio de inmersión progresiva en la información escrita, el cual comienza con un fraccionamiento del universo de análisis en subconjuntos de datos ordenados por temas, para luego, recomponerlo inductivamente en categorías culturales que reflejen una visión totalizante de la situación estudiada. (Bonilla-Castro y Rodríguez, 1997, p. 134)

En la medida en que la matriz de análisis se construía, se identificaban por aspecto de análisis las semejanzas entre la IE oficial y privada, sus diferencias y sus particularidades. El siguiente esquema muestra un resumen de las fases desarrolladas durante el proceso de investigación (figura 5).

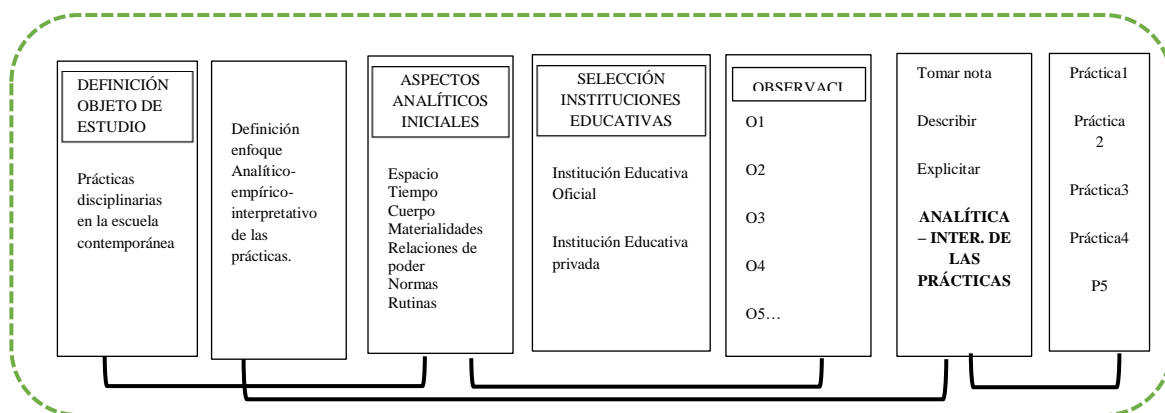


Figura 5. Fases de la investigación

Fuente: Elaboración propia.

2.4 Técnicas e instrumentos

A continuación se describen las técnicas e instrumentos definidos para el desarrollo del estudio, que permitieron el tomar nota, describir y explicitar las prácticas disciplinarias en el orden de la clase.

2.4.1 Técnicas

2.4.1.1 La observación participante.

Para lograr la descripción detallada y profunda de cada caso, así como “la interacción social entre el investigador y los informantes [...] durante la cual se recogen datos de manera sistemática y no intrusiva” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 31), se definió la observación como técnica cualitativa que permitió conocer la dinámica cultural de los grupos a partir del registro de las acciones que desarrollan los actores sociales cotidianamente en sus contextos.

Observar, con un sentido de indagación científica, implica focalizar la atención de manera intencional, sobre algunos segmentos de la realidad que se estudian, tratando de captar sus elementos constitutivos y la manera cómo interactúan entre sí, con el fin de reconstruir inductivamente la dinámica de la situación. (Bonilla-Castro y Rodríguez, 1997, p. 118)

El presente estudio focalizó la atención en las prácticas disciplinarias que se ejercen en cada una de las instituciones educativas participantes, en el orden de la clase, con el fin de identificar dichas prácticas y establecer las posibles mutaciones o reconfiguraciones que se han dado.

Las observaciones se centraron en aspectos constitutivos de las prácticas disciplinarias tales como:

El espacio: Organización del aula, materialidades (identificar la organización de los objetos en el espacio de clase: tablero, escritorios, carteleras, etc.).

El tiempo: El orden de la clase, cuando inicia y finaliza la clase, situaciones que llevan a cambios de actividad, los momentos constitutivos de la enseñanza escolarizada.

Las normas sociales: Constituidas por los horarios, las reglas explícitas definidas por la escuela para el adecuado desarrollo de las clases, eventos y para mantener el orden fuera de las aulas de clase. Así mismo, se tendrán en cuenta las normas implícitas, asumidas por los diferentes actores de la comunidad, a través de sus acciones frente a diferentes situaciones cotidianas de la escuela.

El cuerpo: Reconocido como el lugar de las prácticas, se tendrá en cuenta durante la observación la postura del cuerpo ejercida por los estudiantes y docentes; ubicación de los estudiantes en el espacio; las expresiones no verbales realizadas por los estudiantes; el uso del cuerpo para la participación al interior y exterior del aula de clase.

La posición del sujeto en relación con el espacio y otros sujetos: Este aspecto se centró en identificar los silencios de los estudiantes, los momentos de mayor y menor diálogo, los espacios ocupados por los estudiantes en los diferentes momentos y escenarios de la escuela, y las diferentes actitudes asumidas por los estudiantes durante la clase.

Relaciones de poder: Maestro/estudiante, estudiante/estudiante. Formas de relación entre los actores de la escuela enunciados, desde una perspectiva del poder.

Rituales: Acciones recurrentes durante la cotidianidad de los diferentes actores al interior del aula.

Es así como para la construcción de los datos, durante el proceso de observación se tomaba nota, se describía, se reconstruía las dinámicas cotidianas de la escuela, enfrentando “secuencias de interacción que a primera vista pueden parecer incoherentes” (Rockwell, 2005, p. 15), pero, observación tras observación, se fueron tejiendo sentidos en las relaciones entre estudiantes y docentes, entre estudiantes, con respecto al espacio, al tiempo, a los rituales, a las prácticas propias del contexto estudiado; reconociendo los saberes explícitos y los saberes implícitos.

Siguiendo a Kalthoff (2003, pp. 74 y ss.), entre los saberes explícitos e implícitos existe una diferenciación teórica y metodológica, un saber explícito se encuentra disponible y es apuntado y descrito por el investigador sobre lo que ve directamente en el campo.

Un saber implícito es mudo, distinto de aquel saber que sí puede ser explicitado por los actores —por ejemplo, mediante preguntas en el transcurso de una entrevista— y que se manifiesta como saber orientador de la acción, como saber práctico, que se reconstruyó y explicitó con base en las prácticas. Por tanto, la escritura que se realizó durante el trabajo de reconstrucción etnográfica del orden de la clase estuvo constituida por diferentes saberes (tabla 4).

Tabla 5. Formas de saber (explícito e implícito)

	Formas de saber	Características del saber	Modo de recuperación del saber	Actividad del observador
Saber	Saber explícito	Se encuentra disponible discursivamente	Es apuntado y descrito por el investigador Describir	Toma apuntes sobre lo que se dice acerca de algo
	Saber implícito (Mudo)	Saber mudo, pero explicitable (por los actores)	Es apuntado y descrito por el investigador Describir	Describe con sus propias palabras lo que observa
		Saber mudo, pero no explicitable (por los actores) (Acompaña el hacer)	Descrito/Hecho explícito, explicitado por el investigador Explicitar/reconstruir	Reconstruye y explicita el saber implícito —y su lógica— que está en la base del hacer (prácticas)

Fuente: Kalthoff (2003, p. 74).

El presente estudio se centró en los saberes implícitos, siguiendo a Kalthoff (2003), a partir de dos formas de registro: se observaron directamente los rituales escolares en el aula, y se describieron con mis propias palabras en el diario de campo; centrándome en lo empírico-perceptible, en lo que dicen y hacen los diferentes actores en el aula. Sin embargo, producto del interés de explicitar lo que allí sucede, no solo se realizó tal descripción, sino que además se intentó explicitar lo que se dice y lo que se hace mediante la descripción, reconstrucción, análisis e interpretación permanente.

Desde esta perspectiva, se tomó nota sobre lo que se decía, sobre lo que hacían dentro del aula, sobre las posturas de los cuerpos en el aula, sobre las prácticas de los docentes durante la clase, el discurso de los docentes, los discursos de los estudiantes, la

organización del aula, los tiempos, las normas explícitas e implícitas, los ritos durante la clase, lo que permitía describir y explicitar la producción de los datos empíricos.

Todo este proceso en su conjunto permitió la reconstrucción etnográfica o analítica interpretativa de las prácticas disciplinarias en la escuela. Sin embargo, es importante recordar, que

Las notas de campo prácticamente no son nunca “datos crudos” (*Rohdaten*), ya que siempre representan una pieza escritural preparada, perspectivista e interpretativa. Los “datos crudos” son para las perspectivas interpretativas seres de fábula imposibles. Toda forma de anotación es [...] inevitablemente una interpretación. (Dellwing y Prus, 2012, p. 165)

Tal como lo enuncia Giddens (2003), “la formulación discursiva de una regla es ya una interpretación de ella” (p. 58), por lo que toda reconstrucción empírico-analítica es una interpretación de lo que se dice y pasa en el mundo escolar ante la mirada de quien observa, en el momento en que el escenario es observado.

De lo que se trató, entonces, fue de analizar las prácticas cotidianas a partir de las cuales se compone la enseñanza escolarizada: escribir, leer, escuchar, atender, observar, sentarse, presentar, preguntar, discutir, molestar, divagar, etc., en sus diferentes formatos.

2.4.2 Instrumentos

Para el registro detallado de las prácticas cotidianas que componen la enseñanza escolarizada se utilizó el diario de campo, los registros fotográficos y el video.

2.4.2.1 Diario de campo.

El diario de campo se constituyó en el instrumento central para registrar, describir y explicitar lo que decían y hacían en el aula durante la observación.

2.4.2.2 Registros fotográficos y filmicos.

Para la captura situaciones cotidianas del aula, se usaron registros fotográficos de elementos centrales de acuerdo con los aspectos de análisis definidos inicialmente, como constitutivos de las prácticas disciplinarias. Así mismo, en la IE oficial se filmaron los momentos de clase, con autorización de sus actores, tal como sucedían y se vivenciaban cotidianamente. En la IE privada, no fue aceptada la grabación en video, únicamente el registro escrito de las situaciones diarias en el aula.

2.5 Mitos de la disciplina

Cuando se ingresa a las aulas, hay una idea general frente a la investigación y los investigadores; asimilando el proceso y los actores a la evaluación, lo cual indica una sensación permanente de evaluación por parte de los docentes, un permanente control desde fuera, asemejando la disciplina a la obediencia, quietud y orden en la escuela.

Se crean, entonces, dilemas en los procesos de investigación empírico-interpretativa en el contexto colombiano, con dificultades en el ingreso a las aulas, pues, aunque para muchos la investigación cualitativa pareciera fácil, en esta investigación, el trabajo etnográfico en una IE, que, si bien no entra en análisis, se constituyó en elemento para referir un análisis metodológico. En una de las instituciones educativas oficiales donde se dio inicio al proceso de observación, se desarrollaron dos visitas; dado que los maestros enviaron cartas para dar por terminado el trabajo de observación, consideraban

que en este proceso estaban siendo evaluados, se consideraba al investigador como espía permanente del Gobierno, como evaluador; con una idea de mantener una situación de clase perfecta, con una idea de mantener una imagen de una escuela donde prima el silencio, la obediencia, el orden, el respeto por el otro; una escuela en la que no existen conflictos entre los actores; una idea de la disciplina que configura cuerpos dóciles y sumisos, configurando, así, los mitos de la disciplina escolar que promueven un ideal de escuela y relaciones sociales.

3. La escuela por dentro, una mirada a las prácticas disciplinarias

El presente capítulo describe las prácticas disciplinarias en la escuela, a partir de cada uno de los aspectos definidos inicialmente: espacio, tiempo, cuerpo y relaciones de poder, constitutivos de dichas prácticas. Cada uno de los aspectos describe lo observado en el orden de la clase, indicando las diferencias, similitudes y particularidades entre la institución educativa oficial y la institución educativa privada participantes en el estudio.

Así, espacio, tiempo y cuerpo se entienden como aspectos relacionados entre sí, que en el presente estudio se separan con fines analíticos, pero no por esto se consideran de manera independiente unos de otros, dado que las prácticas disciplinarias funcionan sobre los cuerpos, cuerpos que ocupan un lugar y se expresan en un tiempo, cuerpos que se ordenan y someten en un espacio y tiempo determinados, cuerpos que se significan en un espacio.

3.1 Espacio

Siendo la escuela “la principal institución comprometida con el disciplinamiento de los cuerpos infantiles, en especial en lo que se refiere a los usos que tales cuerpos hacen del espacio [...] y del tiempo [...]” (Noguera-Ramírez, 2018, p. 37), el presente estudio permite problematizar el sentido y uso del espacio en la escuela que acontecen en múltiples prácticas. Técnica que en la contemporaneidad hace ver desplazamientos en cuanto su producción, dando “origen a una tecnología, cuyo fin es alcanzar los cuerpos en sus ínfimas materialidades y, simultáneamente, imprimirles, de la forma más permanente posible, determinadas disposiciones sociales” (Noguera-Ramírez, 2018, p. 39).

En palabras de Leal (1997):

El espacio se concibe como un atributo relacional que expresa las posiciones y las perspectivas de cómo se conciben esas relaciones sociales. La forma como se expresan esos atributos espaciales dará lugar a posiciones diferentes, e incluso a disciplinas distintas. (p. 22)

Para el caso de la escuela, estos atributos relacionales empiezan a sufrir cambios en cuanto su organización y producción, a la luz de las apuestas sociales y económicas del país. El espacio sigue organizado bajo el encierro y aislamiento, sin embargo, el orden y las prácticas en su interior funcionan de acuerdo con los tiempos contemporáneos, en pro de un mayor rendimiento y autorregulación, produciendo espacios más móviles, con un orden circular, en algunas ocasiones, ya no lineal. Los cuerpos ocupan lugares con regularidad y se encuentran en el espacio de aula materiales que dan sentido de producción de conocimiento y rendimiento a los sujetos que lo habitan.

3.1.1 De lo estático a lo móvil

En la institución educativa de carácter oficial, se observa la organización móvil del espacio; no se evidencia la linealidad en la organización de las sillas ni la ubicación de los estudiantes en un lugar específico durante el desarrollo de las clases. Los estudiantes pueden moverse de lugar en cada clase, por ende, la cuadrícula del cuerpo varía según las organizaciones internas que los estudiantes configuran según la clase y el maestro, tal como se muestra en las figuras 6 y 7.



Figura 6. Puesta en escena. Aula de clase de la IE oficial

Fuente: Fotografías del trabajo de campo.



Figura 7. Movilidad en el espacio. Aula de clase de la IE oficial

Fuente: Fotografías del trabajo de campo.

Los estudiantes pueden ocupar cualquier punto del espacio durante la clase, hay un sin-orden en el interior del aula. Cuando los estudiantes perciben que los escritorios se ubican espacialmente sin un patrón específico, se distribuyen dentro del aula en la parte frontal, a veces, a los costados o en la parte posterior, o en otros momentos se organizan en media luna, tal como se evidencia en las figuras 8 y 9. Lo anterior permite identificar en esta institución educativa una nueva producción del espacio, un desplazamiento en la organización de los sujetos que va del espacio de lo estático y lineal a lo móvil y circular.



Figura 8. Parte frontal del aula

Fuente: Fotografías del trabajo de campo



Figura 9. Organización del espacio

Fuente: Fotografías del trabajo de campo.

Sin embargo, se encuentra que, de manera regular, los estudiantes considerados con un alto nivel académico ocupan las primeras filas.



Figura 10. Ubicación en el espacio

Fuente: Fotografías del trabajo de campo.

En estas nuevas producciones en el espacio, no se privilegia el cuerpo sometido a una norma de distribución definida por el adulto (profesor o directivo), sino una distribución del cuerpo estudiante según su autorreferencia y autorregulación. Se mantiene la cuadrícula como la mejor forma de distribución del cuerpo en el espacio, ya no bajo la indicación de otro (adulto), sino bajo la relación y percepción del estudiante con los otros. Una clase que se ordena a partir de sus mismos estudiantes, según su desempeño escolar y sus formas de relación y agrupación, por meritocracia o nivel de rendimiento académico (figura 10).

Como se puede observar, la organización del espacio rompe la linealidad entre una silla y otra, con una distancia definida; para hacer ver una movilidad y ubicación de las sillas y estudiantes sin filas, sin línea; un espacio que se mueve a lo largo de la jornada escolar, según las relaciones que se van estableciendo entre estudiantes y docente-estudiante. Cada estudiante ha decidido ubicarse a partir de las relaciones que ha establecido con sus compañeros y su autorreferencia como buen o mal estudiante. Generalmente, quienes se ubicaban en la primera fila, se referenciaban a sí mismos, o los referenciaban sus compañeros, como buenos, “pilos”, inteligentes, quienes rinden académicamente y ocupan los primeros lugares en el cuadro de honor; a diferencia de quienes ocupan la siguiente fila y los costados del aula, más silenciosos, menos participativos. Los estudiantes buenos generalmente se encuentran en grupos con los que se referencian bajo esta misma categoría.

Sin embargo, en la institución educativa privada se mantiene la linealidad y distribución espacial de los cuerpos-estudiantes, según su desempeño académico y relacional. Los más obedientes y de altos niveles académicos se ubican en las primeras

filas. El coordinador académico es quien define el orden en el que se organizan los estudiantes y el docente debe verificar en cada clase que los estudiantes se encuentren en el lugar asignado por la escuela, así se evidencia la relación inmanente entre cuerpo y espacio, referida por Noguera-Ramírez (2018), como la posición que el cuerpo del niño ocupa en el espacio con el fin de dar lugar al poder disciplinario.



Figura 11. Espacio lineal

Fuente: Fotografías del trabajo de campo.

Como se puede observar, y siguiendo a Foucault (2002), se encuentra una “distribución de los individuos en el espacio” (p. 84) con diferentes técnicas, tal como procede la disciplina. Se encuentra un espacio cerrado y “heterogéneo a todos los demás” (p. 85), manteniendo la “clausura” que exige la disciplina planteada por este autor. Cada individuo ocupa su lugar y en cada emplazamiento se encuentra un individuo (Foucault, 2002), dividiendo a los individuos en tantos grupos, o en palabras

de Foucault (2002), en tantas parcelas, como sea posible, según sus características, el espacio es celular.

Se establecen, por ende,

las presencias y las ausencias, de saber dónde y cómo encontrar a los individuos, instaurar las comunicaciones útiles, interrumpir las que no lo son, poder en cada instante vigilar la conducta de cada cual, apreciarla, sancionarla, medir las cualidades o los méritos. Procedimiento, pues, para conocer, para dominar y para utilizar. (Foucault, 2002, p. 87)

Organizando así, un espacio dotado de sentido para quienes lo habitan, un espacio analítico.

3.1.2 El orden de la clase

Con relación al orden de la clase, en el aula, entendida como “una estructura material y una estructura de comunicación entre sujetos” (Dussel y Caruso, 1999, p. 31), su estructura material viene definida por la arquitectura, el mobiliario, los materiales dispuestos y los cuerpos que la habitan. La comunicación se establece de acuerdo con las relaciones de autoridad y la circulación de la palabra entre los sujetos, con relaciones de saber y de poder ya definidas antes que los maestros y los alumnos entren por sus puertas, y así dar un orden práctico a la clase. En las dos instituciones educativas los estudiantes se organizan de forma frontal con la mirada hacia el tablero.

Para el caso de la institución educativa privada, se encuentra un tablero, una mesa y silla para el docente, ubicada en la parte frontal del aula, al lado del tablero. Hay tres carteleras ubicadas en la parte trasera del salón, una, con un enunciado en mayúscula sostenida que dice “BIENVENIDOS”, otra, también en mayúscula sostenida,

enuncia “SILENCIO”, y la tercera dice “en mi clase usaré elementos que corresponden a mi estudio para llegar a la excelencia”.

Al lado de la puerta hay un cartel verde con un título grande que dice “notas” y una señal de salida. Hay una hoja pegada en ella donde está el orden del puesto de los estudiantes. Hay un horario de clase de la banda One Direction. Hay dos cartulinas en octavo con el nombre de Lina Méndez (02) candidata a la personería. Las paredes son de color verde en la parte frontal y trasera; las de los lados, de color blanco. En la puerta, un cartel indica: “grado noveno”. Hay un video *beam*, tres lámparas, pero, generalmente, se usa solo una.

Entra bastante luz por la ventana. Los ventiladores permanecen encendidos, el calor es intenso. Los escritorios de los estudiantes están alineados uno tras otro, mirando hacia el tablero. Una vez ingresan los estudiantes y el docente, la puerta permanece cerrada.

En la institución educativa oficial, hay un tablero en la parte frontal; al lado, un aire acondicionado; al costado derecho del aula, una mesa y una silla para el docente, situada para poder observar de frente a los estudiantes.

En la pared, parte frontal del aula, hay carteles en octavos de papel bond, tal como se observa en la figura 12.

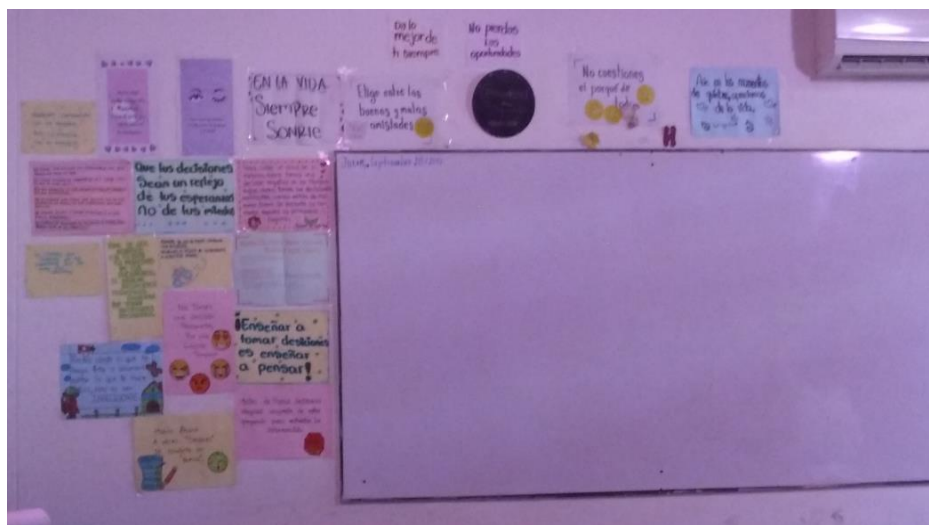


Figura 12. Los carteles. Aula IE oficial

Fuente: Fotografías del trabajo de campo.

Las consignas que se encuentran en los diferentes carteles son: “En la vida siempre sonrío”, “Aún en los momentos de quiebre aprendamos de la vida”, “Puedes elegir lo que te hace feliz solamente evitando lo que te hace triste”, “Que las decisiones sean un reflejo de tus esperanzas no de tus miedos”, “Enseñar a tomar decisiones es enseñar a pensar”, algunos carteles tienen dibujos con caritas felices o alusivos a la alegría. Consignas que los estudiantes observan permanentemente, ya que se encuentran en su campo visual, frontal, hacia donde están dirigidos sus cuerpos para la atención de la clase diariamente.

A partir de lo descrito, es posible encontrar la creación de un espacio útil para la competencia, para el éxito, para la individualización, para el reconocimiento del mérito y del fracaso, para encauzar la creación de un individuo feliz y productivo, es decir, dotar de sentido la acción, la palabra y el espacio. En palabras de Foucault (2002): “Los emplazamientos funcionales” (p. 87) que codifican el espacio para el cumplimiento de

un fin: formar, dar orden, distribuir, producir realidades, autogobernarse, “crear significatividad” (Han, 2017, p. 49), “nuevas formas, nuevas perspectivas” (Han, 2017, p. 51), crean horizontes de sentido.

La creación de este espacio, tal como se analiza, muestra cómo los objetos que allí circulan hacen ver al individuo el camino y el fin de las cosas, en palabras de Han (2017), “el “hacia dónde” y el “para qué” (p. 48), a través del lenguaje explícito que se ubica en el espacio, como por ejemplo, siempre sonreír, hacer lo que te hace feliz; mostrando así, como el poder crea sentido y determina unos rangos hacia donde el individuo debe caminar y llegar, para recibir reconocimiento de otro, hasta que por sí mismo, decida tomar ese camino y luchar por el fin del éxito y un rango establecido como “el mejor”, “el excelente”, “el número 1”, “el bueno”.

En la organización del espacio escolar se encuentra, en la IE oficial, a mano derecha, una cartelera de fondo verde con una hoja octavo de papel bond titulada “cuadro de honor”, con los números del 1 al 5 y en la parte inferior de cada número la foto de un estudiante (figura 13). El propósito del cartel es hacer ver al estudiante la importancia de producir y rendir, generar el placer de ocupar un lugar en este marco y ser reconocidos visual y relacionalmente por sus compañeros en un rango privilegiado y premiado externa e internamente.



Figura 13. Cuadro de honor

Fuente: Fotografías del trabajo de campo.

Siguiendo con los objetos que se encuentran en el espacio escolar, se observa, por ejemplo, un ventilador en el techo, al lado izquierdo un estante con pliegos de papel bond enrollados, las sillas generalmente están ubicadas de forma frontal, mirando hacia el tablero; estas no están alineadas una tras otra, no hay un orden específico, pero siempre se encuentran mirando hacia el tablero.

Los espacios son muy iluminados, condición necesaria para hacer visibles a los sujetos que allí se administran y organizan. La docente, generalmente, se ubica frente a los estudiantes, posición frontal, para saludarlos y brindar las indicaciones para el desarrollo de la clase. La puerta está cerrada durante toda la clase, en todas las clases.

3.1.3 La distribución del cuerpo

Tal como se muestra a través de las imágenes y las descripciones del espacio, allí se configuran sujetos, siguiendo a Foucault (1996, citado por Noguera-Ramírez, 2018),

este “dispositivo espacial funciona porque el que está sometido a un campo de visibilidad y que lo sabe, reproduce por su cuenta las coacciones del poder; las hace jugar espontáneamente sobre sí mismo” (p. 54).

En las dos instituciones educativas se visualizan espacios en los que cada estudiante sabe el lugar que ocupa, por su desempeño, por su capacidad oral, escrita, por sus dificultades; de esta manera, se distinguen, según su distribución, los buenos de los malos, los inteligentes de los ignorantes, los aplicados de los desobedientes, y, bajo esta significación de distribución, se logra que el estudiante se reconozca con características específicas en relación con los demás, características que los alejan o acercan unos con otros, pues los buenos se reúnen siempre con los que son considerados buenos, y los leídos y asumidos como malos, quedan relegados.

De esta manera, ese espacio logra dar sentido al cuerpo en su propia percepción y su relación con los otros, así como alimenta y produce sujetos que responden a las lógicas neoliberales de éxito, de rendimiento, de autosofisticación, tal como lo plantea Leal (1997): “El espacio [...] domina el sentido y el cuerpo y es el depositario del orden inmanente para la totalidad de los existentes” (p. 22).

3.1.4 El espacio y sus artefactos

Hablar de artefactos implica reconocer la dimensión material de las prácticas sociales, objetos que se producen como necesarios para el proceso de enseñanza, objetos a los que se les atribuye un uso y trato significativo (guías, juguetes, tablero, mesas, libros, carteleras, cuadernos).

En las instituciones educativas observadas se evidencia el uso frecuente del tablero, como medio esencial para la transmisión de saberes, para el ejercicio de

reproducción del estudiante en su cuaderno. Asimismo, se encuentran carteles ubicados en las paredes del salón de clase, con mensajes positivos (alusivos al éxito), el horario de clase y el cuadro de honor, con los lugares ganados por los estudiantes clasificados en los mejores puestos por las calificaciones obtenidas.

Los cuadernos son artefactos indispensables para copiar lo determinado por el docente, a través del dictado o la transcripción de lo escrito en el tablero. El celular también se evidencia como objeto necesario para la interacción entre estudiantes a través de la música, el chat, las noticias de farándula y deportes, así como para la captura de imágenes o escritos que el docente realiza en el tablero.

Artefactos muy específicos, como los juguetes o disfraces, permiten recrear una escena de la vida real y compartirla con el grupo, con el fin de apropiarse un saber a través del juego o el dramatizado; artefactos fundamentados en una concepción antropológico-pedagógica del juego y enmarcados dentro de una visión panenteísta de lo existente.

Asimismo, se encuentran materiales para preparar entornos y organizar el salón de clase según un contexto específico del afuera, reconociendo el espacio organizado como educador y transmisor de saberes aplicados. Como se evidenció en la institución educativa de carácter oficial, donde los estudiantes recrean el espacio, con bombillos de colores, disfraces, grabadora, botellas de licor, en este tipo de propuesta se reconoce el espacio como educador.

Los dulces también hacen parte de los objetos usados en la escuela, estudiantes candidatos a la personería del colegio los usan en su campaña política: “Una estudiante saca un paquete de barriletes (caramelos) y empieza a entregarle a los compañeros ‘voten por el dos, voten por el dos’ para ser representante” (OB9IEPL108-109).

Los docentes utilizan diferentes objetos para lograr el orden y obtener un comportamiento específico por parte de los estudiantes. En la institución educativa privada, uno de los docentes utiliza el silbato para que los estudiantes se organicen en grupos, para coordinar el desplazamiento de los estudiantes a escenarios fuera de la escuela. El docente usa el silbato cada vez que los estudiantes deben pasar una calle, cuando suena la primera vez deben quedarse quietos, y en el momento en que suene por segunda vez, están autorizados a pasar la calle: “El docente pita cada vez que van a pasar una calle donde hay bastante tránsito. Algunos estudiantes se quedan atrás y el profesor pita más seguido para que corran y se pasen la calle al igual que el resto del grupo” (OB4IEPL5-6).

3.2 Tiempo

Como se enunció anteriormente, tiempo y espacio son “formas de representación de todas las percepciones” (Leal, 1997, p. 24), son indisolubles para la funcionalidad del poder disciplinario. El tiempo se individualiza, se organiza y genera unas vivencias particulares que facilitan, en la individualización, que no es “autonomización” (Noguera-Ramírez, 2018, p. 43), “que cada cuerpo sea más fácil, puntual y económicamente alcanzado y sobrepasado por el poder disciplinario” (Noguera-Ramírez, 2018, p. 44).

3.2.1 Organización del tiempo en el aula de clase

El proceso de producción de la clase se da a partir de la participación activa de sus integrantes en un espacio y tiempo definido, dentro de unos marcos socio-temporales. Es un orden social emergente que se produce a partir de patrones

rutinizados, de prácticas discursivas y no discursivas, las cuales configuran sentido para quienes los viven. En la parte frontal del aula, pegado en la pared, hay un pliego de cartulina con el horario de clase, tal como se muestra en la figura 14.

Horario					
Horas	Lunes.	Martes.	Miercoles	Jueves.	Viernes.
1	Producción t.	Sociales.	Biología	Modalidad	Producción t.
2	Inglés.	Matemáticas	Modalidad	Sociales	Química
3	Sociales.	Modalidad	Modalidad	Biología	Química
4	Estadística	Modalidad	Inglés.	Producción t.	Sociales.
R	E	C	R	e	O
5	Edu Física	Oralidad	Oralidad	Creatividad	Matemáticas
6	Modalidad	Física.	Física	Geometría	Inglés
7	Modalidad	Desarrollo h.	Informática	Matemáticas	Edu Física

Figura 14. Horario de clase

Fuente: Fotografías del trabajo de campo.

Esta imagen permite ver los ritmos que se establecen para el grupo de individuos que hacen parte de este grado, así como la repetición semana a semana de las asignaturas definidas por otro adulto, que deben ser estudiadas. Como se puede observar, hay una regularización del tiempo, con un rango de tiempo establecido para cada asignatura y un lapso específico para un descanso o recreo, como se denomina en la imagen.

Siguiendo a Foucault (2002), hay un empleo del tiempo con rigor y regularidad, que rutiniza las prácticas en el día a día, a partir de un esquema establecido previamente por un adulto, con un fin y un orden determinado.

En ambos escenarios se identificaron estas rutinas, apropiadas y asumidas por los estudiantes, tal como lo señala Rockwell (2005), “la estructura atípica es asimétrica; el docente inicia, dirige, controla, comenta, da turnos; a la vez, exige, aprueba o desaprueba la respuesta verbal o no verbal de los alumnos” (p. 23).

La profesora empieza a hablar pidiéndole a los chicos orden, vamos guardando las cosas en silencio salimos [suena el timbre] 9:00 a. m., apagan ventiladores mientras la profesora habla ellos van haciendo aunque R (estudiante) es el primero que sale del salón. La profesora le indica a P (estudiante) a que apague el ventilador. 9:05 el aula queda libre. El coordinador ingresa a cerrar el salón y al verme pregunta si me voy a quedar. Digo que sí. (O2IEPL93-99)

El profesor se despide y salen del aula para ir a clase de informática. Cambio de clases. Todos están afuera con sus cuadernos de informática. (OB7IEPL66-67)

Luego vuelven a ingresar al salón, llega otra docente, les dice que apaguen las luces, los ventiladores y dejen los puestos organizados para ir a una de las salas de la institución. (OB7IEPL68-69)

La docente ingresa al salón de clase, dice buenos días, e inicia diciendo que van a hacer ensayo de la canción que recitarán en la semana de la ciencia (canción que se hace al final de la obra una fiesta muy particular). 12 estudiantes cantan al tiempo, mientras los estudiantes cantan la docente se pasea de izquierda a derecha en el salón observando los rostros de los estudiantes. (O2IEO)

En las dos instituciones, la clase inicia cuando el o la docente llega al aula, el o la docente saluda al grupo, dispone sus materiales en la mesa asignada a él o ella, indica a los estudiantes el tema a desarrollar en el día y la actividad definida para su aplicación, “el maestro anuncia la entrada o salida y marca el paso de una actividad a otra” (Rockwell, 2005, p. 22).

Los estudiantes anotan en sus cuadernos lo determinado por el maestro o la maestra. En algunos casos, si así lo dispone la maestra o el maestro, realizan grupos para desarrollar ejercicios, talleres. Hay un tiempo definido para cada actividad, es el adulto docente quien determina los tiempos para el desarrollo de las actividades propuestas, así como el momento de inicio y finalización de las mismas, tal como se muestra en el siguiente relato:

Una estudiante pregunta: ¿La actividad es para hoy?

Profesora: ¿Claro, por qué les di 10 minutos?

Profesora: ¿Cómo van de tiempo? ¿Ya? ¿O otros, cinco minutos? Ahora hacemos una media luna...

Profesora: ¡Listos!

Estudiantes: Nooo, espere.

Profesora: Bueno ya chicos, hagamos la media luna con los escritorios a ver cómo nos va.

Estudiantes: se ubican mientras hablan entre ellos terminando de ultimar los detalles de su presentación.

Profesora: Llevo cuatro minutos adicionales. Bueno, levantemos la silla allá para ver si empezamos a trabajar. Santos, levantemos la silla por fa.

Profesora: ¿ustedes son el grupo 1? [Los estudiantes afirman con la cabeza]. Bueno ya chicos, sentémonos a ver... vamos a empezar con el grupo 1.

[Los estudiantes siguen hablando]

Profesora: Compañeritos siéntense para dar inicio con el grupo 1. ¿Ya chicos? Bueno grupo número 1. La idea es que ustedes tienen que representar bien lo que están haciendo ¿no? Si no hacen silencio no les colaboran a los compañeros. (IEO)

Así mismo se encuentra en la IE privada:

Profesora [dirigiéndose al grupo de estudiantes]: Ustedes saben desde el primer día que tuvieron clases conmigo que deben de copiar lo que les digo, además porque no copiaron esa programación si debían hacerlo, o cómo van a saber de qué les voy a evaluar la otra semana. (OB11IEPL17-22)

Durante este tiempo de clase, como se evidencia en el relato anterior, se indica el desarrollo de evaluaciones orales o escritas; los ritmos de los estudiantes en cuanto los momentos de diálogo con sus compañeros y los momentos de silencio; los momentos en los que pueden estar agrupados y en los que deben regresar a escuchar y observar a otro compañero o adulto; es decir, un uso del tiempo fraccionado para lograr su eficacia. Tal como lo plantea Foucault (2002):

Cuanto más se descompone el tiempo, cuanto más se multiplican sus subdivisiones, mejor se lo desarticula desplegando sus elementos internos bajo una mirada que los controla, más se puede acelerar entonces una operación, o al menos regularla de acuerdo con un grado óptimo de velocidad. (p. 94)

Finalizada la clase de la asignatura específica, suena el timbre. El docente da por terminada la clase, se levanta de su escritorio, toma sus libros y bolso, es el ritual de despedida, indica los compromisos que deben realizar los estudiantes para la siguiente sesión y se despide, ingresa un nuevo docente, y se da continuidad al horario estipulado y definido para el año escolar en el grado del que hace parte el individuo:

Profesora: Bueno, ¿acabaron? ¿Cuánto falta para que timbren?

Estudiantes: Cinco minutos.

Profesora: Bueno, dejemos ahí, organicemos las sillitas, ya saben lección oral de esto y evaluación escrita. Yo les proyecto las preguntas y ustedes marcan respuesta.

De esta manera, la escuela, los docentes, los adultos, se aseguran de que el tiempo ha sido productivo, y que los individuos estudiantes hacen uso adecuado del tiempo, que tiene como fin formar; “un tiempo de buena calidad, a lo largo de todo el cual permanezca el cuerpo aplicado a su ejercicio. La exactitud y la aplicación son, junto con la regularidad, las virtudes fundamentales del tiempo disciplinario” (Foucault, 2002, p. 92).

Se encuentra, además, que las prácticas no discursivas instauradas en el orden de la clase en las dos instituciones se constituyen en estructuras de participación legitimadas: levantar la mano para pedir la palabra al docente, ya sea para dirigirse al grupo, para hacer preguntas por dudas generadas por el tema en desarrollo o para solicitar que la docente o el docente expliquen con más detalle la actividad a realizar durante la clase. Tal como se evidencia en la siguiente descripción:

Vuelven a la clase, están hablando sobre los estados de la materia. El estudiante alto, delgado y de cabello ondulado pregunta que si él puede dibujar en el tablero la profe le dice que sí, Pregunta acerca de las características del estado sólido.

Dos chicas levantan la mano para hablar. El chico con el agua en la mano (tercera fila de segundo) dice que la expliquen el dibujo porque él no entiende. La profe lo hace. (O2IEPL24-28)

Asimismo, durante la clase, se identifican actividades paralelas al trabajo escolar en el tiempo escolar, como, por ejemplo, la presentación de las propuestas de los candidatos a personería, el reporte de las ausencias de los estudiantes por grupo dado a la persona encargada por la institución, quien ingresa al aula, durante la clase, para que la docente reporte los estudiantes que no se encuentran presentes, tal como se evidencia en las siguientes descripciones:

Entra un chico del grado once [M] candidato a la personería. Dice sus propuestas. Todos se quedan callados la profesora camina hacia atrás. (O2IEPL41-42)

Otra propuesta es el periódico estudiantil, lo ve como estrategia para mantener y decir los mejores estudiantes. Pregunta quién es la mejor estudiante y dicen que LB. Dos chicos que están en la puerta hablan y están de pie. Un estudiante pregunta por los premios al ganador a lo que el candidato contesta “un beso y una flor”. Luego se ríe: una medalla y quizá una salida a playa juncal para todo el grado. (O2IEPL45-51)

En la institución educativa de carácter oficial, no se evidencia una postura lineal de los puestos que ocupan los estudiantes en el aula, dado que en esta institución, el énfasis está en el arte, como estrategia para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje; por ende, durante el desarrollo de la clase, los estudiantes preparan obras de teatro, diseñadas por la docente, con el fin de apropiar los conocimientos a partir de prácticas lúdicas, con materialidades diferenciales a una clase tradicional, tales como la grabadora, bombillos de colores, trajes para personificar diferentes actores, como *DJ*, asistentes a una fiesta, etc. Tal como se muestra en la siguiente descripción:

Se hace alistamiento de la obra y con la música reggaeton se inicia la obra de teatro, la cual da apertura a la clase de Química. Obra titulada “Una fiesta muy elemental” los estudiantes salen del salón, el tema alusivo a la obra es enlaces químicos. (O1IEO, video 1a 0:00 a 0:50)

Los estudiantes hablan fuerte mientras se organizan para iniciar la obra, la docente se encuentra fuera del aula con los estudiantes diciendo silencio para indicar en qué momento inicia la obra, los estudiantes están afuera del salón esperando la indicación de la docente para ingresar e iniciar la obra, hablan todos al tiempo. (O1IEO, video 1c 0:00 a 0:41)

La docente indica, una vez finalizada la canción, que va a repartir papelitos a cada uno, en cada papelito hay un número del 1 al 6, se hacen en grupos de acuerdo con el número que tiene cada uno, los 1, los 2, así sucesivamente hasta el 6. Se reparte papel a cada grupo según el número, y la docente indica que cada grupo debe representar el enlace químico según como se indique en el papel entregado. Indica son las 7:13 a. m., a las 7:23 a. m. se empiezan las representaciones. Los estudiantes inician a preparar las representaciones según lo indicado en el papel. (O2IEO)

Los estudiantes ubicados en sus respectivas sillas se organizan en grupo para preparar la representación, hablan unos con otros, se escuchan todos al tiempo, preparando la representación. (Video 2)

Durante el tiempo de la clase, es el o la docente quien determina los saberes legítimos y no legítimos que circulan en el aula, es quien determina si un saber está correctamente apropiado o no, descalifica los discursos que no considera propios para la clase, es quien define si el estudiante “sabe” o “no sabe”, así como las estrategias que inviten a la actividad y creatividad de los estudiantes, a partir de obras de teatro, la composición de canciones y el desarrollo de ejercicios prácticos.

El punto central son las prácticas —y no solo los individuos—, las cuales son vistas como “recursivas” y sus elementos como mutuamente constituidos. Ello quiere decir, además, que

actores sociales no les dan nacimiento, sino que las recrean de continuo a través de los mismos medios por los cuales ellos se expresan *en tanto* actores. En sus actividades, y por ellas, los agentes reproducen las condiciones que hacen posibles esas actividades. (Giddens, 2003, p. 40)

Es así como se evidencia la ritualización de la interacción entre estudiantes y docentes, convirtiéndose en prácticas necesarias para la organización del espacio escolar

y el desarrollo de las actividades propias de la escuela, rutinas necesarias para el encuentro cotidiano entre estudiantes y docentes. Se repiten actividades con las mismas instrucciones, de tal manera que los estudiantes interiorizan los tiempos y los gestos de los docentes, que determinan una actividad específica al interior del aula o el cambio de una actividad a otra.

3.2.2 Las estrategias de resistencia en el tiempo de la clase

Hablando de resistencia, siguiendo a Foucault, podemos decir:

Sin embargo, tal como usted la entiende, la resistencia no es únicamente una negación: es un proceso de creación; crear y recrear, transformar la situación, participar activamente en el proceso, eso es resistir [...].

Sí, así definiría yo las cosas. Decir no constituye la forma mínima de resistencia. Pero naturalmente en ciertos momentos es muy importante. Hay que decir no y hacer de ese no una forma de resistencia decisiva. (Foucault, citado por Lazzarato, 2006, p. 223)

La resistencia es creadora, implica reinventar nuevas formas de participación que permitan, tal como lo enuncia Foucault, transformar la situación, construir nuevas formas de relación, nuevas formas de ser y hacer, para este caso, en el contexto del aula.

Es así como, a partir de esta perspectiva, se encuentran en la institución educativa privada prácticas de resistencia por parte de los estudiantes, que hacen ver un *no* y una participación activa de recreación de la dinámica del aula ante las prácticas de disciplina castigadoras en las que persisten los directivos y docentes. Se evidencia esto en cuanto al orden lineal de sus puestos:

La profesora verifica el orden de los estudiantes según la lista de ubicación en sus escritorios y pone un punto negativo a quienes no están en sus respectivos puestos. (OB3IEPL34-36)

El coordinador se encuentra en el portón de entrada al colegio, mirando a las estudiantes. Llama la atención de las estudiantes quienes tienen las medias del uniforme cortas o la falda un poco más arriba de la rodilla. A los hombres les ordena colocarse la camisa del uniforme sea diario o deporte dentro del pantalón. Revisa también los zapatos de deporte (son de color azul, sin embargo, no deben de estar con polvo). Los zapatos de diario deben de estar lustrados. (OB10IEPL1-6)

El profesor al ingresar al aula dice buenos días y los estudiantes se ponen de pie. (OB3IEPL90)

Los estudiantes recurren a estrategias que rompen con el orden y el silencio en la clase, con el fin de generar ritmos diferenciales durante la organización del aula: se cambian de lugar en el aula, sin previo aviso o permiso por parte del docente o directivo, lo que genera llamados de atención del docente, y el uso del tiempo de la clase, para organizarlo en el lugar determinado y definido para cada uno.

Asimismo, los estudiantes ejercen actos de resistencia a la disciplina, con reclamos a los directivos y docentes, lanzamientos de objetos entre compañeros, expresiones verbales y no verbales de burla, como se muestra en las siguientes descripciones:

Un estudiante levanta a su compañera y al ver a un directivo acercarse la suelta para que se baje. El coordinador de disciplina, al verlos, frunce el ceño y se les acerca: “Ustedes saben que esos comportamientos inapropiados no están permitidos en la institución. Además, ¿señorita qué hacía mostrando todo?” La estudiante le responde que no estaba mostrando nada porque tiene *short* y que, si él sabe, eso es para cubrir su ropa interior,

que no tiene nada de malo mostrarla. El docente se enoja y le dice que es una falta de respeto, le pide la agenda estudiantil y, además, que vaya a su oficina. (OB15IEPL16-23)

Ella enojada manifiesta: “Eso pasa cuando uno como estudiante no se puede expresar ante un señor tan anticuado”, sus compañeros simplemente ignoran y siguen hacia la sala. (OB15IEPL25-27)

Un estudiante expresa que no le parece justo los castigos para todos cuando hay personas del grupo que sí usan correctamente el uniforme, que no está de acuerdo con el uso de ese castigo. (OB16IEPL35-37)

La profesora llega y les revisa en qué van trabajando: “Si terminan rápido podremos hacer la actividad lúdica”. Todos se ríen y dicen: “Que va, profesora, usted si habla”, dice una estudiante, la profesora se ríe y les dice: “Es verdad, acaben rápido para hacer la actividad”. (OB8IEPL7-9)

El coordinador pasa y entra al salón mirándolos. “Estamos trabajando en grupo, no podemos mantener las filas”, le dice un estudiante haciendo una mueca cuando él se va. (OB8IEPL16-20)

Por otra parte, en la IE privada, por ejemplo, resisten las prácticas de disciplina cambiándose de puesto, práctica no permitida por la coordinación institucional, ya que han determinado un único lugar para cada estudiante. Sin embargo, cuando “el coordinador se va, cada uno, con expresión de susto, ante la amenaza del coordinador se cambian de puestos y se ubican en un lugar diferente” (OB3IEPL116-119). Esto muestra el desafío al que se expone “la autoridad”, en respuesta a la marcada disciplina y autocracia interpuesta por la coordinación de la institución; sin apertura al diálogo, dispuesta únicamente a dar la orden y esperar la obediencia.

Asimismo, los docentes ejercen las prácticas de control y regulación, definidas por la coordinación, para que cada estudiante se ubique en el lugar asignado y no en otro:

La profesora que ingresó verifica el orden de los estudiantes. Al darse cuenta de que en la sexta fila hay alguien que no está en su puesto, lo manifiesta. La estudiante (que no estaba en su puesto) se va al puesto que le corresponde. (OB5IEPL26-28)

Sin embargo, en respuesta a estas prácticas de disciplina, los estudiantes se cambian constantemente del lugar asignado con el fin de romper las lógicas de la disciplina, fomentar el “desorden” y mantener la autclasificación del grupo problema, pues es el lugar que ocupan en la escuela.

Se evidencia también cansancio por parte de los docentes cuando no reciben respuesta de orden y obediencia por parte de los estudiantes, recurren, entonces, en su intento por mantener la autoridad frente a los estudiantes y de lograr el orden y la obediencia en el aula, a los gritos, el llamado de atención constante y la organización de los estudiantes en el lugar asignado por la coordinación; esto implica que la “interacción de maestro y alumno en torno al contenido curricular, se da durante aproximadamente la mitad del tiempo efectivo del trabajo dentro del aula” (Rockwell, 2005, p. 23). Como se evidencia, las actividades propias para lograr la organización del grupo (ordenar silencio, ubicar a los estudiantes en su puesto al interior del aula, dar instrucciones, recordar tareas, castigar y hacer anotaciones en el observador) absorben la mayor parte del tiempo del docente, lo cual implica que la escuela reconoce como fundamental mantener el orden, la obediencia, la sumisión en las situaciones de enseñanza, más que la transmisión de saberes específicos en cada una de las áreas.

3.3 Cuerpo

“El cuerpo se constituye en el objeto microscópico del poder disciplinario [...] el poder disciplinario [...] actúa sobre el cuerpo” (Noguera-Ramírez, 2018, p. 39). El poder disciplinario actúa sobre el cuerpo con el fin de hacerlo dócil, controlable. Sin embargo, las técnicas en la escuela mutan con el fin de que el niño y niña aprendan a “ser objetos-de-sí-mismos, oveja-y-pastor-de-sí, reo-y-juez-de-sí” (Noguera-Ramírez, 2018, p. 45). La mirada externa del poder disciplinar se desplaza para hacer que el cuerpo por sí mismo ocupe un lugar en un tiempo determinado y se autoafirme en relación con otros, respondiendo a las lógicas de rendimiento y excelencia exigidas socialmente y afirmadas en la escuela.

Así, el cuerpo experimenta diversas emociones y va ocupando diferentes lugares, según las respuestas y valoraciones dadas por el directivo o docente al interior del aula.

3.3.1 Cuerpo y emociones durante la clase

En las situaciones de enseñanza, de todos modos, además de aprender, entran en escena una variedad de asuntos que tienen que ver con los procesos de subjetivación de los individuos (alumno/maestro, hombre/mujer, buen alumno/mal alumno), que transitan por el cuerpo, teniendo en cuenta que las prácticas disciplinarias se constituyen en acciones ejercidas directamente sobre el cuerpo de los sujetos para encauzar sus comportamientos, sus pensamientos, sus formas de ser y estar en el mundo; hacer del individuo un cuerpo dócil, moldeable, normalizado.

En estas sociedades disciplinarias prevalece la norma, la ley, sobre el sujeto individual, norma que debe ser cumplida. Los individuos deben aprender a responder a cada uno de los códigos y señales propios de los espacios y tiempos permitidos en el

dispositivo escuela, donde se ejerce un control sobre el sujeto, sobre su cuerpo, para lograr su obediencia, homogenización y alienación.

En la institución educativa oficial el cuerpo expresa ansiedad, miedo, alegría, a través de diferentes prácticas no discursivas manifestadas en gestos, posturas del cuerpo, interacción con sus compañeros y docentes.

Así, por ejemplo, una de las estudiantes, sentada frente al tablero, realizando un trabajo en parejas, se come las uñas, se mueve de un lado a otro en el salón, mientras preparan con su compañera una representación teatral sobre los enlaces químicos, tal como fue indicado por la docente en un papel entregado previamente a cada grupo de trabajo.

Esta angustia y ansiedad muestran la importancia para ellos de desarrollar un ejercicio que sea aceptado y aprobado por la docente, y que permita obtener un buen resultado ante el grupo.

Se identifican también expresiones del cuerpo frente a la evaluación. En una de las observaciones, para dar cuenta de los elementos de la tabla periódica y sus enlaces, la docente realiza una lección oral; esta práctica generó en los estudiantes una expresión corporal de movimiento constante de lado a lado del aula, memorización de cada elemento, caminaban de un lado a otro con el cuaderno en la mano.

Una de las estudiantes al presentar la lección oral, se ubica de pie frente a la profesora con los brazos hacia atrás, una vez la profesora va indicando el grupo de elementos o enlaces que debe mencionar de memoria, la estudiante mece su cuerpo de un lado a otro, cierra los ojos con fuerza cuando olvida algo y lo recuerda rápidamente para dar la lección. Al final, salta de alegría cuando la profesora le expresa que su nota

es 10, pues ha respondido correctamente la lección, “la estudiante observa la planilla de la profesora sobre el escritorio, y sale corriendo gritando ‘ujuuuuu’ señalando 10, con las manos hacia arriba y sonriendo” (video 3, 17:12 a 17:17).

La docente expresa a través del cuerpo gestos con significados ya instaurados y claros para todos y todas, por ejemplo: indica con la cabeza hacia adelante y hacia atrás, durante la lección oral, que las respuestas son correctas, no es necesario verbalizar su aprobación frente a las respuesta en la evaluación; de esta manera, el estudiante va sintiendo la tranquilidad del éxito o el fracaso en la lección implementada por la docente. Las prácticas no discursivas al interior del aula se ritualizan y dan sentido, denotan significados y saberes que se legitiman en el aula para lograr un comportamiento adecuado, exitoso y alienado. “Lo que enferma no es el exceso de responsabilidad e iniciativa, sino el imperativo del rendimiento, como nuevo mandato de la sociedad del trabajo tardomoderna” (Han, 2012, p. 29).

El cuerpo expresa emociones, hábitos, estrategias de poder, saberes; el cuerpo es productor de sentido, es la base de la relación con el otro, con lo otro, en un espacio y tiempo determinado; dota de sentido lo que allí pasa y acepta, a través de su postura, sus gestos, el lugar que ocupa, su mirada, sus silencios, los comportamientos apropiados e inapropiados del espacio que habita, tal como lo plantea Belgich (2000), el cuerpo recibe y corresponde con lo exigido y legitimado por el espacio escolar:

El maestro [...] despliega una serie de saberes y estrategias de poder para lograr la disciplina de sus alumnos. Disciplina tanto en el orden del saber cómo también en el orden del control corporal, esto es, de cómo debe incorporar ese saber transmitido como también de cómo debe adocenasu cuerpo en correlación a ese saber, pues tanto el

contenido del saber transmitido, como el cuerpo que lo recepta están en relación de correspondencia para la conformación de un sujeto escolarizado. (Belgich, 2000, p. 10)

Relación del cuerpo y el saber que se expresa, por ejemplo, en una estudiante de la institución educativa de carácter oficial, con la representación de “promedio” dentro del aula; no clasificaba en el grupo de las brillantes o exitosas. La estudiante, a través de su cuerpo, se reconoce diferente al grupo, generalmente, se ubica en una de las esquinas del aula, casi siempre sola, muy callada. Durante el proceso de lección oral, se evidencia una alta angustia por responder a las exigencias del grupo y obtener una nota favorable. Ella sabe que el 10 no lo alcanzará, sin embargo, lucha internamente por lograr la aprobación de la maestra y el grupo. Al presentar la lección oral,

la estudiante se toma la cara con las dos manos, se ve muy asustada, cierra los ojos, habla en voz muy baja. Se coge la cara todo el tiempo mientras presenta la lección. La profesora agacha la cabeza para no verla a los ojos. Cuando a la estudiante se le olvidan algunos elementos la profesora le ayuda diciéndole la inicial del elemento. La estudiante presenta silencios por dos minutos recordando el elemento, mientras se mece de un lado a otro. La profesora le ayuda recordando los elementos. Al finalizar la profesora le dice a la estudiante, bueno, “ahí”. Todos los estudiantes ya presentaron la lección y está cada uno en el puesto viendo el cuaderno. (IEO, video 3, 28:29 a 31:28)

En esta situación se puede ver cómo “cada alumno y cada profesor se convierten en su propio ‘centro de competencia’, y en consecuencia, el concepto de competencia se orienta hacia el centro de la reflexión pedagógica” (Pongratz, 2013, p. 147).

3.3.2 Cuerpo y disciplina

“La profesora le dice al estudiante que se quite los auriculares. Él lo hace” (OB5IEPL65). El miedo se apodera del cuerpo, se obedece por miedo. Así mismo, el cuerpo debe estar despojado de todo objeto que impida la recepción de un saber legítimo. Sin embargo, la pregunta que aquí surge es ¿qué hace que el estudiante use los auriculares en un espacio escolar? El cuerpo, entonces, empieza a expresar, no solo obediencia frente a la norma, sino también la resistencia frente a ella, los deseos de no escuchar al otro, de no permitir su interpelación, hacer ver a través del cuerpo que no se desea su voz y su presencia.

Se puede ver cómo “el hombre no es el producto de su cuerpo, él mismo produce las cualidades de su cuerpo en su interacción con los otros y en su inmersión en el campo simbólico. La corporeidad se construye socialmente” (Le Breton, 2002, p. 19). El cuerpo del estudiante en su relación con el otro y con lo otro va construyendo maneras de estar y aparecer en espacios específicos, de acuerdo con las relaciones y producciones que en ese espacio se determinen a partir de unos tiempos establecidos.



Figura 15. Postura del cuerpo

Fuente: Fotografías del trabajo de campo.

La figura 15 permite ver cómo los cuerpos en el aula permanecen sentados, con ubicación espacial frontal, quietos escuchando o respondiendo a la actividad indicada por el maestro o la maestra. Sin embargo, algunos estudiantes no responden de la misma manera a esta lógica de producción disciplinar. Como se puede observar, algunos de ellos tienen su mirada puesta en su cuaderno, y no dirigida hacia el maestro que explica la lección. También hay cuerpos que se despliegan en la silla asignada, posturas que provocan llamados de atención por parte de los docentes, y no sentados de manera recta y lineal como se encuentra la mayoría del grupo.

Sin embargo, en la IE oficial, estas lógicas se interrumpen, pues los estudiantes han ido construyendo nuevas formas de aparecer y relacionarse. Tal es el caso de la ubicación de sus cuerpos en el aula, circular o incluso amorfa, con relación a las exigencias del aula, también se mueven permanentemente de un lado a otro, a diferencia

de la IE privada, como se enunciaba anteriormente, en la que los imperativos de la disciplina permanecen a través del cuerpo: la linealidad en el espacio, la exigencia del silencio permanente, la quietud por parte de los estudiantes (hasta que el docente indique lo contrario), el grito, el castigo por no seguir las reglas estipuladas por la escuela, entre otros. Tal como se muestra en las siguientes descripciones:

Delgado se levanta y le pide permiso a la profesora para salir del salón. Ella lo concede.

(OB3IEPL30)

El profesor dice buenos días y ellos se ponen de pie. (OB3IEPL90)

El profesor les dice [al grupo de estudiantes] que se sienten bien. Todos asustados le preguntan si van a revisar las filas, el docente dice que sí, todos se cambian de fila y se van a su puesto con rapidez. Los puestos ahora están en fila, total orden. (OB3IEPL120-122)

El docente hace sonar su silbato para darles lugar a que los estudiantes se organicen en grupo. (OB4IEPL2-3)

Pero también se encuentran prácticas de resistencia y desafío a la disciplina instaurada en el aula. Por ejemplo, durante las clases, los estudiantes escuchan música a través de auriculares, que comparten. Cuando el o la docente se acerca, los estudiantes se los quitan, para simular que están atentos a la clase.

Como se puede observar, el cuerpo es territorio de poder, “la disciplina no es ya simplemente un arte de distribuir los cuerpos, de extraer de ellos y acumular tiempos, sino que requiere de la composición de fuerzas para obtener un aparato de mando eficaz” (Foucault, 2002, p. 152). Sobre el cuerpo se usa la fuerza para dar forma a unos y otros, para atribuirles un lugar, para lograr su autodisciplinamiento, su autclasificación en los buenos y malos estudiantes, y asimismo, su cuerpo responde a

las exigencias sociales haciendo ver que la disciplina es la manera correcta, necesaria y natural para lograr un otro socialmente aceptado y reconocido.

Así, el cuerpo se configura y dota de sentido en estas prácticas sociales, un cuerpo que debe rendir y producir, prácticas de rendimiento propias de los procesos de enseñanza a partir de las cuales el individuo (alumno) se ve a sí mismo y, a su vez, es visto y reconocido por otros, incluso si esas censuras y valoraciones no se corresponden con la manera en que el mismo alumno se ve. Es, gracias a la valoración sobre todo del rendimiento y de sus correspondientes censuras, un sistema de clasificación y de producción de diferencias cada vez más marcado a partir de las sanciones, opiniones y valoraciones de los docentes. Los niños y niñas desde edades tempranas aprenden a reconocerse a sí mismos como “indisciplinados”, “aplicados”, “inteligentes”, “perezosos”, “indisciplinados”, “payasos”, “ridiculizadores”, etc., con esas denominaciones aprenden a ocupar un lugar, a autclasificarse. El resultado de ello son los efectos de subjetivación que llevan a que los individuos terminen por adscribirse y a reconocerse bajo ese sistema clasificatorio, el bueno versus el malo, el n.º 1 versus el n.º 10, el obediente versus el desobediente, el inteligente versus el ignorante.

3.3.3 Sujeto disciplinado y sujeto ético

A partir del análisis del cuerpo, el espacio y el tiempo en las dos instituciones educativas, es necesaria la reflexión sobre la ética. Es el adulto quien se apropia del cuerpo del niño, niña, adolescente estudiante, estableciendo una diferenciación entre la disciplina y la ética, entre la configuración de un sujeto disciplinado y un sujeto ético. Siguiendo a Bleichmar (2005), “el sujeto disciplinado no es el sujeto ético”, aunque muchas veces se vean como sinónimos, porque la disciplina, según sea propuesta, puede

generar obediencias con base en violencias en los disciplinados, y estos las reproducen en determinados momentos de la vida institucional.

Esta reflexión lleva a percibir diferencias bajo estas nociones, disciplina y ética, en cada una de las instituciones educativas. Tal es el caso de la IE privada, que privilegia las pequeñas coerciones cotidianas de las disciplinas sobre el cuerpo, los rituales escolares agobiantes, el silencio forzado, la inmovilidad premiada, su acallamiento ante lo que cree injusto, su adocenamiento, el tiempo segmentado que condiciona actos y pensamientos, y el espacio donde ese cuerpo se desplaza con fuertes codificaciones disciplinantes, dando cuenta de un sujeto disciplinado, no de un sujeto ético. Todo esto como disciplina, donde la autoridad produce goce en el adulto por el control que ejerce sobre el cuerpo del estudiante, perpetuando sobre su cuerpo actos de violencia, aceptados y legitimados, por el poder que se tiene como adulto y docente.

En la IE oficial, bajo esta misma perspectiva de disciplina, se encuentra María,¹ una estudiante que muestra diferencias de rendimiento con relación a sus compañeros, dado que sus respuestas generalmente no son acertadas, según lo expuesto por el docente, va a un ritmo menor que sus compañeros para el desarrollo de las actividades de la clase y la entrega de los trabajos indicados por la maestra. Ella siempre se ubica en uno de los costados del salón de clase, en la primera fila o en la última fila; generalmente, está sola durante la clase, se muerde las uñas con frecuencia, permanece seria y habla poco con sus compañeros y compañeras; mira fijamente hacia el tablero, y se detiene bastante frente a su celular, para escuchar música o chatear.

¹ Los nombres registrados en la investigación han sido cambiados por requerimientos éticos.

La profesora le pregunta con frecuencia si entendió, ella generalmente responde “sí”. Sin embargo, la profesora se acerca permanentemente a revisar si desarrolló bien los ejercicios, le solicita la tarea con insistencia. Ella sabe que no cumple con el nivel del grupo; sin embargo, la docente le pregunta si ya terminó cada uno de los ejercicios de clase, y le indica que le acerque su tarea al escritorio para poder verificar sus avances, a lo que María se resiste, se resiste a presentar su tarea ante la profesora porque sabe que su nivel no es tan alto como sus compañeros y recibirá una negativa por parte de la docente:

Profesora: María estamos trabajando, María. ¿dónde está su cuaderno? ¿está trabajando en clase o no?

María: Sí.

Compañeros estudiantes: Ya, ahora sí.

En actividades evaluativas se muestra muy angustiada durante la lección oral, por ejemplo, se negaba a ubicarse frente a sus compañeros y a recitar la lección oral, fue la última, después de que la profesora le indicara que si no se presentaba obtendría una nota de cero. Durante la lección, toma su cara con las manos, habla en voz muy baja, se siente su respiración bastante acelerada, constantemente manifiesta a la profesora que no sabe; la profesora le da pistas e iniciales de los elementos químicos para que pueda responder. La estudiante, en su angustia, responde con dificultad y la profesora al final le indica que su desempeño no ha sido bueno, pero aprueba la lección.

Es importante recordar que el grupo del que hace parte María está constituido por 19 estudiantes, con un nivel académico alto, de acuerdo con los estándares de la escuela. La competencia por obtener las calificaciones más altas es evidente, la mayoría

de estudiantes responde rápidamente a las preguntas de la profesora, resuelven pronto los ejercicios y participan activamente en clase.

María nunca responde una pregunta, en ocasiones la profesora se dirige a ella para que responda y se queda callada, mira hacia el techo, y dice que no sabe, o en su defecto se mantiene en silencio.

Se evidencia cómo, siguiendo a Han (2014), ella hace parte de una nueva sumisión, “que literalmente significa ‘estar sometido’” (p. 7). Estar sometida a obtener los mejores resultados, a no fallar, a alcanzar el éxito, a ser parte del cuadro de honor, a responder correctamente, a someter su cuerpo a los órdenes del saber, y no verse ni sentirse diferente al grupo, a reproducir la disciplina, la configuración de un sujeto disciplinado, “en el que depende de la persona, en última instancia, obtener los mejores resultados (o fallar en el intento)” (Pongratz, 2013, p. 148).

Sin embargo, en la IE oficial, también deviene el sujeto ético, pues hay una disposición a oír por parte de la maestra, quien a su vez es capaz de escuchar (el adulto) a aquel que puede ser escuchado (el estudiante). Por ende, la centralización del principio de autoridad del lugar del adulto se rompe para dar lugar a la razón de autoridad, necesita de la concepción del sujeto ético, en cuanto ambos, uno para el otro, son sujetos que se consideran semejantes entre sí. Tal es el caso de un estudiante que se había ausentado durante dos sesiones a la clase, y la maestra, al verlo nuevamente en el aula, le dice: “Te estábamos extrañando”; en su rostro se evidencia alegría por sentir que alguien ha sentido su ausencia en el aula. La maestra le pregunta por su salud y su mejoría, el estudiante se acerca a la maestra y le relata lo vivido durante su proceso de

enfermedad y recuperación en el hospital, siente que es importante para alguien, siente que es escuchado.

También hay momentos, en la IE oficial, para conocer y escuchar la realidad del otro, para hacer sentir que su vida también es importante, no solo la capacidad de producción de información y los estudiantes se convierten en autogestores del conocimiento, reconociendo sus limitaciones, que los lleva a autclasificarse y reconocer su historia y contextos.

3.5 Relaciones de poder

El poder es relacional, determina las formas de relación y ocasiona conductas específicas con el consentimiento de otro que obedece libremente; “el poder es un acontecimiento del espacio” (Han, 2017, p. 124) organizado, en unos tiempos regularizados con un cuerpo que lo recepta, lo que produce discursos, genera saberes y placer. Siguiendo a Foucault (2002), hace de este poder una “aptitud”, una “capacidad” que trata de aumentar, y cambia por otra parte la energía, la potencia que de ello podría resultar, y la convierte en una relación de sujeción estricta (p. 83).

Se reconoce, por tanto, “del cuerpo como objeto y blanco de poder [...] al cuerpo que se manipula, al que se da forma, que se educa, que obedece, que responde, que se vuelve hábil o cuyas fuerzas se multiplican” (Foucault, 2002, p. 82), así como la conexión entre cuerpo, tiempo y espacio, para la producción y reproducción de relaciones de poder.

A partir de esta reflexión, en la institución educativa oficial, se registra la siguiente expresión de la profesora:

Profesora: [Refiriéndose al grupo de estudiantes de 9.º grado] El hecho de que a este grupo se les diga que son de los buenos entonces permite en ellos que trabajen con más compromiso.

Como se puede observar, se produce un contexto con unas características particulares, con relación a los otros grupos de estudiantes, la denominación “los buenos” es un valor otorgado por los adultos y la percepción de rendimiento instaurada socialmente, y legitimada por el grupo de estudiantes. Por tanto, la comunicación y la acción se orienta hacia la excelencia permanente, se relacionan a partir de esta etiqueta establecida dentro de la institución, y se exigen entre sí los comportamientos necesarios para mantenerla: silenciar a quien no sostiene un alto rendimiento académico, competir por el primer lugar, práctica justificada y legitimada, tal como se muestra en la siguiente descripción:

Profesora: Bueno, en el tercer periodo ¿quién se fue con el primer puesto?

Estudiante Castro: Yo.

Profesora: ¿Castro? Ah, bueno. Muy bien.

Estudiante: [Menciona el nombre de otro compañero] Ocupó el quinto puesto, quitándole a otro estudiante el quinto puesto [“fue sólo por una décima” menciona el estudiante que le “quitaron” el puesto].

Estudiante que obtuvo el quinto puesto: Pero le gané.

Sobre esta misma reflexión acerca de las relaciones de poder en el aula, se reconoce al docente como reflejo de autoridad, es quién organiza y administra el espacio, el tiempo, los objetos, los saberes, la vida de los estudiantes, tal como se muestra en la siguiente descripción:

Estudiante: ¿Señora?

Profesora: El celular apenas llega tiene que estar guardado.

Estudiante: Sí señora.

Bajo este ejercicio de poder, en la institución educativa privada, por ejemplo, cuando el docente llega al salón de clase, los estudiantes se ponen de pie y saludan, norma establecida por la escuela para denotar respeto por quien representa autoridad para ellos. Así mismo, para llevar a cabo cualquier actividad fuera del aula, o diferente de las indicadas por el docente o la docente dentro del aula, el estudiante debe ser autorizado por la docente o el docente para no tener ningún llamado de atención u observación, como se muestra en la siguiente situación: “Un estudiante durante la clase se levanta y le pide permiso a la profesora para salir del salón. Ella lo concede” (OB3IEPL30).

Siguiendo a Belgich (2000), se evidencia en este aspecto “el poder del docente sobre el alumno” (p. 29), poder que en muchas ocasiones se ejerce de manera autoritaria y agresiva sobre uno considerado más débil.

Un estudiante le dice a su compañera de puesto que deje de ser “sapa”. La profesora le baja nota a al estudiante ante el comentario e inmediatamente va hacia él para evaluarlo. (OB11IEPL17-22)

Con este mismo autor, se podría pensar que el ejercicio de esta fuerza dificulta por un lado la actividad socializadora de la escuela, esto es, obstaculiza la incorporación de normativas sociales por parte del alumno, pues el ejercicio de poder a partir de ciertos forzamientos sobre el alumno, impide un intercambio que muy bien podría aumentar el campo de relaciones y afectividades del adulto, junto al logro de una mayor comprensión de la subjetividad del otro por parte de aquel. Mientras que, por otra parte, se impide que el niño se posicione frente al adulto de una manera más

autónoma, ya que se instalan en su subjetividad vivencias más cercanas a la consideración de aquel como alguien a quien se ha expropiado de su poder-hacer-pensar-desear, y a quien, por otro lado, no debe contradecirse pues es la institución la que reacciona sobre su transgresión. (Belgich, 2000, p. 29)

En esta misma institución privada, el docente encarna una persona que los protege y cuida, pero también castiga a quien no siga lo definido como permitido dentro y fuera del salón de clase. Por ejemplo, un estudiante se acerca a la docente para comunicarle que su compañero lo agrede con plastilina, le lanza trozos de plastilina; el estudiante recurre a la docente para recibir cuidado y apoyo, y que su compañero sea reprendido y castigado por acciones no permitidas dentro del aula.

Se encuentran, asimismo, expresiones de los docentes, que justifican su trato fuerte con los estudiantes. Según los docentes, algunos estudiantes no quieren hacer nada y hay que ser exigentes y pelear con ellos para que hagan las cosas (OB4IEPL9-11).

Desde esta perspectiva, en el salón de clase, siempre hay otro (maestro) que determina lo que está bien y lo que está mal, lo permitido y lo prohibido, lo correcto y lo incorrecto, los saberes legítimos y los no legítimos dentro del salón de clase. Esto indica una permanente relación de poder unidireccional, de docente a estudiante con el fin de formar a otro bajo sus normas y determinaciones.

Percepción que lleva a considerar, aceptar y justificar, la observación, la vigilancia, la regulación, el castigo, para hacer cumplir una norma definida en el aula; por ejemplo, es el profesor quien indica si el estudiante sabe o no sabe; quien determina si su comportamiento es aprobado o no, es quien define el castigo en caso de que el estudiante presente un comportamiento no permitido, o quien celebra al estudiante su

buen comportamiento, con el fin de que lo bueno se perpetúe y lo malo se extinga, tal como lo hemos enunciado en las descripciones anteriores.

Los estudiantes se deben vestir de cierta forma: “La profe dice que los uniformes son así y que no se pueden cambiar porque están estipulados en el manual de convivencia, que yo sepa todos los buzos deben de ir dentro” (O2IEPL68-70), deben escuchar atentamente las indicaciones que se dan por parte de la docente, deben copiar cuando la profesora lo indica, y lo que indique, salen cuando el timbre suena, no antes, pues se han instaurado en su saber rutinas que se siguen para dar orden.

Vestirse de una manera y no de otra implica, por ejemplo, que, en la institución educativa privada, los estudiantes, al ingresar a la escuela, son observados por el coordinador, para verificar que el uniforme se porte correctamente. El estudiante que no lleve el uniforme de acuerdo con la norma explícita en el manual de convivencia, se le indica que se arregle (camisa dentro del pantalón, medias por encima del tobillo, zapatos negros y limpios) o, en su defecto, se devuelve para su casa.

Por otra parte, en la institución educativa oficial, en lo referente a las relaciones de poder, se evidencia una relación afectuosa con los estudiantes, un diálogo más cercano, preguntas frecuentes por el estado de sus familias y su salud; se abre un espacio de diálogo acerca de la vida y situaciones cotidianas de los estudiantes, que los hace sentirse escuchados y amados.

Sin embargo, al igual que en la institución privada, la docente también define lo correcto y lo incorrecto, por ejemplo, en una situación de ensayo de una canción para una obra que deben presentar sobre los enlaces químicos, cuando los estudiantes están cantando y se escuchan diferentes voces, con poca coordinación, la profesora interviene

y dice: “Bueno, bueno, a ver... no me interesa si tienen que sacar la hoja hoy, esa canción tiene que estar perfecta”. Les pide que saquen la letra, los estudiantes se mueven todos a sus puestos a sacar la hoja con la canción (O1IEO, video 1h, 0:18 a 0:31).

El poder se instaura no solo en el salón de clase, sino también fuera de él; en uno de los pasillos del colegio se encuentra un cuadro titulado “acompañamiento de disciplina-2017”. En el cuadro se encuentran 7 filas, en cada fila el número del 1 al 7 y en la parte inferior la distribución de horas, desde las 6:00 a. m. hasta las 12:50, cada 55 minutos. En cada columna, por número y hora, se encuentran los días de la semana y el nombre de 3 docentes por espacio que deben cumplir el acompañamiento de disciplina; en la última columna, se indica el espacio de la IE donde deben acompañar la disciplina (entrada, baños hombres, bloque académico 1, 2 y 3 piso, polideportivo patio central, bloque de artes, patio de artes, baño mujeres, salida estudiantes).

Lo expuesto indica, entonces, que las prácticas de vigilancia y regulación están presentes en todos los escenarios de la escuela, ejercidas por los adultos, directivos o docentes y los mismos estudiantes, que asumen prácticas de autorregulación y control de sus mismos compañeros para hacer cumplir las normas y deberes establecidos. De esta manera, el poder del profesor forma y estructura el cuerpo del sujeto estudiante hacia un deber ser de postura, gestos, palabras, relaciones, espacio, en el orden del aula; esta relación, entonces, crea un sujeto estudiante.

3.5.1 Los saberes legítimos y no legítimos

El poder creador y productor de acciones con sentido también crea y administra saberes, saberes que el adulto clasifica y los estudiantes aceptan, como saberes legítimos en el espacio del aula, y otros no legítimos en este espacio. Se determinan los lenguajes

propios del espacio del aula y otros que deben anularse y aparecer en otros espacios, donde sea posible y permitida su producción.

En las prácticas de enseñanza, dentro del aula, el docente y estudiantes determinan los saberes legítimos y no legítimos. Es el caso de la institución educativa oficial: tres estudiantes se reúnen a realizar una actividad propuesta por la docente, durante el desarrollo de la actividad, las estudiantes inician un diálogo sobre los sueños que vivieron durante la semana; cuentan con miedo algunos sueños, y se preguntan entre ellas si alguna ha soñado algo similar o no, y el significado de los mismos; la profesora, ubicada en su escritorio, diagonal al grupo, escucha los comentarios sobre los sueños y las risas de las estudiantes, y pregunta en voz fuerte: “¿las niñas de los sueños ya terminaron, que tienen tiempo para contarse los sueños?”. Ellas, asustadas, se disponen a desarrollar la actividad indicada por la docente, y la conversación finaliza.

Se da entonces, siguiendo a Castro-Gómez (2015), una

Concepción del poder como gobierno sobre acciones. No se interviene directa e inmediatamente sobre los otros (reprimiendo sus acciones de modo violento), sino sobre el campo posible de sus acciones. No se busca, entonces, anular la libertad de los sujetos, sino conducirla, y eso a partir de unas tecnologías específicas. Se trata de “guiar” a los sujetos antes que de producirlos disciplinariamente. [...] Gobernar significa, entonces, conducir la conducta de otros mediante la intervención regulada sobre su campo de acciones presentes y futuras. (p. 46)

Asimismo, es la docente quién conduce la comunicación y el lenguaje en la dirección correcta, con el fin de demostrar al estudiante y al grupo el aprendizaje adecuado y correcto.

Profesora: Aquí hay un error porque me está mezclando dos sistemas. Óxido de plomo, el número romano está bien, aquí no pueden nombrar ni ico ni oso, en el último sistema que se pone eso es en el IUPAC. Bueno continuamos, trióxido de níquel ¿en qué sistema les estoy hablando?

Estudiantes: En el último sistema.

Profesora: ¿Cuál es el último sistema?

Estudiantes: El tradicional.

Profesora: Lo hacen en el cuaderno, revisan y después me lo muestran.

Profesora: Yo voy a recoger los cuadernos, no pierdan más tiempo porque me voy a llevar los cuadernos. No duerman y trabajen.

Estudiantes: Ay, profe, no sea así.

Profesora: No pierdan el tiempo, trabajen

Una estudiante se le acerca a preguntarle a la profesora como llamar un elemento, ella le contesta. Otro estudiante desde su puesto, le pregunta a la docente la cual responde resolviendo la duda.

Tal como se muestra en el relato, para adquirir un saber se requiere de un tiempo regulado, ordenado y productivo; es el adulto docente quien tiene consigo la verdad y el espacio se organiza para recibir y reproducir los saberes.

Sin embargo, se encuentra, en la institución educativa oficial, a diferencia de la privada, que en el espacio del aula, la docente permite el diálogo libre sobre las experiencias de vida de los estudiantes, con lo que les otorga un sentido de legitimidad en el aula, pero en situaciones donde los saberes que circulan no coinciden con los objetivos de la clase, deben eliminarse o restringirse, solo es posible exponer los saberes considerados legítimos de acuerdo con lo autorizado por la docente; de esta manera se

conduce la expresión y conducta del estudiante, hacia discursos y saberes propios de una disciplina, en este caso ciencias naturales.

Las respuestas, los diálogos, los discursos, son posibles, si el profesor o profesora lo autoriza, si ante la respuesta, la profesora lo aprueba, si se considera correcto frente a lo socialmente construido como heteronormativo.

4. Mutaciones de las prácticas disciplinarias

El presente capítulo hace énfasis en los aportes alrededor de la disciplina escolar y las mutaciones de las prácticas disciplinarias, con base en las descripciones detalladas que se presentaron alrededor del cuerpo, tiempo, espacio y relaciones de poder en el capítulo anterior. A partir de los ejes de análisis, se pueden encontrar mutaciones en las prácticas de enseñanza, en las formas de relación docente-estudiante, estudiante-estudiante, en la producción del espacio, en la disposición del cuerpo, en la configuración del sujeto contemporáneo, la autonomía, la obediencia, la ética, la libertad y las técnicas y tecnologías instaladas en el espacio escolar. Mutaciones que se desarrollarán a continuación, como resultado de este estudio.

4.1 De la docilidad del cuerpo al gobierno y estimulación de la psique

Hablar de docilidad implica reconocer un cuerpo moldeable, manejable, sumiso. Las prácticas estaban centradas en lograr instruir, normalizar, dar forma, a través de la amenaza, el encierro, el castigo; se ejercen directamente sobre el cuerpo como técnicas que fabrican individuos útiles, “buenos”, normales, dóciles.

Los individuos se disciplinan permanentemente, la escuela es el escenario por excelencia que mantiene el poder, con el fin de conseguir el orden y control de los sujetos. Sin embargo, en el siglo XXI, cambia su racionalidad, “se estimula y gobierna la psique de individuos disciplinados” (Castro-Gómez, 2015, p. 74), el mecanismo disciplinar se dirige a cumplir los fines de la producción y el rendimiento, propios de una sociedad neoliberal y capitalista. Tal como lo afirma Han (2012): “La sociedad del siglo XXI ya no es disciplinaria, sino una sociedad de rendimiento. Tampoco sus

habitantes se llaman ya ‘sujetos de obediencia’, sino ‘sujetos de rendimiento’” (p. 25). Estos sujetos son emprendedores de sí mismos, “capaz de reinventarse constantemente y de gestionar su propio capital humano” (Castro-Gómez, 2015, p. 218).

La racionalidad en Foucault (citado por Castro-Gómez, 2015) es utilizada para referirse a unos objetivos hacia los que se encuentra dirigida la acción, a través de unos medios, eligiendo unas determinadas estrategias que permitan lograr esos fines. La aplicación de estos medios es elegida de manera consciente, para alcanzar los fines que Foucault llama “tecnologías”.

Por ende, en el siglo XXI, se transita de los fines de la docilidad al rendimiento, de la violencia y el castigo del cuerpo, es decir, de otro que controle y regule las acciones del individuo, a un gobierno y estimulación de la psique para la autodisciplina, la autorregulación, el autocontrol, con el objetivo de elevar el nivel de producción y eficiencia, imperativos propios de una sociedad de rendimiento constitutiva de este momento histórico, tal como se observa en las dos instituciones educativas analizadas. El lenguaje es conducido hacia la excelencia, la competencia por el primer lugar con relación al rendimiento académico (que genera la comparación constante del rendimiento del estudiante con los otros de su grupo). El espacio se ordena y administra para lograr este fin y dar sentido a sus prácticas de autorregulación, autodisciplina, para alcanzar los objetivos impuestos por la escuela.

Así lo explica Castro-Gómez (2015):

Las tecnologías neoliberales no favorecen la proliferación de instituciones disciplinarias, sino la modulación de la conducta de los sujetos en “espacios abiertos” [...]. No se interviene sobre los cuerpos directamente sino sobre un medio ambiente que favorece la autorregulación de la conducta. (p. 53)

Con un proceso de autodisciplina, autocontrol y autorregulación de la conducta, el sujeto, entonces, desarrolla acciones más eficientes, de mayor producción y rendimiento, que las realizadas por el sujeto de obediencia, y para la sociedad actual, lo esencial es la producción, la competencia, la productividad:

El sujeto de rendimiento es más rápido y más productivo que el de obediencia. Sin embargo, el poder no anula el deber. El sujeto de rendimiento sigue disciplinado. Ya ha pasado por la fase disciplinaria. El poder eleva el nivel de productividad obtenido por la técnica disciplinaria., esto es por el imperativo del deber. En relación con el incremento de productividad no se da ninguna ruptura entre el deber y el poder, sino una continuidad. (Han, 2012, pp. 27-28)

Así, entonces, “los proyectos, las iniciativas y la motivación reemplazan la prohibición, el mandato y la ley” (Han, 2012, p. 27), tal como se evidencia en las instituciones educativas analizadas, en las que circulan permanentemente mensajes positivos sobre el éxito, en donde los estudiantes luchan y trabajan todo el tiempo por alcanzar la calificación de 10 (sobresaliente) durante la clase, con el fin de obtener la aprobación del docente, la de sus compañeros, por ocupar un lugar en el aula, y ser reconocidos como inteligentes, buenos, merecedores de un exitoso proyecto de vida.

Desde esta perspectiva, siguiendo a Han (2012), “el sujeto de rendimiento se encuentra en guerra consigo mismo” (p. 31):

El sujeto de rendimiento está libre de un dominio externo que lo obligue a trabajar o incluso lo explote. Es dueño y soberano de sí mismo. De esta manera, no está sometido a nadie, mejor dicho, solo a sí mismo. En este sentido, se diferencia del sujeto de obediencia. [...] El sujeto de rendimiento se abandona a la libertad obligada o a la libre

obligación de maximizar el rendimiento. Esta es mucho más eficaz que la explotación por otros, pues va acompañada de un sentimiento de libertad. (Han, 2012, pp. 31-32)

El estudiante ya no requiere el control y regulación externa para lograr los fines de la escuela, el estudiante, de manera libre, maximiza su rendimiento, se autorregula y responde de manera voluntaria, no obligada, a las exigencias del medio. Su propósito es ser el número 1 en el cuadro de honor (el número 1 es el estudiante con mejores calificaciones durante cada periodo académico); ser el estudiante que cumple con sus tareas y denunciar públicamente a quien no las hizo, con el fin de recibir un reconocimiento y que, quien no las hizo, reciba un castigo; ser juez y juzgado; ser el estudiante que responde acertadamente la preguntas del docente, lo cual significa eficiencia y compromiso.

Quien no responda adecuadamente a estas exigencias es relegado, silenciado, y autclasificado como “malo”, “lento”, “torpe”; no necesita que otro le indique el lugar que ocupa en el espacio de clase, el estudiante, por sí mismo, llega a la conclusión de ser inferior, de ser “incapaz”. En esta situación, el estudiante, como se evidencia en la institución educativa privada, responde con acciones de resistencia, burlas hacia los docentes, transgresión de la norma, reclamos, desafíos, rompe con la lógica de la disciplina y los fines de rendimiento establecidos.

“La sociedad de rendimiento se caracteriza por el verbo modal positivo poder (*können*) sin límites” (Han, 2012, pp. 26-27), en el sentido de demostrar posibilidad, que el sujeto es capaz, que tiene capacidad. De esta manera:

El poder inteligente se ajusta a la psique en lugar de disciplinarla y someterla a coacciones y prohibiciones. No nos impone ningún silencio. Al contrario: nos exige compartir, participar, comunicar nuestras opiniones, necesidades, deseos y preferencias;

esto es, contar nuestra vida. Este poder amable es más *poderoso* que el poder represivo. Escapa a toda visibilidad. La presente crisis de libertad consiste en que estamos ante una técnica de poder que no niega o somete la libertad, sino que la explota. Se elimina la decisión *libre* en favor de la libre elección entre distintas ofertas.

El poder inteligente, de apariencia libre y amable, que estimula y seduce, es más efectivo que el poder que clasifica, amenaza y prescribe. (Han, 2014, p. 13)

4.2 La autonomía, imaginario social y producción de subjetividad en la autoridad y la obediencia

Como se describió en el capítulo anterior, en la escuela, se tejen relaciones intersubjetivas que construyen subjetividades y crean significaciones frente a la autoridad, el orden, los ritmos, la obediencia, el castigo, la negociación, el dolor, la postura del cuerpo, el lugar en el espacio y la libertad.

La autoridad, por ejemplo, está dada en el adulto, por la posición que ocupa frente al estudiante y el significado que el estudiante le otorga, tal como lo explica Belgich (2000):

Cuando decimos obediencia reconocemos que sin un orden de conformidad y acuerdo de ambas partes (el enseñante y el aprendiente), no existiría el aprendizaje. Pero por otro lado cuando esa conformidad se convierte en existencia supeditada al mando excluyente del otro, nos interroga y nos permite lanzarnos a la descomposición del orden de la obediencia. (p. 66)

Este orden está dado por los múltiples hilos de poder que se tejen en el escenario escolar, que se sustenta en el desequilibrio del amor y la fuerza; dos elementos presentes

en los escenarios escolares estudiados y que fundamentan la obediencia. El amor, aquí, se demuestra con la disposición de escucha al otro.

Como se pudo observar, el maestro, a través de su fuerza y autoridad, genera constructos que clasifican a los estudiantes, constructos que son apropiados y legitimados por los estudiantes, y los lleva a ocupar un lugar en el espacio del aula, a expresar a través de su cuerpo esta descripción dada y aceptada, y a relacionarse con lo otro de determinada manera. Así, los estudiantes clasificados como buenos se ubican en las primeras filas, cerca de la docente; los malos o indisciplinados, en la últimas filas o a los costados del aula. Orden y fuerza que organiza y administra el espacio, el tiempo y el cuerpo de los sujetos estudiantes, pues el discurso del docente llega de manera diferenciada según el lugar que ocupa y la postura que asume.

Se establecen, entonces, constructos bajo la noción de normalidad (Foucault, 2000), que sancionan lo apto de lo que no lo es y establecen claramente a quién hay que discriminar y a quién no. Nos dice este autor:

Si se puede probar que los movimientos actuales son obra de hombres que pertenecen a una clase biológica, anatómica, psicológica y psiquiátricamente desviada, tendremos entonces el principio de discriminación. Y la ciencia biológica, anatómica psicológica y psiquiátrica, permitirá reconocer de inmediato, en un movimiento político al que hay que convalidar efectivamente y al que hay que descalificar. (Foucault, 2000, p. 147)

El principio de autoridad es inherente a este sistema de clasificación que se centra en la noción de normalidad con fines políticos.

Así, entonces, la fuerza y el amor se convierten en elementos sustanciales para fundamentar la autoridad; fuerza instalada en aquel que enseña y quien amenaza con el amor a quien lo necesite, para lograr su sumisión. El ejercicio de la fuerza, por ende, sin

amor, logra generar temor, y este, al mismo tiempo, dolor, producto del castigo recibido con fines de sumisión. Tal como se observa en la institución educativa privada, el castigo se instala en el escenario escolar por parte de docentes y directivos, sustituyendo la palabra, el amor, por el grito y la amenaza. Esta relación de desequilibrio y de fuerza, sin posibilidad de escape, por parte del estudiante, ya que se encuentra sometido a la ley escolar, puede transformarse en complacencia por el odio o en aburrimiento, dado el monólogo permanente del adulto y su constante amenaza y castigo a través de la fuerza que se le otorga, al no cumplir sin reparo las normas y leyes establecidas institucionalmente. Es decir, ante la inexistencia del amor, de la escucha, de sentirse amado y valorado como semejante.

Bajo esta dinámica se logra, entonces, la obediencia por acatamiento, donde la subjetividad está alejada del placer de la enseñanza, por el lado de los adultos, como del placer del aprendizaje, en el caso de los niños, pues lo que importa, según lo hemos visto, es el resultado, el final de la carrera, y no el tránsito con sus múltiples variaciones. (Belgich, 2000, p. 68)

En la institución educativa oficial, por el contrario, se observa cómo estos dos elementos, fuerza y amor, se empiezan a tejer, para referir a la obediencia como una posibilidad de escucha, entre uno a quien se le supone saber sobre algo, y otro, a quien se le reconoce también un saber sobre el que escucha, fundamentado, entonces, en la razón de autoridad y no en el principio de autoridad, tal como se vio en la institución privada.

El sujeto estudiante se siente escuchado y amado por su maestra, y obedece, por tanto, por amor a ella, no por temor al dolor y castigo, razón de autoridad que requiere del amor para sustentarse y la fuerza para conducirse.

Sin embargo, en las dos instituciones educativas se observa el deseo por mantener la clasificación dada por los constructos instalados en el espacio y los adultos en su ejercicio de fuerza, y lograr ser etiquetado bajo el título de excelente, n.º 1, inteligente, buen estudiante. De un lado, institución privada, para el principio de autoridad, de otro lado, institución oficial, bajo la razón de autoridad.

4.2.1 Autonomía y construcción de subjetividades.

Para Castoriadis (1988):

La autonomía de la sociedad presupone evidentemente el reconocimiento explícito de que la institución de la sociedad es “autoinstitución” a partir de la capacidad de acción deliberada, como continuación y complemento de la reflexión, que es una tarea propia del imaginario social. (p. 191)

Es autónomo, entonces, el sujeto o la sociedad que pueda establecer “su propia ley por sí misma” (Castoriadis, 1988, p. 191), y esto implica, por lo tanto, reconocer que no hay una fuente extrasocial que imponga la ley, ni algún patrón extrasocial. La norma se ha interiorizado, y no requiere de otro que la castigue o imponga, cada uno, por sí mismo, la acepta y obra en conformidad.

Supone esta concepción que autonomía significa creación de sentido para la acción y la relación social. Así, siguiendo a Castoriadis (1988) soy autónomo si soy autor de lo que será, reconociendo la función constructiva de sentido del imaginario social como conjunto de significaciones imaginarias que son las nociones que dan socialmente sentido a las cosas, otorgando sentido de lo que significa ser alumno, docente, la autoridad y su ejercicio, la obediencia que le corresponde y otras significaciones propias del imaginario de la institución escolar. En las instituciones

educativas estudiadas, por ejemplo, se sigue observando una relación dada por el temor y el castigo, con una reproducción automática por imposición extrasocial, no intrapersonal. Por ende, es necesario re-pensar las prácticas dirigidas a la formación de sujetos autónomos que configuren sentidos de ser alumno y su accionar consigo mismos, con los demás y con el entorno, es decir, no por miedo o respuesta automática al docente, sino, por su propia capacidad de reflexión.

Sin embargo, bajo este mismo análisis, es importante reconocer en la institución educativa oficial, los matices de las prácticas disciplinarias, en donde se produce un espacio de escucha y amor por parte de la maestra hacia sus estudiantes, se da un valor a la vida e historia del sujeto estudiante, mutando hacia nuevas formas de relación y configuración de sujetos; es decir, se empiezan a vislumbrar los primeros acercamientos hacia la configuración de sujetos éticos, desplazamiento significativo con respecto a la apuesta de la disciplina y la escuela.

Por tanto, esas significaciones construidas por los sujetos que escuchan y se sienten escuchados son las que permiten a la subjetividad sobrevivir creando sentido, y también reconocer al imaginario social como instancia de creación, en cuanto “una sociedad autónoma es origen de las significaciones que crea” (Castoriadis, 1988, p. 192). Tal sentido se “refiere al sentido de lo que yo haga, de mis actos, de mi vida, sentido que no es contingente ni necesario, que está más allá de lo contingente o necesario” (Castoriadis, 1988, p. 192).

En esta línea de análisis, sobre la autonomía y el desplazamiento de las prácticas disciplinarias frente a la construcción de subjetividades, es necesario pensar la subjetividad en esa apertura a lo sociohistórico, con un análisis del orden que determina

la autoridad en función de la noción de obediencia como sumisión, sin otro fundamento que el principio de autoridad; prácticas que en la institución escolar no pueden generar otra cosa que la violencia y la humillación, tal como se observó y se detalló en la institución educativa privada.

Contrario a esta producción del principio de autoridad, se requiere de un análisis de la razón de autoridad y la obediencia en un sentido amplio. Si la violencia se hace presente en la escuela, deviene imposibilidad en la escucha y en las formas de relación donde el otro sea visible y amado, no solo se ejerce una fuerza sobre su cuerpo, con fines de temor y dolor para un comportamiento deseado, sin sentido, sino para construir un sujeto autónomo y ético que rompa el autoritarismo y se configure la autonomía y la obediencia.

Obediencia, entendida en este estudio como “disposición a oír” (Corominas, 1998), o, en términos más precisos, sobre las formas de disciplina: *el cuerpo se dispone a un oír*. Si no existiera esa disposición, en el proceso de formación de los niños, se obtiene solo violencia que denota directamente el acatamiento.

4.3 Ética y disciplina

Siguiendo la línea de reflexión alrededor de la autonomía y la construcción de subjetividades, en las instituciones educativas estudiadas, se encuentra una diferenciación entre la configuración de sujetos éticos y sujetos disciplinados.

Como se ha venido analizando, en la institución educativa privada, se sigue ordenando y administrando el espacio, el tiempo y cuerpo en pos de la constitución de sujetos disciplinados, en la medida en que se privilegia el uso de la fuerza, por parte de docentes y directivos, sobre el estudiante, con el fin de disciplinarlo, atemorizarlo,

amenazarlo, castigarlo, para lograr conductas de silencio, quietud y acallamiento, propias y legítimas del espacio escolar. Formas de relación que generan en el estudiante aburrimiento y agresión, así como prácticas de resistencia ante las imposiciones y amenazas a las que son expuestos cotidianamente, tal como se ha venido explicando alrededor de la obediencia y la autonomía.

Siguiendo a Bleichmar (2007): “En este sentido la problemática de la ética [pasa] por el modo en que el adulto se emplaza frente al niño [al] pautar los límites, no de la acción del niño, sino de su apropiación sobre el cuerpo del niño” (p. 2). Esta definición conlleva pensar que es el adulto quien asume el cuerpo del niño y lo toma como objeto, desobjetivándolo, convirtiéndolo en un objeto apropiado para su satisfacción y sujeción. Todo ello como disciplina, donde la autoridad no produce sino goce en el adulto por el control del cuerpo del niño/a, y ello violenta tanto al niño/a como al adolescente.

Sin embargo, en la institución educativa oficial, se encuentra un desplazamiento importante en las prácticas disciplinarias hacia la configuración de sujetos éticos. En contraposición al sujeto disciplinado, siguiendo a Silvia Bleichmar (2007), el sujeto ético es capaz de tener en cuenta al otro, de considerar al otro como subjetividad; tal como la maestra cuando reconoce la importancia de escuchar y darle valor a la vida y situaciones que viven sus estudiantes, de esta manera, los estudiantes, construyen formas de relación diferentes, en donde se es tenido en cuenta y considerado en su historia vital. Sin embargo, también se encuentran técnicas que promueven la competencia y el rendimiento, bajo las premisas del éxito y la excelencia.

Esta configuración de sujeto ético y la producción de un espacio donde se promueve la escucha y el amor hacia el otro, lleva a que el sujeto ético se pregunte,

¿cuál es el lugar del otro? ¿Quién es el otro para mí? ¿Es un semejante o bien un objeto para mi propio goce? ¿Qué significación tiene para mí la diferencia que este otro muestra? ¿Este otro puede ser mi semejante, con sus diferencias? ¿Cómo creo yo que él percibe mis diferencias respecto de él mismo? ¿Qué temo de todo esto? ¿Temerá él las diferencias que yo presento respecto de sus modos de estar en el mundo?

Todas estas interrogaciones remiten al sujeto ético, quien encarna un enunciado muy importante: *el otro es mi semejante*. Esa semejanza, que sobrepasa las diferencias sean cuales fueran, siempre y cuando remitan a una legalidad subjetiva, así lo aclara Silvia Bleichmar (2011).

La categoría *sujeto ético* es un enunciado de Emmanuel Levinas (1995), filósofo europeo que planteaba a este sujeto como aquel que reconoce la presencia del otro, como *semejante*. En Levinas, encontramos ciertas legalidades que rigen en Occidente, de manera claudicante hoy, pues nos dice desde su posición ética religiosa:

El lenguaje, como presencia del rostro, no invita a la complicidad con el ser preferido, al “yo-tú” suficiente y que se olvida del universo; se niega en su franqueza a la clandestinidad del amor en el que se pierde su franqueza y su sentido y se torna risa o arrullo. (Levinas, 1995, p. 226)

Si el niño/a sabe escuchar, dispuesto a oír, a quien a su vez es capaz de escuchar (el adulto) a aquel que puede ser escuchado (el propio niño/a), la centralización del principio de autoridad del lugar del adulto se rompe para dar lugar a la razón de autoridad, que sí necesita de la concepción del sujeto ético, en cuanto ambos, uno para el otro, son sujetos que se consideran semejantes entre sí.

4.4 Prácticas de libertad: de la dominación de la conducta a la conducción de la libertad

Se observa en las prácticas que la palabra se reconoce como válida cuando responde a los intereses y apuestas del otro, como forma de reconocimiento especular: en tanto mejor repite la consigna más valorado es el estudiante, quien cree tener libertad de pensamiento, opinión y acción, sin embargo, su conducta es limitada de acuerdo con lo que el adulto y la sociedad desean de sí. Lo anterior comporta una forma de ejercicio de principio de autoridad, pues el adulto solo escucha, evalúa y califica lo que él quiere/puede escuchar del niño/a identificándolos en categorías y representaciones que le impiden a este cualquier tipo de autonomía individual o colectiva de pensamiento.

Así lo explica Foucault (citado por Castro-Gómez, 2015), cuando habla de dos tecnologías que no se excluyen mutuamente, que funcionan de forma diferente y trabajan superpuestas: la anatomopolítica, dirigida hacia el adiestramiento del cuerpo, y la biopolítica, dirigida hacia la regulación de las poblaciones.

La anatomopolítica emerge en la primera mitad del siglo XVIII, usa como estrategia los castigos y la imposición de leyes sobre los individuos, con el fin de obtener la dominación de la conducta. En contraposición, la biopolítica emerge en la segunda mitad del mismo siglo, despliega “técnicas y tácticas de gobierno que permitan a esos hombres conducirse de tal forma que sus acciones puedan generar un aumento de riqueza para el Estado” (Castro-Gómez, 2015, p. 61).

Es así como, en las instituciones educativas estudiadas, se evidencia el tránsito hacia las tecnologías biopolíticas, pasando de estrategias de dominación a través del castigo físico hacia técnicas y tácticas de conducción de los sujetos para lograr unos

finés específicos de acuerdo con los intereses políticos y sociales actuales. Se organiza el espacio, se desarrollan estrategias, se definen saberes, hacia la configuración de dispositivos de seguridad, que permitan al individuo detectar las conductas aceptables e inaceptables, que multipliquen las potencialidades y capacidades.

Los dispositivos de seguridad son entonces un conjunto de técnicas orientadas ya no a la sustracción de la potencia de vida del súbdito, sino a la creación de unas condiciones medioambientales que favorezcan la multiplicación de esa potencia de vida. (Foucault, citado por Castro-Gómez, 2015, p. 77)

Los espacios de las instituciones educativas se encuentran múltiples mensajes de éxito: “En mi clase usaré elementos que corresponden a mi estudio para llegar a la excelencia”, “Puedes elegir lo que te hace feliz solamente evitando lo que te hace triste”, “Que las decisiones sean un reflejo de tus esperanzas no de tus miedos”, en los que se evidencia la conducción de los sujetos a la felicidad, a la excelencia, a identificar las conductas que son aceptables y que permiten multiplicar las potencias de la vida, no su sustracción.

Sin embargo, esta conducción es posible, porque se instaura en la conciencia de los sujetos; ya no se trata únicamente de ejercer la fuerza sobre el cuerpo de los sujetos, sino de estimular su psique, su libertad, sus vidas.

La libertad forma parte de una tecnología de conducción de la conducta. No se trata simplemente de dominar a otros por la fuerza, sino de dirigir su conducta de un modo eficaz y con su consentimiento, lo cual presupone necesariamente la libertad de aquellos que deben ser gobernados. Lo que fascina a Foucault es el modo en que el liberalismo y el neoliberalismo son capaces de crear un ethos, unas “condiciones de aceptabilidad”

en donde los sujetos se experimentan a sí mismos como libres, aunque los objetivos de su conducta sean puestos por otros. (Castro-Gómez, 2015, p. 14)

Se logran, entonces, relaciones bidireccionales entre estudiantes y docentes. De acuerdo con las nuevas apuestas pedagógicas, el docente ya no ejerce el control y regulación absoluto sobre el estudiante, estas relaciones son horizontales, el estudiante es escuchado, es reconocido en su diferencia, es dejado para que actúe de acuerdo con sus propios criterios y libertad, eligiendo las conductas aceptadas para recibir el reconocimiento esperado. Sin embargo, como se puede observar en las instituciones educativas participantes del estudio, siguiendo a Boenicke (1998, citado por Pongratz, 2013):

Estas relaciones de coacción se disfrazan de comunicación igualitaria entre los estudiantes, los maestros y los administradores escolares, lo cual oscurece con frecuencia el hecho de que el campo real de la toma de decisiones está contenido (por directrices burocráticas, estructuras administrativas y económicas) dentro de unos estrechos límites. (p. 147)

Finalmente, es el docente quien determina las prácticas discursivas permitidas y no permitidas en el aula, los saberes aceptados, lo correcto y lo incorrecto, lo que se aprueba y se reprueba; clasificaciones apropiadas por los sujetos estudiantes, usadas con sus compañeros en los diferentes escenarios.

Este dispositivo de seguridad, por ende, configura el sujeto de rendimiento, conducido en su libertad, sujeto que se considera libre, pero

es en realidad un esclavo. Es un *esclavo absoluto*, en la medida en que sin amo alguno se explota a sí mismo de forma voluntaria. No tiene frente a sí un amo que lo obligue a

trabajar. El sujeto del rendimiento absolutiza la *mera vida y trabaja*. (Han, 2014, p. 7. Énfasis del original)

Se logra que los individuos deseen la idea de progreso, de excelencia, de éxito; éxito y progreso basado en el consumo, en la producción, en la individuación, en la competencia; “logra que los individuos cultiven autónomamente el deseo de ‘vivir mejor’ y ‘progresar’” (Castro-Gómez, 2015, p. 43).

Esta marcada necesidad de producción, éxito, progreso y excelencia lleva a los individuos a vivir en una permanente angustia, en la que experimentan “una sensación de derrumbe, de terminalidad” (Belgich, 2000, p. 37) al no responder acertadamente a las exigencias del grupo, de la docente, de los padres de familia, de la sociedad en general.

Angustia que se ve reflejada en conductas como morderse las uñas, pasearse de un lugar a otro en el salón de clases, el silencio ante un llamado de atención, sostener el rostro con sus dos manos ante el temor de recibir de la docente un “reprobado” durante una lección oral, el desafío a las órdenes de la o el docente, lanzar papeles a sus compañeros para ser visibles ante el grupo, ubicarse a un costado del salón de clases al sentir que no sabe y no puede contestar acertadamente tan rápido como sus compañeros y compañeras.

Sin embargo, ya no es necesario reprimir esta sensación a través de acciones de violencia o castigo, se hace necesario gobernarla, autorregular la angustia y demás sensaciones que se experimenten enfocadas en la producción y aprobación de sus conductas.

El gran problema que debe resolver la economía no es ya cómo reprimir el deseo (a través del poder soberano) sino cómo gobernarlo, cómo lograr que su circulación produzca riquezas para el conjunto de la población. (Castro-Gómez, 2015, p. 84)

5. Conclusiones

Llevar a cabo una investigación cualitativa con el propósito de analizar las prácticas disciplinarias en la escuela y sus mutaciones implicó una inmersión en la vida cotidiana de las aulas; enfrentar desafíos, retos y apuestas en busca de la aceptación de las comunidades educativas para ser observadas en sus rutinas; probar diferentes caminos, estrategias, paradas, retiradas y comienzos.

Las etnografías escolares no son sencillas, requieren un esfuerzo, un compromiso y un acercamiento a las vidas implicadas. En algunas oportunidades, las personas a las que nos acercamos con propósitos de estudio nos aceptan en sus culturas; algunas veces, al mostrarnos tan extraños e invasivos, prefieren que nos retiremos, para mantener la tranquilidad y el control de los escenarios. Nos desestabiliza ser observados, que conozcan nuestras realidades genera angustia e inseguridad.

Se enfrentaron desafíos y dificultades, que, con el apoyo de las comunidades, se fueron sorteando y resignificando, con el fin de adentrarse en el mundo escolar y conocer sus prácticas disciplinarias.

Producto del camino recorrido, los datos construidos y los análisis realizados, es posible identificar las mutaciones de las prácticas disciplinarias en la escuela, a partir de desplazamientos significativos en la relación saber-poder, y también reconocer la permanencia de las técnicas de disciplina en la escuela, como acciones requeridas para mantener el orden, la obediencia y la docilidad de los cuerpos. Las mutaciones se identificaron en las tecnologías orientadas al gobierno y estimulación de un sujeto

autodisciplinado, que responda a los objetivos de producción, consumo y rendimiento definidos socialmente, en la configuración del sujeto y la producción del espacio.

Las técnicas de la disciplina en la escuela permanecen, pero orientadas a otros fines: la estimulación de los sujetos para la autoproducción, configurar sujetos emprendedores, exitosos, productivos. La disciplina, entonces, no desaparece, se aplica a fines autoestablecidos, se transita del fin de la docilidad de los cuerpos, al gobierno y estimulación de la psique para configurar sujetos de rendimiento, insertos en una sociedad de rendimiento.

Por otra parte, en cuanto autonomía, imaginario social, producción de subjetividad y obediencia, se encuentran nuevas apuestas pedagógicas que incluyen la autonomía con el fin de promover aprendizajes significativos, aprendizajes para la vida, mayor confianza del estudiante hacia el docente, comunicación horizontal, que buscan mayor motivación y pasión del estudiante durante su permanencia en la escuela, para sentirse autor de lo que será.

En las instituciones observadas se encuentran relaciones diferenciadas a partir de las nociones de razón de autoridad y principio de autoridad. Siguiendo a Ariel (1996), diferenciar la razón de autoridad del principio de autoridad (por la cual en orden a una jerarquía se es obedecido) implica diferenciar dos elementos sustanciales en la relaciones de poder: el amor y la fuerza. Se obedece o por temor al castigo o a la humillación (principio de autoridad), o por el amor que el otro muestra (razón de autoridad), amor que se encuentra en la disposición a escuchar del maestro, lo que fuerza a obedecer; no a través de la violencia, porque interpela su disposición a oír. Tanto el amor y la obediencia (en cuanto me sé escuchado) deben estar presentes, si no

es así, la obediencia se convierte en sumisión o en disciplina cegada por temor al castigo y al dolor (físico y psíquico), tal como se observa en la institución educativa privada.

Por ello, en el presente estudio se relaciona la disposición de poder enunciar y de escuchar lo que el otro enuncia con el amor, pues por definición esta relación no es más que el reconocimiento de la alteridad, y de su decir y hacer, el reconocimiento de quien se escucha. De igual manera, el sentir que se es escuchado hace sentir que se ocupa un lugar, permite la configuración de sujetos éticos y genera formas de relación diferentes entre el adulto, quien mantiene la autoridad, y el niño o adolescente, tal como se observa en la institución educativa oficial.

Cuando prima el principio de autoridad, los niños se inscriben bajo la noción de la prohibición, y no en la “capacidad de captar signos de lo diferente”, entendida como sensibilidad (Berardi, 2007, p. 199). Si la noción de sensibilidad y receptividad de lo diferente falta, la escena escolar se fractura, pues no es posible la consolidación de un proceso de enseñanza cuando esa sensibilidad no es aceptada ni, por lo tanto, inscrita en la subjetividad. Si es posible esa inscripción, lo es en función del temor generado por la posible pérdida de amor de no ser escuchado sensiblemente, de no ser captado por el otro en los signos diferenciales.

Ante ello, la disposición a oír del sujeto se articula a la disposición del niño/a a aprender; pero ese oír no es una instancia pasiva, pues implica la articulación con el amor del que enseña, y no es una clase de amor sobreactuado, mimoseado, eso es para los actos escolares donde la manipulación de los adultos incluye en esa trama al niño/a. El amor verdadero es otra cosa. Es la disposición a oír y la producción de enunciados sintiéndose escuchado, y allí la escena escolar se sostiene; significa que se teje una

racionalidad única y singular en ese lugar, con sus referencias propias de acuerdo con los sujetos, con los modos de posicionamientos como docente y como alumno, pero también como producción de autonomía en ese orden compartido en su organización y mantenimiento.

Solo así, en un marco de escucha, se sobrepone al acatamiento, pues ese amor se expresa de esa forma, con la coexistencia de escuchas mutuas entre el adulto y el niño/a o adolescente, antes que por el castigo, producto de un orden que se siente ajeno.

Si el trabajo del maestro es, de acuerdo con lo ya expresado, que el niño/a encuentre un lugar de enunciación y de recepción, es necesario que se pregunte qué hacer desde ese lugar, y no estar *pasivizado* en clase, pues los modos que definen las relaciones entre él y el adulto no pueden atenerse a las contingencias de las lecciones, de los programas, de los horarios y todo lo atingente al disciplinamiento escolar. Si la relación se define solo en el marco de la disciplina y el orden escolar con prácticas puramente disciplinares y verticalizadas, estaremos frente a una escena escolar donde lo diferente del rígido orden sería considerado un rasgo de desvío, una pérdida de tiempo, extraña al vínculo establecido entre adulto y niño/a en la institución escolar.

Si aquello que reconocemos como instancia fuertemente disciplinar ocupa el lugar central en la escena escolar, estamos ante compartimentos estancos de intensa resistencia (la verticalidad), y obtendremos la conclusión de que la sociedad a través de la escuela está cerrada a los niños/as. Cerrada, dado que la obediencia solo transcurre en el orden de la carencia de intercambio y de escuchas mutuas, esto es, en la carencia del amor que se manifiesta escuchando a quien tiene qué decir y hacer dentro y fuera de la escuela. Sin embargo, es quizá la escuela el único y posible lugar donde enunciar, y el

que enseña debe estar preparado para ello, si no lo está hay violencia en la disciplina y hay violencia en la obediencia temerosa.

Esta posición de cerramiento está implicada de un modo recíproco en la centralidad del lugar del adulto en la escuela, en ocasiones gozando del acallamiento que provoca en el niño/a. Se produce una fuerte alianza entre una instancia de falta de condiciones de enunciación que permitiría al niño otra posición frente al sistema educativo, y otra instancia que instala al adulto en una referencia central en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta determina la forma en que el sujeto se constituye en una estructura del tiempo y del espacio propio de la disciplina acallante.

La escuela, por ende, como el dispositivo por excelencia, produce sujetos disciplinados, pero también transita hacia la configuración de sujetos éticos, continúa con mecanismos como el castigo y la amenaza para lograrlo, sin embargo, también se encuentran momentos en los que se privilegia la escucha por la historia y el ser del niño (institución educativa oficial) que lo lleva a construir un espacio diferente, con un cuerpo que empieza a significarse diferente. Un cuerpo que se siente escuchado y se dispone a oír.

Pero también se encuentran muy marcadas las prácticas de gobierno y estimulación de la psique para la autodisciplina, autorregulación y autocontrol con fines de éxito, progreso y rendimiento, no a través de la dominación del cuerpo, sino de la conducción de la libertad del sujeto. El sujeto actúa de manera libre, voluntaria y feliz, logrando los fines del Estado, y siendo aceptado y reconocido socialmente.

Ineficiente es el poder disciplinario que con gran esfuerzo encorseta a los hombres de forma violenta con preceptos y prohibiciones. Radicalmente más eficiente es la técnica de poder que *cuida* de que los hombres se sometán *por sí mismos* al entramado de

dominación. Quiere activar, motivar, optimizar y no obstaculizar o someter. Su particular eficiencia se debe a que no actúa a través de la prohibición y la sustracción sino de complacer y colmar. En lugar de hacer a los hombres *sumisos*, intenta hacerlos *dependientes*.

[...]

Seduca en lugar de prohibir. No se enfrenta al sujeto, le da facilidades. (Han, 2014, p. 13. Énfasis del original)

Se producen, así, sujetos disciplinados para el caso de la IE privada, que en su mayoría invisibilizan su historia y cultura, con el fin de cumplir con estándares y exigencias sociales. “No se reprimen las necesidades, se las estimula” (Han, 2014, p. 26). A diferencia de la IE oficial, donde se construye a la luz de un sujeto ético, quienes son escuchados en su vida cotidiana, y su obediencia se da por amor a quienes consideran que se interesan por su vida. Sin embargo, allí también se promueve la competencia y formas de enseñar hegemónicas en pro de formar sujetos “buenos”, productivos, exitosos, de rendimiento ante la sociedad. Tal como lo expresa Belgich (2000), la organización escolar se teje por múltiples hilos de poder, centrados en la voz y figura del docente, quien a su vez presta su cuerpo y subjetividad a lo que se desprende del sistema como sentido e interpretación. Se evidencia aquí un segundo desplazamiento, en cuanto la configuración de los sujetos estudiantes, ya no por sujetos dóciles y obedientes, exclusivamente, sino, además, por sujetos de rendimiento que promuevan la sociedad de rendimiento.

La técnica de poder propia del neoliberalismo adquiere una forma sutil, flexible, inteligente, y escapa a toda visibilidad. El sujeto sometido no es siquiera consciente de

su sometimiento. El entramado de dominación le queda totalmente oculto. De ahí que se presuma libre. (Han, 2014, p. 13)

Asimismo, se evidencia un desplazamiento en la configuración del espacio del aula. Ya no se privilegia la linealidad y el orden, se perciben nuevas producciones del espacio, en la Institución Educativa oficial, que generan nuevas lógicas de relación entre estudiantes y docentes-estudiantes. Estas nuevas formaciones en el espacio generan una comunicación más cercana, pero con unos fines más específicos de acuerdo con los intereses del Estado, tal como lo señala Han: “Cuando apenas acabamos de liberarnos del panóptico disciplinario, nos adentramos en uno nuevo aún más eficiente” (2014, p. 10).

Referencias

- Alvarado, S., Botero, P., y Ospina, H. (2011). *Experiencias alternativas de acción política con participación de jóvenes en Colombia*. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales.
- Alvarado, S., Ospina, H., Muñoz, G., y Botero, P. (2008). *La escuela como escenario de socialización política: actitudes, sentidos y prácticas de participación ciudadana en jóvenes de estratos 1 y 2 de cuatro regiones del país participantes en el programa nacional Jóvenes Constructores de Paz* (informe técnico). Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales.
- Álvarez, C. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 267-279.
- Ariel, A. (Septiembre, 1996). La razón y la autoridad. *Revista La Maga, Suplemento de Psicología*.
- Ávila, R. (2008). *La configuración del campo de la rectoría oficial en Colombia* (tesis doctoral). Cinde-Universidad de Manizales, Manizales.
- Belgich, H. (2000). *Convivencia y poder en la escuela (avatares institucionales)*. Rosario: Ediciones del Arca.
- Berardi, F. (2007). *Generación pos-alfa. Patologías e imaginarios en el semicapitalismo*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Blanco, M. (Enero-abril, 2012). ¿Autobiografía o autoetnografía? *Desacatos*, 38, 169-178.
- Bleichmar, S. (2011). *La construcción del sujeto ético*. Buenos Aires: Paidós.

- Bleichmar, S. (Agosto, 2007). Cuando hablas está menos oscuro. *Revista del Colegio de Psicólogos*, 2.
- Boccasius, A. (2008). Prácticas disciplinares en la escuela. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13, 95-102.
- Bonilla-Castro, E., y Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Breton le, D. (2002). *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Camargo, M. (2008). *Equidad y educación: estudios de caso de políticas educativas*. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (CINDE) y Universidad de Manizales.
- Caruso, M. (2005). Sus hábitos medio civilizados: enseñanza, disciplinas y disciplinamiento en América Latina. En M. Foucault, *La pedagogía y la educación. Pensar de otro modo* (pp. 163-200). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Castoriadis, C. (1988). *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*. Barcelona: Gedisa.
- Castoriadis, C.; (1992) *El psicoanálisis, proyecto y elucidación*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Recuperado de <https://eduardogalak.files.wordpress.com/2012/08/castro-prc3a1ctica.pdf>.
- Castro-Gómez, S. (2015). *Historia de la gubernamentalidad I. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Bogotá: Siglo del Hombre

- Editores, Pontificia Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Santo Tomás de Aquino.
- Chaves, A. (2006). La construcción de subjetividades en el contexto escolar. *Educación*, 30(1), 187-200.
- Corominas, J. (1998). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.
- Cortés, R. (2012). Prácticas de ciudadanización en la escuela contemporánea, Colombia, 1984-2004. *Pedagogía y Saberes*, 38, 63-69.
- Dellwing, M., y Prus, R. (2012). *Einführung in die interaktionistische Ethnografie. Soziologie im Aussendienst*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dussel, I., y Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- Escobar, M. (Octubre, 2007). Universidad, conocimiento y subjetividad. Relaciones de saber/poder en la academia contemporánea. *Nómadas*, 27, 48-61.
- Fernández, A. (1997). *Ética, amor y violencia en la constitución de la subjetividad*. Trabajo presentado en el IX Congreso Metropolitano de Psicología Niñez y Adolescencia Hoy. Buenos Aires.
- Fernández, A. (1993). *De lo imaginario social a lo imaginario grupal*. En: Tiempo histórico y campo grupal, masas, grupos e instituciones. Buenos Aires: Editorial Nueva visión. 69-91.
- Flórez, G. (2012). *Prácticas disciplinarias en Colombia: de los castigos infamantes a las sanciones del alma, primera mitad del siglo XX*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Foladori, H., y Silva, M. (2014). La (in)disciplina escolar: un asunto institucional. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 10(16), 2-11.
- Follari, R. (2007). ¿Hay lugar para la subjetividad en la escuela? *Perfiles Educativos*, 29(115), 7-20.
- Fossati, M., y Busani, M. (2004). Cuerpo, aprendizaje y poder en la escuela. *Revista Pilquen*, 6(1).
- Foucault, M. (1977). *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1979). *La arqueología del saber* (trad. Aurelio Garzón). México: Siglo XXI editores S.A.
- Foucault, M. (1984). La ética del cuidado de uno mismo como práctica de la libertad. En *Hermenéutica del sujeto* (pp. 105-142). Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3-20.
- Foucault, M. (2000). *Los anormales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fraenkel, J., y Wallen, N. (1996). *La investigación cualitativa*. Recuperado de http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lco/bustamante_v_me/capitulo_3.pdf.
- Gadamer, H. (1977). *Verdad y método* (vol. 1). Salamanca: Ediciones Sígueme.
Recuperado de <https://archive.org/details/GadamerHansGeorgVerdadYMetodoVol.I/page/n3>

- Giddens, A. (2003). *La constitución de la sociedad. Bases para una teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gledhill, J. (2000). *Power and its Disguises: Anthropological Perspectives on Politics*. Londres: Pluto Press.
- Han, B. Ch. (2012). *La sociedad del cansancio* (trad. Arantzazu Saratzaga Arregi). Barcelona: Herder Editorial S.L.
- Han, B. Ch. (2014). *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder* (trad. Alfredo Bergés). Barcelona: Herder Editorial S.L.
- Han, B. Ch. (2017). *Sobre el poder* (trad. Alberto Ciria). Barcelona: Herder Editorial, S.L.
- Kalthoff, H. (2003). Beobachtende Differenz. Instrumente der ethnographisch-soziologischen Forschung. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(1), 70-90.
- Kirk, D. (2007). Con la escuela en el cuerpo, cuerpos escolarizados: la construcción de identidades inter/nacionales en la sociedad postdisciplinaria. *Agora para la Educación Física y el Deporte*, 4-5, 39-56.
- Lazzarato, M. (2006). *Políticas del acontecimiento*. Buenos Aires: Editorial Tinta Limón.
- Leal, J. (1997). Sociología del espacio: el orden espacial de las relaciones sociales. *Política y Sociedad*, 25, 21-36.
- Levinas, E. (1995). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Márquez, J., y Díaz, J., y Cazzato, S. (2007). La disciplina escolar: Aportes de las teorías psicológicas. *Revista de Artes y Humanidades. UNICA*, 8(18), 126-148.
- Merton, R. (1954). Estructura social y anomia. En *Teorías y estructuras sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Miller, A. (1991). *La llave perdida*. Madrid: Tusquet.
- Miller A. (1998). *Por tu propio bien. Raíces de la violencia en la educación del niño*. Madrid: Tusquet.
- De la Villa Moral, M. (2008). Poder disciplinario y educación: aproximación foucaultiana desde la psicología social. *Athenea Digital*, 013, 71-94.
- Navarrete, J. (2004). *Investigaciones sociales. sobre la investigación cualitativa. Nuevos conceptos y campos de desarrollo*. Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv_sociales/n13_2004/a15.pdf.
- Noguera-Ramírez, C. (2018). *Alfredo Veiga-Neto y los estudios foucaultianos en educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pongratz, L. (2013). La reforma educativa como estrategia gubernamental. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(2), 141-152.
- Rockwell, E. (Coord.) (2005). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de cultura económica.
- Roger-Pol Droit. (2006). *Entrevistas con Michel Foucault*. Buenos Aires: Paidós.
- Runge, A. K. (s.f). *Analítica empírica de la praxis educativa (escolar y extra-escolar): Aportes al campo disciplinar y profesional de pedagogía desde una teoría de las prácticas*. Documento de trabajo. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Sánchez, T. (2008). *Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación educativa en Colombia, segunda mitad del siglo XX* (Tesis doctoral). Cinde y Universidad de Manizales.

- Schatzki, T. (2002). *The site of the social: a philosophical account of the constitution of social life and change*. S. c.: The Pennsylvania State University.
- Schatzki, T. R (2003). *Social practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*. S. c.: University of Kentucky.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Taylor S., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Varela, J., y Álvarez-Uría, F. (1979). *El ojo del poder. Entrevista a M. Foucault*. Recuperado de <https://wold.fder.edu.uy/contenido/rrll/contenido/licenciatura/foucault-ficha.pdf>.
- Velandia, M. (2010). *De la autobiografía a la autoetnografía como herramienta para el estudio de sí mismo* (tesis doctoral). España: Universidad del país Vasco.

Anexos

Anexo A. Consentimiento informado para padres y/o madres de familia

Yo, _____ identificado con cédula de ciudadanía N° _____ de _____, en pleno uso de mis facultades mentales y sin que medie coacción alguna, en mi condición de _____ y acudiente responsable del menor _____ identificado con tarjeta de identidad N° _____ de _____ lo autorizo y acepto su participación de forma voluntaria en la realización de la investigación titulada MUTACIONES DE LAS PRÁCTICAS DISCIPLINARIAS EN LA ESCUELA COLOMBIANA DEL SIGLO XXI, UN ESTUDIO ETNOGRÁFICO EN DOS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA CIUDAD DE NEIVA, realizada por la investigadora: Gina Marcela Ordóñez Andrade, estudiante del doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales en convenio con el CINDE.

Manifiesto que se nos ha sido informado, explicado y dados a conocer los objetivos de la investigación, y toda la información correspondiente a la misma; nuestras preguntas han sido respondidas de manera satisfactoria, aclarando y despejando las dudas e inquietudes.

Hemos sido informados y entendemos que la información que _____ suministre será de forma consciente y bajo sus propios criterios y responsabilidad, y que esta será transcrita, registrada y revelada en el proyecto de investigación, y no será utilizada para ningún otro fin, fuera de lo estrictamente académico.

He aceptado de forma consciente y voluntaria que el nombre de _____, así como sus fotos, videos, y demás

herramientas a las que se acude para la ejecución del presente estudio sean reveladas, y dadas a conocer. Así mismo manifiesto que bajo ningún concepto se nos ha ofrecido ni pretendido recibir algún tipo de beneficio económico producto de los hallazgos de la referida investigación, y que los resultados de la misma nos serán mostrados oportunamente en el momento en que así lo solicitemos.

NOMBRE

CC

Anexo B. Consentimiento informado para rector o rectora de la IE

Yo, _____ identificado con cédula de ciudadanía N° _____ de _____, en pleno uso de mis facultades mentales y sin que medie coacción alguna, en mi condición de _____ y representante legal de la institución educativa _____ autorizo y acepto el desarrollo de la investigación titulada MUTACIONES DE LAS PRÁCTICAS DISCIPLINARIAS EN LA ESCUELA COLOMBIANA DEL SIGLO XXI, UN ESTUDIO ETNOGRÁFICO EN DOS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA CIUDAD DE NEIVA, realizada por la investigadora: Gina Marcela Ordóñez Andrade, estudiante del doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales en convenio con el CINDE.

Manifiesto que se nos ha sido informado, explicado y dados a conocer los objetivos de la investigación, y toda la información correspondiente a la misma; nuestras preguntas han sido respondidas de manera satisfactoria, aclarando y despejando las dudas e inquietudes. Hemos sido informados y entendemos que la información que los estudiantes participantes suministren, será de forma consciente y bajo sus propios criterios y responsabilidad, y que esta será transcrita, registrada y revelada en el proyecto de investigación, y no será utilizada para ningún otro fin, fuera de lo estrictamente académico.

He aceptado de forma consciente y voluntaria que el nombre de la institución, así como sus fotos, videos, y demás herramientas a las que se acude para la ejecución del presente estudio sean reveladas, y dadas a conocer. Así mismo manifiesto que bajo ningún concepto se nos ha ofrecido ni pretendido recibir algún tipo de beneficio económico

producto de los hallazgos de la referida investigación, y que los resultados de la misma nos serán mostrados oportunamente en el momento en que así lo solicitemos.

NOMBRE

CC

Anexo C. Protocolo de observación

Registro n.º:

Observador:

Fecha	Tiempo (inicio-fin de la observación)	Lugar	Sujeto(s) y/o espacio(s)	Intraclase-extraclase (recreo, salidas pedagógicas, celebraciones días especiales, biblioteca)	Aspectos a observar (categorías analíticas iniciales o previas)	Descripción de lo observado (vivido)
					Normas sociales (horario, reglas explícitas e implícitas durante la clase o evento)	(Descripciones densas. Registro descriptivo lo más detallado posible)
					Cuerpo (lugar de las prácticas) (postura del cuerpo, ubicación en el espacio, expresiones no verbales, uso del cuerpo para la participación, gestualidad resistente)	
					Posición del sujeto en relación con el espacio y otros sujetos (callado,	

					tímido, arrinconado, hablador, sociable)	
					Artefactos (organización de los objetos en el espacio)	
					Relación de poder maestro/estudiante	
					Relación de poder estudiante/estudiante	
					Relación de poder directivo/estudiante	
					Relación de poder directivo/maestro	
					Performance	
					Rituales	