

ALCANCES Y LIMITACIONES DE LA POLÍTICA EDUCATIVA DISTRITAL
PARA LA CONSTITUCIÓN DE CUERPOS Y SUBJETIVIDADES EMANCIPADAS

CARLOS ORLANDO CARDENAL MONROY
MARYNELLA ORJUELA GÓMEZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL - CINDE
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL

BOGOTÁ, COLOMBIA
JUNIO DE 2009

ALCANCES Y LIMITACIONES DE LA POLÍTICA EDUCATIVA DISTRITAL
PARA LA CONSTITUCIÓN DE CUERPOS Y SUBJETIVIDADES EMANCIPADAS

CARLOS ORLANDO CARDENAL MONROY
MARYNELLA ORJUELA GÓMEZ

Tesis presentada para optar por el título de Magíster en
Desarrollo Educativo y Social
Directora: LUZ MARINA ECHEVERRÍA LINARES

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL - CINDE
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL

BOGOTÁ, COLOMBIA

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN

País: Colombia

Tipo de documento: Tesis de grado

Acceso al documento: CINDE - UPN

Título del documento: Alcances y limitaciones de la Política Educativa Distrital para la constitución de cuerpos y subjetividades emancipadas.

Autores: CARDENAL MONROY Carlos Orlando, ORJUELA GÓMEZ Marynella

Publicación: 2009

Lugar: CINDE - UPN

Páginas: 210 pp.

Palabras claves: Política Educativa, Cuerpo - Sujeto, Corporeidad - Corporalidad, Subjetividad.

Descripción: Esta investigación se fundamentó en un interés interpretativo, en la medida en que intentó responder sobre cómo la política educativa ha impactado en la constitución de los cuerpos y las subjetividades de los sujetos de las prácticas educativas, y cómo esos modelos de cuerpos y tipos de subjetividades se correspondieron con el currículo institucional que orienta las acciones pedagógicas y que se deriva de las políticas educativas actuales.

Fuentes principales: Jesús Hernández García, José Gimeno Sacristán, Miguel Vicente Pedraz.

Contenido: inicialmente se hace una descripción de la problemática que llevó a los investigadores a centrar su atención sobre las relaciones existentes entre: la concepción de las políticas educativas, las formas en que éstas se plantean en los currículos institucionales y la manera en que estos planteamientos se vivencian en las dinámicas escolares, permitiendo la constitución de unos cuerpos y unas subjetividades diversas y particulares. A continuación se encuentra el marco conceptual: Política Educativa, Cuerpo, Corporalidad y Corporeidad. En un tercer momento el marco metodológico en donde se explica tanto el procedimiento como la planeación del trabajo de campo. Posteriormente un capítulo en el que se hace referencia a los resultados de los análisis de la información recogida a través de revisión documental,

observación participante y relatos y un apartado en donde se encuentra la triangulación de los referentes teóricos, los hallazgos de la sistematización y los presupuestos investigativos. Por último se encuentran las conclusiones y el listado de los referentes teóricos utilizados para la estructuración de este proyecto de grado.

Metodología: Para entender las complejas relaciones existentes entre las políticas educativas y la constitución de cuerpos y subjetividades emancipadas, esta investigación se inscribió en el enfoque hermenéutico desde una perspectiva cualitativa de comprensión de la realidad y de construcción de conocimiento, pues buscó aproximarse a las situaciones estudiadas de una forma global basada en los hechos sociales observados.

Conclusiones: (1) Como conclusión principal de la presente investigación, se confirma la existencia de un currículo y de una práctica pedagógica que ignora las particularidades, las contradicciones y la calidad de lo que es vivido por los estudiantes, lo que afecta de manera significativa la constitución de sujetos autónomos y con capacidad de emancipación. (2) La forma en que la política educativa se evidencia en la escuela está reflejada en las características individuales de los maestros y la forma en que ellos manejan sus saberes y sus “territorios”. Es evidente que el fundamento jurídico de la Política es un configurador de “poder territorial en la escuela”, incidiendo de manera directa en la realidad institucional pues configura “islas” en relación con el trabajo de aula que llevan a cabo los docentes. (3) Si bien la investigación no pretende que el cuerpo en las instituciones educativas se curricularice, si pretende llamar la atención sobre la ausencia y/o poca relevancia de éste en los documentos, los discursos y los imaginarios de la comunidad educativa, lo que conlleva a la centralidad de las acciones hacia el desarrollo cognitivo de los sujetos de la educación y por ende un desconocimiento de la diversidad de culturas e identidades juveniles presentes en la escuela.

Fecha de elaboración del resumen: Julio de 2009

NOTA DE ACEPTACIÓN

PRESIDENTE DEL JURADO

JURADO

RESÚMEN

Esta investigación se fundamentó en un interés interpretativo, en la medida en que intentó responder sobre cómo la política educativa ha impactado en la constitución de los cuerpos y las subjetividades de los sujetos de las prácticas educativas, y cómo esos modelos de cuerpos y tipos de subjetividades se correspondieron con el currículo institucional que orienta las acciones pedagógicas y que se deriva de las políticas educativas actuales.

A partir de este análisis, se identificaron aquellas tensiones que surgen de la implementación de las políticas educativas en la escuela y por tanto de la apropiación de las mismas por parte de los sujetos de las prácticas educativas.

ABSTRACT

This investigation was based on a mostly interpret interest, in the measurement in which it tried to respond on how the educative policy has hit in the constitution of the bodies and the subjectivities of the subjects of the educative practices, and how those models of bodies and types of subjectivities corresponded with curriculum institutional that orients the pedagogical actions and that are derived from the present educative policies.

From this analysis, it was to identify those tensions that arise from the implementation of the educative policies in the school and therefore of the appropriation of the same ones on the part of the subjects of the educative practices.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN, 12

CAPÍTULO 1. Justificación, 17

CAPÍTULO 2. Objetivos, 21

2.1 *Objetivo general*, 21

2.2 *Objetivos específicos*, 21

CAPÍTULO 3. Marco Conceptual, 22

3.1 *Política Educativa*, 22

3.1.1 *Fundamentos de la política educativa*, 25

3.1.2 *Finalidades de la educación*, 28

3.1.3 *Escuela y política educativa*, 38

3.1.4 *El poder en la escuela*, 40

3.2 *Cuerpo, Corporeidad y Corporalidad*, 45

3.2.1 *Cuerpo, sujeto y subjetividad*, 50

3.2.2 *Cuerpo, género y subjetividad*, 53

3.2.3 *Cuerpo, poder y educación*, 56

CAPÍTULO 4. Marco Metodológico y Resultados, 62

4.1 *Diseño*, 65

4.2 *Sujetos*, 67

4.3 *Lugar*, 69

4.4 *Instrumentos metodológicos*, 71

4.4.1 *Observación participante*, 75

4.4.2 *Relatos*, 78

4.4.3 *Revisión documental*, 81

4.5. *Recolección y registro de información*, 82

4.6. *Establecimiento de categorías y análisis de la información*, 83

4.7 *Procedimiento*, 106

CAPÍTULO 5. *Contraste entre los hallazgos y los supuestos teóricos*, 108

5.1 *En torno a la política educativa*, 108

5.2 *En torno al cuerpo – sujeto*, 121

CAPÍTULO 6. *Conclusiones generales*, 130

REFERENCIAS, 136

APÉNDICES, 144

Apéndice A.

Sedes del Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas (I.T.I)

Apéndice B.

Cuadros y matrices de análisis de la información

Tabla 1, 68

Sujetos que conforman la comunidad educativa del I.T.I.

Tabla 2, 74

Técnicas utilizadas para la recolección y análisis de la información

Tabla 3, 77

Descripción observación participante.

Tabla 4, 80

Descripción relatos

Tabla 5, 84

Categoría de análisis política educativa

Tabla 6, 85

Categoría de análisis cuerpo

Tabla 7, 87

Ejemplo de matriz de análisis (observación participante)

Figura 1, 192

Organigrama institucional

Figura 2, 193

Gobierno escolar

INTRODUCCIÓN

El presente documento pretende reflexionar acerca de cómo las políticas educativas, producto de un modelo neoliberal identificado por la modernidad, han impactado en la construcción del cuerpo y la subjetividad de los sujetos de las prácticas educativas.

De igual forma es importante analizar como ese modelo de cuerpo, fruto de estos desarrollos, corresponde a las directrices generales que brinda la norma, la cual responde institucionalmente a un currículo y está orientada por una política educativa local y nacional.

La política, respecto de la educación, de acuerdo con Jesús Hernández (2007), es un quehacer político dirigido, en definitiva, a los aspectos o fenómenos educativos que se resuelve en hechos, en actos políticos, desde las instancias del poder: desde la promulgación de cualquier norma de rango menor hasta la reforma e implantación de un nuevo sistema educativo, o la orientación de la tarea y de la acción educadora de la sociedad.

Así, la acción proyectada desde el ejercicio del poder político, por cualquiera de sus responsables hacia la sociedad en relación con los fenómenos educativos en general, constituye una “política educativa”, entendida ésta como actividad concreta y como acto político específico que emana desde el poder con unos fines y unas indudables e ineludibles consecuencias para la educación y para la misma sociedad.

En este sentido, las políticas educativas deben responder a las necesidades particulares de cada sociedad, pues tal como lo plantea Miguel V. Pedraz (2005), la significación de los aprendizajes depende principalmente de la identidad cultural y de su adscripción a un cierto modelo de cuerpo y de práctica corporal, pero también muy

especialmente de las expectativas de clase, de género y de etnia en las que el sujeto se ve involucrado, así como de los recursos simbólicos y prácticos con los que dicho sujeto cuenta. Por lo tanto, la aplicación universal de las categorías académicas de los aprendizajes del cuerpo constituye, además de una arbitrariedad pedagógica, un ejercicio de imposición cultural.

De todo esto resulta, que en un mundo donde prima la individualidad, sin un proceso de subjetividad consistente en la aceptación de la otredad y en el fortalecimiento de las identidades, surge la necesidad apremiante de resaltar realidades de integración, acentuada en las identidades y pertenencias entre diversos universos simbólicos (Soto, 2004).

Ahora bien, es importante preguntarse ¿Qué lugar ocupa el cuerpo y la subjetividad dentro del modelo neoliberal que orienta las políticas educativas?

Para intentar responder, hay que evidenciar que producto de la implementación del modelo centrado en el crecimiento económico, se ha generado un debilitamiento entre la educación y la participación social, resultado de la ruptura de las sociedades nacionales en beneficio de los mercados internacionales.

La fragilidad de las relaciones entre educación y participación social obliga a los gobiernos a asumir las políticas trazadas por los organismos internacionales sin tener en cuenta las especificidades propias de cada nación. Parece ser que las demandas que los sistemas educativos plantean hoy están relacionadas con: la preparación de ciudadanos capaces de convivir en sociedades marcadas por la diversidad y enfrentados a la fragmentación y la segmentación; la formación de recursos humanos capaces de responder a los nuevos requerimientos del proceso productivo y a las formas de organización del trabajo resultantes de la revolución tecnológica; y a la capacitación del conjunto de la sociedad para convivir con la racionalidad de las nuevas tecnologías, transformándolas en instrumentos que mejoren la calidad de vida (Abrile de Vollmer, 1994, primera parte: 4).

En suma, si se entiende la escuela como espacio público que participa abiertamente en la regulación política y en la construcción de un orden moral al servicio o, por lo menos, al lado del poder, es posible pensar la educación como tecnología pedagógica que actúa sobre los cuerpos y que participa directamente en la construcción y reconstrucción de las identidades y de las subjetividades, de modo que no se puede ocultar que la escuela está contribuyendo a la invisibilidad de los cuerpos.

Siguiendo a Miguel V. Pedraz (2005), esta invisibilidad no consiste tanto en que la educación escolar ignore los cuerpos en su pluralidad y los haga invisibles para el tiempo y el espacio estrictamente escolares, pues en la medida en que opera sobre los signos de la carnalidad misma de los sujetos, se constituye como un administrador del lenguaje corporal posible -el hegemónico- que impide organizar la experiencia corporal, más allá de la escuela, desde la diferencia.

Considerando así el asunto, vale la pena pensar ¿Cómo en un mundo globalizado la educación contempla la constitución de cuerpos y subjetividades?

Las consecuencias para el mundo educativo producto de los cambios en el conocimiento y de la crisis de la racionalidad instrumental (legado del mundo moderno) se pueden identificar en la pérdida de la identidad y cultura nacional, así como en la exacerbación del consumismo. De esta manera “el movimiento hacia el aumento cada vez más rápido del consumo y las comunicaciones debe orientarse hacia la creación de condiciones sociales que protejan la diversidad cultural y la libertad personal” (Touraine, 1997: 308).

Como se dijo anteriormente, para pensar la educación hoy, son necesarias las múltiples miradas de las y los actores de la educación, así como de los diferentes escenarios en donde ésta tiene desarrollos, y los contextos sociales, económicos y culturales que los enmarcan. Hoy, se exige una escuela social y culturalmente heterogénea que pueda tomar en cuenta las condiciones en que los estudiantes se ven

confrontados a los mismos instrumentos y a los mismos problemas. Por lo tanto debe combinar en la mayor medida posible expectativas de la personalidad con posibilidades ofrecidas por el entorno técnico y económico (Touraine, 1997).

En ese sentido, el papel de las y los estudiantes, educadores y educadoras, familias, medios de comunicación y comunidades cercanas a la escuela, deben entenderse como sujetos y protagonistas del acto educativo y en consecuencia, reconocer y visibilizar las diferentes formas de entender y aportar en estos procesos que son fuente fundamental para configurar los imaginarios sociales alrededor del desarrollo educativo y social de una comunidad, una sociedad o una Nación.

Jairo Gallo (2006) afirma que la función pedagógica de la educación tendría que dirigirse a conocer y sostener con el cuerpo y al cuerpo, permitir a un sujeto nombrar lo que siente, y así poder apropiarse de sus sentimientos, afectos y de su cuerpo, reconocerse en él, hacerlo suyo cargándolo de sentido, y con una finalidad que permita encontrar un cuerpo de deseo y no solo un cuerpo de necesidad.

El cuerpo en la educación tiene que dejar de ser una barrera que impide el contacto con los otros, tiene que comenzar a ser el principal medio para relacionarse. Es gracias al cuerpo que nos reconocemos y conocemos a los otros, es como el límite del ser, mediador entre el adentro y el afuera, entre el sujeto y el mundo, depositario de toda una historia social e individual.

Touraine (1997) propone una escuela que pueda unir las motivaciones, los objetivos, y la memoria cultural; centrada en la diversidad histórica y cultural y en el reconocimiento del otro comenzando por la comunicación entre hombres y mujeres de edades diferentes para extenderse a todas las formas de comunicación intercultural.

Al interior de este proyecto de investigación el lector encontrará inicialmente una descripción de la problemática que llevó a los investigadores a centrar su atención sobre las relaciones existentes entre: la concepción de las políticas educativas, las

formas en que éstas se plantean en los currículos institucionales y la manera en que estos planteamientos se vivencian en las dinámicas escolares, permitiendo la constitución de unos cuerpos y unas subjetividades diversas y particulares.

A continuación el documento presenta un marco conceptual que está constituido por los siguientes referentes: Política Educativa, Cuerpo, Corporalidad y Corporeidad.

Posteriormente se avanza al marco metodológico, en donde se explica tanto el procedimiento como la planeación del trabajo de campo. Para continuar así con el capítulo en el que se hace referencia a los resultados de los análisis de la información recogida a través de la revisión documental, la observación participante y los relatos.

Lo anterior da lugar a un apartado en donde se muestra la triangulación de los referentes teóricos, los hallazgos de la sistematización y los presupuestos investigativos.

Y por último se encuentran las conclusiones y el listado de los referentes teóricos utilizados para la estructuración de este proyecto de grado.

CAPÍTULO 1

Justificación

Nos encontramos en una economía informacional y global facilitada por la revolución tecnológica, la cual produce grandes cambios socioeconómicos que afectan de manera permanente los órdenes cultural, social, político, educativo y por lo tanto los contextos de desarrollo humano.

Dicho esto, los valores fundamentales que orientan las políticas educativas actuales se centran en la acumulación de riquezas, la competitividad ligada a la eficiencia y la conquista de los mercados.

Por lo tanto, “Los cambios profundos en la economía, la sociedad y el conocimiento crean un nuevo contexto en el que la educación afronta nuevos retos (...), es necesario replantear la tarea educativa como mero instrumento de transmisión de información y priorizar el proceso de aprendizaje (...), así mismo, debe comprender los desafíos relativos a la consecución de un orden social en el que podamos vivir cohesionados pero manteniendo nuestra identidad como diferentes” (Tedesco, 2003: 1).

Sumado a lo anterior, educar, enseñar y aprender en un mundo globalizado significa repensar los procesos educativos en términos de: el lugar de las y los maestros en los escenarios educativos; el lugar y el tipo de conocimiento requeridos hoy; el lugar de los medios de comunicación como portadores de información; el desplazamiento de la escuela y la aparición de otros espacios educativos; la proyección del sujeto en el mundo global; y el lugar del cuerpo como referente del acto educativo.

Así, es posible pensar en la globalización como una oportunidad para que los sujetos asuman de manera crítica las prácticas educativas relacionadas con los avances tecnológicos y la pluralidad de lenguajes.

Ahora se comprende porque tenemos que situarnos como lo plantea Miguel Vicente Pedraz (2005), en un marco teórico que podríamos calificar como híbrido y premeditadamente indistinto en el que hacemos uso tanto de elementos propios de la teoría foucaultiana del poder como de la pedagogía crítica. De Foucault (1992) se retoma el tratamiento epistemológico de las relaciones entre saber y poder; de la pedagogía crítica, las consideraciones a propósito del multiculturalismo y de las relaciones de dominación cultural, las cuales encuentran en la institución escolar uno de sus principales instrumentos de legitimación.

En todo caso, y con el objeto de analizar el lugar de los cuerpos y de las subjetividades dentro de dicha institución, se cuenta también con elementos recurrentes de la sociología constructivista, y por lo tanto del relativismo cultural, en cuanto que estos permiten comprender de qué manera ese objeto político que es el cuerpo ha sido redefinido como objeto pedagógico de la mano de la educación. Es decir, bajo qué condiciones ha sido desposeído de los caracteres que configuran su inserción histórica (dentro de un espacio de tensiones entre la identidad y la diferencia, entre lo individual y lo colectivo, entre la autonomía y la dependencia) para ser redefinido según la lógica de la escuela: convertido en un objeto abstracto, un objeto vacío y disponible, al que la institución educativa atribuye, más que descubre cualidades y carencias, capacidades y necesidades propias del discurso y de los recursos académicos; en todo caso, habilitado para *incorporarse* a la práctica escolar donde ejercicios, juegos y toda clase de actividades, con sus rituales didácticos y su escenografía pedagógica, parecen no cumplir otra función que la de legitimarse a sí misma.

Por último, teniendo en cuenta las ideas esbozadas anteriormente es importante responder ¿Desde dónde y cómo pensar la constitución de cuerpos y de subjetividades emancipadas en la de educación hoy?

La educación en la modernidad ha ubicado su razón de ser en la instrumentalización del conocimiento, en la que el cuerpo - sujeto ha pasado a ser parte de lo oculto y no importante. Así, encontramos que dentro de los procesos de socialización y aprendizaje que se dan en el ambiente escolar y que se enmarcan en una dinámica espacio - cultural, se ha invisibilizado al cuerpo y a su subjetividad e imposibilitado la constitución de sujetos emancipados (Echeverría, L. 2006). Así, como lo plantea Gallo (2006), el cuerpo poco a poco deja de hablar por el sujeto, y aunque en la modernidad la mirada se centra en el cuerpo, éste sólo es usado como el acompañante incómodo que se adapta para que el sujeto “pueda ser”.

La política educativa atendiendo las directrices del modelo hegemónico neoliberal y como instrumento regulador de los consensos sociales que definen los caminos por los cuales transita el conocimiento y la reproducción de la cultura, se convierte en ordenadora de lo público. De esta manera, las políticas centran la atención en la transmisión de conocimientos y en el desarrollo cognitivo en pro de procesos centrados en el desarrollo del ser humano para la productividad, relegando la posibilidad de constituir sujetos individuales y sociales con capacidad de emancipación y que puedan ampliar sus miradas mas allá de lo que el sistema ha definido y establecido.

Es apuntando a lo anterior, que en la presente investigación, se busca analizar la forma en que la política educativa distrital concibe la constitución de cuerpos y subjetividades, y la manera en que dentro del currículo y las dinámicas escolares ésta (la política educativa) se hace visible a través de las normas institucionales en las que se enmarcan los procesos educativos y escolares.

Desde esta perspectiva, en esta investigación interesa reconocer las maneras como en la institución escolar se encarna la política educativa, específicamente en el cuerpo y la subjetividad de los actores escolares, desde una clara comprensión de lo que significa la unidad indivisible Cuerpo-Sujeto, esto es, entendiendo que las acciones educativas que suceden en el contexto escolar, se enmarcan en modelos de desarrollo que a su vez parten de una concepción de sujeto y de educación, y que tienen su

efecto sobre la constitución de la subjetividad, orientándola hacia la emancipación o hacia la subordinación de los sujetos concernidos en el acto educativo.

Así, las categorías Cuerpo – Sujeto y Poder – Educación, deben ser repensadas como producto de una práctica educativa, a fin de proponer una reflexión que permita transformar las prácticas basadas en relaciones de poder, que se expresan en el currículo explícito y oculto, desde el cual se construye el conocimiento y a la vez se constituye la subjetividad. Se trata de plantear una posible mediación entre prácticas educativas y relaciones de actores educativos inmersos en ellas, de tal manera que se potencien ejercicios de poder para la emancipación.,

Por tanto, se espera que los resultados del presente estudio aporten elementos para continuar con una reflexión crítica en torno a las maneras como se conciben los currículos institucionales y se plantean las relaciones de poder, a fin de promover procesos que permitan la constitución de cuerpos y subjetividades emancipadas.

CAPÍTULO 2

Objetivos

2.1 *Objetivo general*

Identificar los alcances y limitaciones de la política educativa distrital para la constitución de cuerpos y subjetividades emancipadas dentro de las dinámicas cotidianas de la escuela.

2.2 *Objetivos específicos*

- Identificar cuáles son los conceptos de cuerpo y subjetividad que contempla la norma en la política educativa distrital.
- Identificar cuáles son los conceptos de cuerpo y subjetividad que contempla la norma en el currículo formal de una institución educativa distrital.
- Evidenciar en las dinámicas educativas cotidianas las relaciones de poder existentes y las formas en que se constituyen los cuerpos y las subjetividades de los actores escolares, estableciendo la relación existente entre estas prácticas y la política educativa distrital.
- Contrastar los hallazgos teóricos, prácticos y los supuestos de los investigadores para determinar los alcances y limitaciones de la política educativa distrital en la constitución de cuerpos y subjetividades emancipadas en una institución educativa distrital.

CAPÍTULO 3

Marco conceptual

En este capítulo se exponen algunos aportes teóricos que dan cuenta de la política educativa, sus fundamentos y finalidades, pues estos conceptos, por un lado, soportan y justifican la acción de las instituciones educativas, y por otro, reflejan los sentires y los acuerdos a los que ha llegado la sociedad. Una vez planteados estos desarrollos conceptuales, se avanzará en las comprensiones que puedan hacerse acerca de la forma en que se constituyen cuerpos y subjetividades en los escenarios educativos formales, teniendo en cuenta su currículo formal y dinámicas cotidianas.

De esta manera, los autores en la sección 3.2 identifican un concepto de cuerpo, corporeidad y corporalidad, así como las relaciones existentes entre estos conceptos, el poder, la escuela y la subjetividad. Todos estos elementos se consideran constitutivos y fundamentales de la vida y cotidianeidad educativa, así como de las prácticas que en ella se dan. Hacer estas relaciones permitirá entender la manera en que se materializa la política educativa a nivel institucional y la forma en que esta adquiere sentido para cada uno de los sujetos educativos.

3.1 Política Educativa

Antes de entrar en nuestro asunto, conviene recordar que aunque la mayoría de los sistemas educativos ha iniciado procesos de reformas y transformaciones, éstas se asumen sin tener en cuenta las particularidades de cada nación y para responder a las demandas económicas internacionales. Así, “como consecuencia del agotamiento de

un modelo tradicional que no ha sido capaz de conciliar el crecimiento cuantitativo con niveles satisfactorios de calidad y de equidad, se han incorporado como criterio prioritario y orientador para la definición de políticas y la toma de decisiones, la satisfacción de las nuevas demandas sociales” (Abrile de Vollmer, 1994, primera parte: 3).

Hoy, en el contexto político y económico mundial encontramos políticas que siguen hablando de competitividad basada en el saber y por lo tanto en la capacitación y en la trasmisión de conocimientos como ejes centrales de los procesos educativos. Queda el cuerpo relegado a un segundo plano, en donde la prioridad parece ser la constitución de “sujetos-objetos” que respondan a tal competitividad mundial, en lugar de centrarse en el desarrollo humano, en el rescate de la identidad, del respeto a la cultura, de la diversidad y de la integración social.

Las políticas educativas, como ejes referenciales de las instituciones educativas y del subsistema social que generan, han tenido una evolución histórica ligada a sus funciones sociales de socialización, transmisión y reelaboración de la cultura, así como a la cualificación personal y profesional de la ciudadanía. Pero, precisamente por esa evolución histórica (cultural, política, social y económicamente condicionada), el sistema educativo se enfrenta actualmente a los ‘nuevos’ retos que le marca el economicismo hegemónico y a las ‘viejas’ exigencias sociales de igualdad y libertad a las que se debe desde su origen en el seno de la Modernidad (Vila, E. 2004).

Completando esta primera parte, podemos desarrollar también otras cuestiones que son fundamentales dentro del modelo de globalización neoliberal y que por consiguiente tienen su reflejo e incidencia en el mundo educativo. De ahí la necesidad del análisis y la comprensión de la política educativa, pues como lo plantea Eduardo Vila (2004), la lógica del mundo actual ha generado, entre otros:

- La fragmentación del conocimiento, limitando las maneras de comprender la realidad, en especial, aquellas relacionadas con las miradas sobre el cuerpo y la subjetividad humana.

- La elevación de la producción artificial de símbolos iconográficos (cada vez más rápidos, más nuevos y con más versatilidad para que nos identifiquemos con ellos) a estatus de elementos configuradores de realidades, creándonos mundos ilusorios sin llegar a conocer el nuestro.
- Procesos de eliminación paulatina de la reflexión profunda en torno a los acontecimientos humanos, y perpetuación de la inconsciencia en torno a las actividades cotidianas.
- El predominio de la función consumista del ser social sobre cualquier otra, originando una concepción acumulativa de la manera de percibir a las personas y a nuestro entorno, basada en criterios competitivos.
- La relativización moral de todos los aspectos sociales, anteponiendo en todo momento los fines a los medios y construyendo sobre ellos los mitos de la objetividad y los expertos.
- La superficialización de los sentimientos, considerándolos además anti pragmáticos y no-válidos y fomentando la desconfianza como forma normal de acercamiento entre las personas.
- El elogio del individualismo en todas las manifestaciones sociales, con la paradoja de una cada vez más acentuada pérdida de individualidad desde el discurso del pensamiento único.
- Una confusión intencionada entre ciencia y tecnología, elevando a la segunda a un carácter sacralizado e inviolable sin alternativas posibles y subyugadas a criterios economicistas.
- La perversión del lenguaje y construcción del altar sofista en base a intereses de poder y control social, sobre todo explicitados en los medios de comunicación de masas.
- La pérdida de las identidades culturales minoritarias y afirmación de un modelo de cultura aséptico, basado principalmente en la captación de bienes.
- El advenimiento de la sociedad de la información y cambios en los procesos de producción de activos materiales y simbólicos. Frente a la saturación de los flujos de información se pide capacidad de discernimiento y reorganización creativa. El poder está en la información (en su uso).

- Y el esteticismo, o una supra- valoración de la imagen frente a la ética (cultura del narcisismo), lo que lleva al oportunismo: vivir aquí y ahora. No hay perspectivas de futuro, todo es presente.

Ante este panorama los retos de las políticas educativas deben centrarse en dinámicas que por un lado, disminuyan considerablemente las lógicas antes mencionadas, y por otro, fortalezcan procesos de inclusión generando nuevos referentes sociales en torno a la constitución de cuerpos y subjetividades que se ajusten a necesidades y contextos particulares.

3.1.1 *Fundamentos de la Política Educativa*. Retomando a Jesús Hernández (2007) se identifican 4 fundamentos generales que pueden aplicarse a cualquier Política Educativa, a saber: fundamentos de carácter humano o antropológico, de carácter social, de carácter cultural y de carácter ético. Además, junto a estos cuatro, en el mismo nivel pero con función distinta, estaría también el fundamento jurídico, que daría a todos ellos su naturaleza normativa y posibilitaría la mejor “política educativa” que se pueda llevar a la realidad, como también la mejor educación posible.

Sin embargo, es importante tener en cuenta que la “política educativa” y la educación se construyen sobre la base de la ideología que subyace a la acción del poder político, impulsor y ejecutor siempre de una acción política y de una educación determinadas, pero que es posible “anclar” en la norma, una serie de derechos y de libertades, referidos a la educación y conquistados ya en las sociedades modernas y democráticas.

Desde el fundamento antropológico, es posible reconocer la pluridimensional del ser humano, con sus límites y sus posibilidades, al igual que su individualidad, tan reclamada por la modernidad. De acuerdo con diversas concepciones antropológicas, el sujeto puede considerarse como: realidad

personal, y por tanto, constitutivamente ético; realidad social, y por tanto, socialmente instalado, abocado a relacionarse con los demás, y a vivir en una sociedad concreta; y realidad cultural, en consecuencia, insertado en una historia y en una cultura determinadas que implican asimismo, unas formas de vida, unos valores y unos conocimientos.

De ahí que toda política educativa deba apoyarse en una idea que estime como fin principal de la educación el pleno desarrollo de los sujetos, integrando las dimensiones corporal, cognitiva, social, afectiva y ética.

En el marco del fundamento social, y considerando al sujeto como un ser social, hay que hacer referencia a un modelo de realidad sustentada en principios constitutivos tales como: la convivencia en libertad, la pluralidad política y cultural, la participación, la igualdad ante la ley, y la justicia o la equidad.

Las políticas educativas a la hora de tomar sus decisiones para la sociedad en donde se promulgan, deben considerar y analizar los principios constitutivos de esa misma sociedad. Asimismo, las finalidades que pretenda conseguir la educación mediante una política educativa realmente legitimada por la democracia han de estar fundadas y comprometidas en programas y acciones claramente sustentados en los pilares sociales que permitan asentar y mejorar tanto la sociedad como la propia democracia.

El fundamento cultural es otro de los elementos esenciales en los que se han de alimentar las estrategias de la política educativa, así como la persecución y el logro de determinadas finalidades en la educación. El sujeto es un ser cultural rodeado de realidades culturales.

En un proceso histórico y social toda política educativa ha de remitirse siempre a la cultura, sobre todo si tomamos el término no sólo como acervo de

legados, tradiciones y conocimientos más o menos sancionados, sino que también la consideramos como un sustrato de valores compartidos, como una forma de ver, de entender, de comprender y de valorar la vida y el mundo, de actuar y de ser en una y en otro, como una forma específica y singular de percibir la realidad, y de transformarla, de adaptarse incluso a ella.

Sin duda, en este sentido, distintas finalidades educativas podrían también concebirse y plantearse de uno u otro modo de acuerdo con la propia cultura en la que se quieren insertar.

El fundamento ético ha de informar ineludiblemente todas las acciones y realizaciones de la política educativa —desde la democratización de la enseñanza hasta la igualdad de oportunidades—; debe reflejarse en sus diversas finalidades; y debe trasladarse y proyectarse de acuerdo con la realidad ética y los derechos de los sujetos.

Para finalizar y respecto del fundamento jurídico, es importante recordar que es en el ordenamiento jurídico-educativo donde se encuentran los postulados o principios educativos y político-educativos que presiden y fundan todo un tipo de educación y que surgen de un tipo determinado de sociedad, acogidas una y otra a unos valores específicos y compartidos (libertad, justicia, igualdad de oportunidades, y participación democrática, entre otros). Es esencial resaltar la importancia de este fundamento ya que en él se recogen todos los fundamentos enunciados anteriormente; juntos facilitan el libre desarrollo de la personalidad y la garantía de los derechos fundamentales de los sujetos educativos, posibilitando la inclusión en los currículos de un trabajo mayor y relevante sobre el cuerpo - sujeto y su subjetividad.

En el entramado legislativo se expone y desarrolla un determinado discurso ideológico, que una vez manifestado por escrito (ley) legitima una particular concepción teórico-práctica de la educación, del sistema escolar y, en definitiva

de la sociedad. Para efectos de ilustrar este fundamento, más adelante se hará un breve análisis de las concepciones de desarrollo humano, de sujeto y de posibilidades para su emancipación que plantean algunos de los tratados internacionales que en las últimas dos décadas ha suscrito la comunidad internacional y en ella nuestro país. Así mismo, se hará un análisis a la política educativa Colombiana y algunas de sus reglamentaciones, centrando la atención en la Política educativa Distrital.

3.1.2 *Finalidades de la educación.* Los fundamentos expuestos anteriormente están íntimamente relacionados con las finalidades educativas, pues, desde el punto de vista de sus concepciones y postulados teóricos e ideológicos, las finalidades forman constitutivamente parte de la política educativa.

Obviamente, como bien nos recuerda Dewey (1963: 119), la educación como tal no tiene fines, son las personas, los padres y los docentes quienes tienen intenciones y fines; la educación es sólo un fenómeno de la propia manifestación humana que coadyuva a la consecución de los objetivos que se propone. Así, la educación misma «pertenece al conjunto de acciones que los individuos de una sociedad ejercen unos sobre otros, o sobre sí mismos, para lograr una vida más perfecta y plena», por lo que, en este sentido, los fines «son un requisito imprescindible y esencial de las acciones, tanto para su determinabilidad como para su comprensión» (Rodríguez, 1999: 134).

Los fines de la educación reflejan las necesidades de la sociedad; de hecho, toda política educativa ha de tener como guía y horizonte unos fines que orienten la educación del tipo de sujeto que le interesa formar. Ésta debe perseguir objetivos de tipo antropológico que involucren las dimensiones espiritual, filosófica y cultural que identifican a la sociedad en la que viven educadores y educandos.

Determinados fines, metas o finalidades educativas puedan concebirse como variables a cambiar; cuando una sociedad adopta un sistema educativo que conlleva unos fines específicos y delimitados, es indudable que en el fondo, además de una concepción educativa y pedagógica, adopta también una idea de hombre, de convivencia social y hasta un sentido de la vida (Hernández, 2007).

Como saber práctico y como actividad dotada de poder, la política educativa tiende a identificar unas finalidades con los respectivos medios para su logro. En todo caso los objetivos de la educación siempre se relacionan con ideales sociales compartidos: «El tipo de hombre que se desea producir, los conocimientos que se pueden considerar como indispensables, es decir, lo que la sociedad considera que se debe saber» (Delval, 1990: 188).

Los fines se plantean de manera simbólica y abstracta y consideran todos los objetivos que manifiestan el consenso social en materia de educación. Éstos, describen de alguna forma el proyecto que la sociedad se atribuye, determinando y estableciendo prioridades, opciones fundamentales y valores.

Touriñán (1989), señala que las finalidades son constantes de las conductas propositivas intencionales, como lo es la intervención educativa; y que las finalidades educativas son distintas de los resultados; así, toda intervención educativa tiene finalidad, y el ámbito de la finalidad en educación no se reduce al ámbito moral. Los fines son constantes aceptadas provisionalmente en los procesos de planificación e intervención y se originan en el sistema mismo.

Conviene, en consecuencia, precisar los fines que rigen nuestro sistema educativo, los cuales están consagrados en el artículo 5, Título I (sobre disposiciones preliminares) de la Ley General de Educación (115, 1994)¹.

“De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, la educación se desarrollará atendiendo a los siguientes fines:

¹ <http://menweb.mineducacion.gov.co/normas/concordadas/Decreto115.htm>

1. *El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.*
2. *La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.*
3. *La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación.*
4. *La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios.*
5. *La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber.*
6. *El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad.*
7. *El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones.*
8. *La creación y fomento de una conciencia de la soberanía nacional y para la práctica de la solidaridad y la integración con el mundo, en especial con Latinoamérica y el Caribe.*
9. *El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.*
10. *La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de la vida, del uso racional de los recursos naturales, de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo y la defensa del patrimonio cultural de la Nación. REGLAMENTADO DECRETO 1743 DE 1994*
11. *La formación en la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y habilidades, así como en la valoración del mismo como fundamento del desarrollo individual y social.*
12. *La formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes, la educación física, la recreación, el deporte y la utilización adecuada del tiempo libre, y*
13. *La promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo.*

Estos fines deben considerar y tener presente en todo momento la realidad educativa, pues no es posible entender de modo adecuado la educación sin comprender las finalidades que se persiguen. Los fines en el campo de la educación han de ser alcanzados y poseídos por todos los miembros de la sociedad.

De esta manera, toda política educativa que se plantee “ha de sustentarse y apoyarse en una concepción del hombre, de la sociedad en la que se inserta, de la cultura y de los valores éticos” (Hernández, 2007) para lograr determinadas finalidades en nombre de la sociedad y con su participación. Las finalidades educativas deben nutrir al poder político, para que con ese poder y con sus medios se impulse una política y una educación determinadas.

Para aproximarnos a los desarrollos de las políticas educativas, es necesario diferenciar entre una concepción de política con unos fines centrados en la formación de recurso humano, y otra, centrada en la formación de ciudadanos auto determinados. En este sentido, existen las políticas que se orientan hacia la formación de sujetos como recurso humano, formados en la homogeneidad y competitividad para responder a las demandas del mercado, y que se alinean con las directrices definidas por los organismos internacionales.

Son las políticas que conciben la educación como herramienta que produce individuos con poca capacidad de reflexión, de autonomía y acríticos de su realidad, centrados en la satisfacción de necesidades económicas. Pero por otra parte, existen políticas orientadas hacia la formación de ciudadanos con capacidades de participación, solidarias, autónomas, responsables y libres, a quienes se les respeta su historicidad y heterogeneidad, que conciben la educación como proceso facilitador en la construcción de sujetos empoderados y emancipados capaces de transformar realidades diversas y de satisfacer sus necesidades.

A continuación se hace referencia a algunos instrumentos internacionales suscritos con la participación de los países del mundo, que los investigadores consideran útiles y que aportan información valiosa para el análisis que pretende la presente investigación. Estos instrumentos fueron creados en torno a los acuerdos sobre los ideales educativos, dan cuenta de una concepción ideológica que permea la política educativa generada en cada país y por tanto definen

desde una concepción de individuo, desarrollo y sociedad, los fines de la educación y las metas a lograr en su aplicación, a lo largo de unos períodos de tiempo determinados.

- La Declaración Mundial sobre Educación para Todos (JOMTIEN 1.990) reconoce que la educación “es una condición indispensable, aunque no suficiente, para el desarrollo personal y el mejoramiento social” (propósito, artículo 1). Así mismo, advierte la capacidad que tienen el saber tradicional y el patrimonio cultural autóctono para definir y promover el desarrollo.

Además, pretende la apropiación de conocimientos útiles, habilidades de raciocinio, destrezas y valores, contemplando unos contenidos básicos mínimos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) requeridos para que los sujetos sobrevivan, desarrollen sus capacidades, vivan y trabajen con dignidad, participen plenamente en el desarrollo, mejoren la calidad de sus vidas, tomen decisiones fundamentadas y continúen aprendiendo. Estos contenidos básicos del aprendizaje suponen un sujeto emancipado, con “reconocimiento de sí”, en otras palabras “empoderado”.

Para concluir, plantea que la educación básica es más que un fin en sí misma y como tal, es el cimiento para un aprendizaje permanente y para el desarrollo humano. Dicho lo anterior, propone utilizar enfoques activos y participativos los cuales son especialmente valiosos para permitir a los sujetos alcanzar su máximo potencial, constituyéndose así en ciudadanos responsables y logrando el reconocimiento del Otro en su diferencia y singularidad.

- El Foro Mundial de Educación (Dakar, 2.000) propuso que todos los jóvenes y adultos tengan la posibilidad de asimilar el saber y aprender los valores, actitudes y conocimientos prácticos que les servirán para “mejorar su

capacidad de trabajar, participar plenamente en la sociedad, dirigir su vida y seguir aprendiendo”.

Además, ratificó la educación como derecho humano fundamental y elemento clave del desarrollo sostenible. En ese sentido, reconoció la necesidad de un modelo integrador de Educación para Todos, sin distinción de género, edad, clase, etc. A partir de este momento la inclusión de la perspectiva de género y las políticas diferenciales se integraron en las agendas de las políticas educativas, lo que conllevó a una mirada de las personas como sujetas y actoras de los procesos democráticos en los países, permitiendo avanzar en los procesos de emancipación de las mujeres y en la igualdad entre los géneros.

Por último, contempló procesos educativos alternativos a la educación formal al dar importancia a la alfabetización, la educación permanente y los enfoques de educación formal y no formal de tipo participativo, en donde la comunidad aporta en relación con sus necesidades educativas específicas.

Sin embargo, es evidente que el Foro tiene una mirada centrada en el desarrollo de la productividad y la competitividad a partir del entrenamiento cognitivo, con el único fin de transmitir aptitudes útiles para la vida laboral².

- El Pronunciamiento Latinoamericano (2000), elaborado con oportunidad del Foro Mundial de la Educación, asume la pedagogía liberadora como centro de su discurso y por ello contempla la libertad “como una conquista sobre nuestros egoísmos y los de los demás, como construcción de la autonomía de la persona y de su sentido de responsabilidad, como superación de todas las opresiones mediante la comprensión del opresor y la

² Identificadas éstas, en las propuestas relacionadas con adquirir la competencia y mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje, reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales.

disposición a compartir con éste la tarea de construir un mundo para todos”, concepción que muestra nuevas miradas alrededor de la educación descentrándola de los procesos productivos y de aprendizaje.

Así, una educación para todos implica “la apertura y valoración de formas de conocimiento y de aproximación a la realidad que trascienden la racionalidad instrumental: los lenguajes simbólicos, la intuición, la sensibilidad a la vulnerabilidad humana, la recuperación creativa de la tradición y el aprecio por la belleza”.

Se subraya en la importancia de la identidad latinoamericana como fuente de inspiración para la búsqueda de un sentido de la existencia humana y de su desarrollo por encima del progreso material centrado en el consumo y el confort, estableciendo así las condiciones necesarias para que cada persona encuentre un sentido a su vida y respuestas a sus preguntas existenciales.

Si bien es necesario aclarar que las políticas antes mencionadas son una muestra de los avances normativos en el mundo, es importante profundizar e identificar sus desarrollos, alcances y debilidades en la aplicación, entendiendo que estas se ubican en contextos y momentos específicos de la historia de cada nación en donde se implementan.

- En nuestro país la Ley General de Educación (1994) centra la atención en la promoción del desarrollo humano integral, su dignidad, sus derechos y sus deberes (Cap. I, artículo 1). Por una parte, concibe como fines de la educación (Cap. I, artículo 5) aspectos relacionados con el desarrollo humano integral, el respeto de la diversidad étnica y cultural del país como fundamentos de la identidad, la práctica de la solidaridad, la promoción de la participación y el desarrollo de la capacidad crítica y analítica. Orientados en

una visión de desarrollo humano que reconoce al sujeto como actor de su propio desarrollo, facilitándole ser parte de la construcción social del país.

Por otra parte, la Ley también identifica en sus fines aspectos relacionados con el acceso a la tecnología, la formación para el acceso al trabajo, la formación para la higiene, la adquisición de conocimientos científicos y técnicos mediante “la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber”, la formación en la práctica del trabajo, y la promoción en la persona de tal manera que le permita “al educando ingresar al sector productivo”. Lo anterior, más allá de permitir a los sujetos su autodeterminación, limita la educación y la enfoca en procesos orientados hacia la productividad y la formación de una fuerza laboral que responda a los intereses económicos de algunos sectores de la sociedad.

Lo que conlleva a tener una lectura dicotómica de la educación ya sea para garantizar procesos centrados en el desarrollo humano o para centrarlos en los procesos productivos.

El Ministerio de Educación Nacional viene trabajando en la adecuación del sistema educativo de tal manera que responda a las exigencias y las necesidades de los estudiantes, la sociedad y el sector productivo, respondiendo así a los pactos internacionales suscritos. La Revolución Educativa (plan sectorial 2006 – 2010) pretende que el sistema educativo forme el recurso humano requerido para aumentar la productividad del país y así hacerlo competitivo en un entorno global. Se pone de manifiesto la necesidad de formar recurso humano que responda a estos requerimientos y fomente el desarrollo de las competencias necesarias para la vida laboral.

La Revolución Educativa en nuestro país propone que la educación, además de ser de calidad, debe asegurar que los estudiantes alcancen un desempeño ciudadano y productivo exitoso para mejorar sus condiciones de

vida y garantizar la competitividad del país. Es decir, los sujetos son vistos como recursos para el desarrollo, ratificándose una perspectiva centrada en lo económico.

La política educativa del país, tiene especial énfasis en el desarrollo de competencias ciudadanas. El desarrollo de las competencias básicas y ciudadanas está en el centro del quehacer educativo, desde la educación inicial hasta la superior, y constituye el núcleo común de los currículos en todos los niveles. Estas competencias son el fundamento sobre el cual se construyen los aprendizajes.

En suma, tal y como está formulada la Revolución Educativa sustentada alrededor de la cobertura, calidad, pertinencia y eficiencia, parece que no garantiza la formación de un sujeto libre y autónomo, ni asegura el desarrollo humano o la constitución de una subjetividad emancipada, pues su énfasis está en la educación no sólo como un factor de equidad, sino como un motor de competitividad.

La política educativa de Bogotá a través de los dos últimos planes sectoriales de Educación: Bogotá: una Gran Escuela (2004 – 2008) y Educación de calidad para una Bogotá positiva (2008 – 2012), va más allá de los lineamientos generales de la política nacional al proponer la vigencia plena del derecho a la educación y el fortalecimiento de la educación pública, la cualificación y mejoramiento de la calidad de la educación, la construcción y el fortalecimiento de múltiples redes de tejido social solidario, el reconocimiento de la diversidad, la generación de dinámicas sociales incluyentes, así como la contribución a una mayor equidad social.

Además, pretende crear condiciones sostenibles para el ejercicio pleno del derecho a la educación, con el fin de mejorar la calidad de vida, reducir la pobreza y la inequidad, potenciar el desarrollo autónomo, solidario y

corresponsable de todas y todos los habitantes de la ciudad, en especial de las niñas, niños y jóvenes.

Es claro que hay un énfasis en la participación ciudadana como fundamento de los procesos de desarrollo social, en donde la comunidad educativa es importante a la hora de identificar y definir los procesos sobre los cuales deben girar las prácticas educativas que promuevan la construcción de relaciones de género, étnicas e intergeneracionales que superen toda forma de discriminación y que contribuyan al desarrollo de una ciudadanía deliberante y participativa.

Es evidente en nuestro país el distanciamiento entre la política nacional y distrital. La primera orientada a satisfacer necesidades de tipo económico y la segunda centrada en el reconocimiento del desarrollo de capacidades y potencialidades no ligadas al crecimiento económico, sino vistas como procesos que facilitan la formación de ciudadanas y ciudadanos críticos y participativos, es decir, emancipados y empoderados.

Hoy en día, la ciudadanía es mucho más que el ejercicio formal de la participación. La escuela debe contribuir a la formación de ciudadanos y ciudadanas que reconociendo el derecho a su individualidad, desarrollen prácticas colectivas de solidaridad orientadas por el bien común. Esto implica formar sujetos que puedan hacer uso consciente de su poder para incidir sobre los rumbos de la ciudad, que habiten la ciudad y participen de ella con sentido, que ejerzan plenamente su derecho a la información, que participen activamente en las deliberaciones e incidan en las decisiones, y que asuman su derecho de control y evaluación de las acciones del gobierno de la ciudad.

Por todo lo anterior y para finalizar el fundamento jurídico de la política educativa, esto se plantea que a pesar de los avances en la formulación de políticas educativas globalizadas que intentan dar respuestas a los desafíos

de un mundo más humano y garante de los derechos, las transformaciones en las realidades sociales y las exigencias tecnológicas actuales exigen otras concepciones en los ámbitos pedagógico y educativo.

3.1.3 *Escuela y política educativa.* Para iniciar este apartado, es necesario identificar los procesos que permitan responder o ampliar los análisis sobre si la escuela responde a las políticas educativas o son las políticas educativas las que responden a la escuela. A lo anterior, se supone que la política educativa, fruto de los consensos y acuerdos sociales y políticos en los órdenes mundial y nacional, responde a las necesidades producto de las transformaciones culturales, sociales y económicas del presente. Sin embargo, ¿en qué momento la comunidad educativa definió sus necesidades educativas?, ¿a qué tipo de órdenes culturales y sociales responden?

La política educativa como eje referencial de las instituciones educativas y del subsistema social que ellas generan, identifican aún la escuela como escenario privilegiado para a cumplir las funciones sociales de socialización, transmisión y reelaboración de la cultura, así como a la cualificación personal y profesional de la ciudadanía. Así, la escuela y la política coinciden en su objetivo primordial, ambas deben formar a las y los ciudadanos.

El sistema educativo se enfrenta actualmente a diferentes retos que le marcan por un lado las nuevas dinámicas del mundo globalizado y por el otro las exigencias sociales de igualdad y libertad que prevalecen de la modernidad. Es en este sentido que la escuela debe dar respuesta no solo a los procesos de adquisición de conocimientos y formación integral, sino responder a las necesidades del mercado dando paso a la educación de sujetos competitivos que se inserten adecuadamente en el mercado global.

La escuela que conocemos, como lo plantea Sacristán (2001), “es un sistema universalizado de educación, es una institución creada bajo los supuestos de la modernidad, amparada en la idea de que el progreso es posible y en que la educación es un medio para lograrlo. La crisis de la educación y las respuestas a ésta guardan estrecha relación con la crisis de aquellos supuestos”.

Para explicar cómo se articulan los conceptos de política educativa y de escuela, es necesario identificar las relaciones que se establecen entre ellos. Así, la forma en que el estado piensa a los sujetos que quiere educar está definida en el fundamento jurídico de la política educativa, como se mencionó anteriormente. La política combina una serie de normas, sujetos –actores, instituciones y relaciones que se dan entre ellos, dando lugar a los modos de regulación de las dinámicas en la institución educativa.

Sobre la institución educativa recaen múltiples aspiraciones tales como “facilitar el acceso a la cultura, hacerlo en condiciones de que todos tengan oportunidades de lograrlo, garantizar la educación de los ciudadanos como tales para vertebrarlos en la sociedad... ,preparar para el mundo del trabajo en un sistema productivo bastante diferenciado, suplir algunas de las funciones que tenía adjudicada la familia tradicional y además garantizar el desarrollo de la personalidad completa del alumno, su autonomía e independencia y su bienestar personal” (Sacristán, J. 2001: 14).

Al asumir estos retos sociales, culturales y políticos, se hace evidente una pérdida en la centralidad de los objetivos de la educación y de la escuela y se encuentra hoy una institución desbordada por las demandas que la política educativa impone sobre ella.

A partir de la década de los 90 los proyectos para los sistemas escolares latinoamericanos están concentrados en propuestas que mantienen como punto consensual de la política educativa y sustrato básico común “la descentralización

de los sistemas, con una creciente autonomía de los establecimientos de enseñanza” (Zibas, D. 1.997: 6). Sin embargo, es necesario decir que este concepto de autonomía está vinculado a unas formas diferentes en que el estado ejerce control sobre la calidad de la enseñanza, tratándose de un proceso “que pretende conservar una presión constante entre autonomía y control (de los contenidos), pero que tiende claramente a una regulación centralizada (de los fondos y los recursos)” (Zibas, D. 1.997: 6).

En este sentido, lo que está sucediendo es que las políticas educativas se están formulando para responder “adecuadamente” a las dinámicas generadas por los procesos de globalización, reconocimiento de la diversidad y grandes avances tecnológicos entre otros, pero las instituciones educativas se encuentran inmersas en relaciones que van desde las respuestas a la política, que pasan por las tensiones que generan las relaciones de poder en su interior y que se desencadenan en procesos educativos complejos que intentan integrar la multiplicidad de expresiones culturales, sociales y políticas en su interior.

Es evidente el distanciamiento existente entre lo normado y lo vivido, es pertinente entonces preguntarse en donde queda el fundamento antropológico de la educación³ y ¿cómo puede la escuela servir al pluralismo siendo esta una institución creada para normalizar (función que todavía cumple)? Preguntas que podrán responderse en la medida que la escuela y la política educativa afronten los retos y contradicciones que la sociedad actual demanda.

3.1.4 *El poder en la escuela.* Hemos mencionado que la escuela como escenario privilegiado para aplicar las políticas educativas se encuentra en una encrucijada que deviene de cumplir las normas establecidas por las políticas que

³ El sujeto puede considerarse como constitutivamente ético; socialmente instalado, abocado a relacionarse con los demás, y a vivir en una sociedad concreta; e insertado en una historia y en una cultura determinadas que implican asimismo, unas formas de vida, unos valores y unos conocimientos.

por un lado imponen los centros de poder, y que por otro lado, le exigen responder a los múltiples y permanentes cambios del mundo globalizado, de la cultura y de las relaciones de poder inmersas en ellas.

Así, las dinámicas del mundo actual acarrearán diversas manifestaciones caracterizadas por la “pluralidad de juegos lingüísticos, de nuevas lógicas representacionales de sentidos o formas de pensamiento y de complejas formas de vida – individual y colectivas híbridadas e indeterminadas” (Vilera, A. 2000: 128), que dan cuenta de las realidades que afronta la escuela hoy.

En consecuencia y siguiendo a Vilera (2000), no hay que perder de vista la complejidad de esas nuevas visiones globales que, a su vez, “imponen cambios socioculturales, políticos y educativos con todo el marco de relaciones de fuerza entre poder-resistencia que ello implica”.

La discusión pasa por asumir la comprensión de los límites de la educación y, especialmente de la institución escolar, lo cual se relaciona con las relaciones de poder que se dan en la institucionalidad escolar, y que por lo tanto requiere una comprensión crítica, reflexiva y actuante, de los límites que tradicionalmente han constituido el sistema de producción / repetición y que está en correspondencia con la relación razón / dominación (Vilera, A. 2000).

Por lo tanto, como lo advirtió Freire, la educación es un acto político y al mismo un acto educativo, que requiere asumir y explicitar los campos de fuerzas que lo hacen complejo, dada su estructuración cerrada, sus contenidos, estrategias de acción y modelos pedagógicos.

En este punto y una vez hechos algunos acercamientos a temas que enmarcan el desarrollo mundial y con ellos las políticas educativas y su incidencia en los procesos educativos, interesa extraer de lo dicho algunas

consideraciones entorno a los productos o resultados que se obtienen de la aplicación de las políticas educativas en contextos como el nuestro.

Aquí conviene detenerse un momento para preguntarse ¿cuáles son las relaciones de poder que dan lugar a un determinado tipo de política educativa, y qué tipo de relaciones se evidencian al aplicarla?

Entender que las reformas educativas anteriores y actuales son la expresión de cambios históricos que se dan en la sociedad, en el plano de las relaciones políticas, sociales, culturales y económicas, implica identificar que dichos cambios son producto también de la implementación de políticas, especialmente las educativas.

Somos parte de sociedades que se estructuran fundamentalmente en procesos globalizados de consumo en los cuales la educación como mecanismo de socialización humana juega un papel fundamental, así, el consumo interviene en la modificación de la cultura e identidad tradicional perdiéndose regularmente el carácter comunal y territorial de la comunidad hacia un carácter transnacional y homogéneo de la misma, en donde las relaciones de poder se establecen desde los corredores de mercados.

Entonces, la educación para naciones como la nuestra se convierte en un asunto estratégico y de primer orden para el capital y sus agencias “por tal motivo el estado la regula y orienta a través de políticas educativas, las cuales han sido determinantes en la configuración para el estado neoliberal y la sociedad globalizada de control que procura” (Ramírez, J. 2008a:10).

Al avanzar en la concepción de educación ligada al concepto de enseñanza y al considerarla como una práctica social, enfatizada por el verticalismo y el autoritarismo, articulada a circuitos culturales y de poder, ésta se transforma en un dispositivo que busca intencionalmente afectar las formas

de comprender y de actuar de los sujetos y por lo tanto se aleja de aquella “posibilidad de producción colectiva de saber – conocimiento con sentido de transformación individual y social, como productora de aprendizajes para la acción la cual asume al sujeto como actor activo de su proceso de aprendizaje y se descentra la enseñanza del maestro” (Ramírez, J. 2007: 10).

Entonces, el escenario de la escuela, en donde ha habido uniformidad en el tratamiento dado a poblaciones social, cultural y económicamente diferentes (con resultados insatisfactorios) no sería ajeno a los procesos de globalización, y al incidir en el mundo de la educación, su estructura formal y jerarquizada no podría soportar el devenir contemporáneo de la educación.

El Plan Sectorial de Educación (2004 – 2008) considera a Bogotá como una ciudad cosmopolita, ciudad región, con una gran diversidad y riqueza cultural, escenario de agudos contrastes sociales y económicos, y propone un sistema educativo que debe garantizar la formación de ciudadanos y ciudadanas con un alto nivel de participación, solidarios, corresponsables y autónomos.

Sin embargo, estos propósitos difícilmente pueden ser alcanzados si se continua midiendo los avances de las y los estudiantes en términos de competencias y conocimientos, visibilizando únicamente la memorización de conceptos y contenidos temáticos definidos por los programas curriculares de la educación básica, media y superior; y manteniendo las relaciones de poder jerárquicas que se dan en su interior. Todo esto se refleja además en su incapacidad para responder y adaptarse a los nuevos desafíos y retos sociales, culturales, políticos, tecnológicos y económicos a los que se ven enfrentados los niños y los jóvenes hoy.

Como consecuencia de lo expuesto en los párrafos anteriores, llegamos ahora a preguntarnos por el tipo de sujeto que promueve la educación hoy y por la manera en que opera el poder en la conformación de su identidad.

Siendo el conocimiento hoy mutable, transitorio, discontinuo y además un factor determinante en la reproducción del capital, éste se considera como mercancía estratégica y objetivo principal en los sistemas educativos tradicionales. Como lo menciona Ramírez (2008a) el poder depende de la capacidad para apropiarse y producir conocimientos, de allí el interés de los empresarios por la educación, pues al capital le interesa que la educación alcance estándares elevados de aprendizaje y una muy férrea disciplina escolar. Por lo anterior, el sujeto que se promueve hoy en la escuela es un sujeto visto como recurso productivo, que responde a las demandas del mercado y a los intereses económicos nacionales.

Teniendo en cuenta que “la educación entendida como derecho no puede estar mediada por ningún interés y debe educar al individuo para la democracia provocando espacios y escenarios sociales para que éstos desarrollen su ciudadanía responsable y activa” (2006, Alfaro & Corvalán citados por Ramírez, 2008b) es claro que hoy la educación se somete a las leyes del mercado y por lo tanto es tratada como mercancía, lo cual refleja como el poder se ha instalado en la escuela para manejar sus rumbos y por lo tanto para transformar a los sujetos en recursos útiles al mercado. En la escuela hoy no se visibiliza un poder que logre dinamizar procesos sociales a favor de la democracia y de la equidad.

A nivel local, las condiciones de pobreza, que se traducen en malnutrición y que dificultan el acceso al trabajo, la salud y la vivienda, tienen una incidencia directa sobre la educación y el funcionamiento de la escuela (Bogotá una gran escuela). Estas condiciones afectan negativamente el desarrollo de las capacidades individuales y colectivas y el ejercicio de los derechos ciudadanos, por lo que en Bogotá el reto de la educación ante la formación de sujetos que dinamicen nuevas formas de ser, sentir y actuar frente a su realidad, es cada día más complejo y no solo implica una reestructuración amplia de la infraestructura, los programas y proyectos del sistema educativo, sino que requiere la

articulación de la vida cotidiana de la ciudad a los procesos formativos de la escuela reconociendo la diversidad, la interculturalidad y la solidaridad como fundamento de la equidad.

Así, es evidente que se requiere transformar las prácticas educativas que tradicionalmente han tramitado valoraciones a partir de ejercicios de poder hegemónicos y opresores por nuevos dispositivos de acción para comprender las prácticas, los sujetos, las culturas, y los lenguajes, a fin de permitir la liberación, el encuentro y la conformación de sujetos singulares, personales y actores miembros de una sociedad y cultura.

3.2 Cuerpo, corporeidad y corporalidad

Es evidente que las prácticas educativas y las relaciones que se establecen en los espacios institucionales dan vida a la planteado en las políticas educativas y se materializan a través de las vivencias de los cuerpos- sujetos educativos. Por esta razón se considera importante profundizar y proponer una visión de cuerpo – sujeto, para más adelante intentar reflexionar sobre el tipo de sujeto que se constituye en la cotidianidad de la escuela y su subjetividad.

En una primera aproximación a la literatura sobre el cuerpo, se reconoce que no hay una teoría única sino construcciones adaptadas a las necesidades de diversos análisis. Esta multiplicidad de enfoques puede entenderse, en la visión de David Le Breton, como una consecuencia ante la pérdida de las referencias conocidas. El cambio de los marcos sociales y culturales que orientan un campo particular es lo que genera un estado de incertidumbre que puede dar origen a la búsqueda de nuevos modos de entender el cuerpo (Di Pierro, E. 1991).

Siguiendo a Planella (2006) el estudio del cuerpo exige un enfoque multidisciplinar que hace necesario recurrir a los diferentes discursos forjados en algunas de las disciplinas más relevantes de las ciencias sociales para extraer las principales aportaciones que constituyen la teoría del cuerpo. Planella (2001) aborda la temática de la dimensión simbólica de los cuerpos en el contexto cultural postmoderno, y uno de los aspectos más significativos que plantea, es que los cuerpos toman la palabra al «sujeto» y emiten mensajes cargados de significados. No se trata sólo de «lucir» la anatomía corporal, sino de dejar aflorar los símbolos que los cuerpos pueden llegar a transmitir.

En esta misma línea, el cuerpo, para Levinas, como para Merleau-Ponty (citados por Di Pierro, E. 1991), es dual: percibe y expresa; percibe porque expresa, anulando la estricta dicotomía sujeto-objeto. El cuerpo debe ser considerado, entonces, espacio universal, puesto que la configuración de la exterioridad se da por el espacio corporal. Sin cuerpo no habría espacialidad. Es entonces, la representación de las posibilidades del sujeto; así pues, los signos del cuerpo no deben permanecer anclados a sí mismos, sino que deben significar a través del mundo (Di Pierro, E., 1991).

Con la aportación de Fullat, ampliada a través de la publicación de *Le parole del corpo* (2002), podemos afirmar que el cuerpo propio ya no es un objeto para la persona, sino que constituye su propia existencia. Siguiendo la línea hermenéutica de la pedagogía iniciada por Fullat, Conrad Vilanou más recientemente ha estudiado las formas de construcción social de los cuerpos y la hermenéutica que les corresponde.

Abordando ahora la dimensión social del cuerpo, para Vilanou (2001) éste ha sido un punto de referencia en la historia de la humanidad, a menudo contrapuesto a la concepción que ha existido del alma. La presencia del cuerpo en diferentes discursos es una paradoja, “ya que, si bien el cuerpo es un

producto social, se constata su ausencia en los discursos que, por el contrario, han destacado desde la antigüedad los valores ideológicos”.

De acuerdo con esto, para Le Bretón (1995), el cuerpo no sólo encarna la dimensión física, sino que necesariamente también su dimensión simbólica. Esta mirada al cuerpo como revelador de la historia personal es uno de los elementos clave aportados al estudio del cuerpo por parte de este autor. El cuerpo no está finalizado y todos podemos añadir nuestra propia marca, nuestro propio signo de identidad. El cuerpo pasa a ser la materia manipulable y transformable para la persona que lo encarna.

El cuerpo moderno, según David Le Bretón (1995), implica la ruptura del sujeto con los otros (una estructura social de tipo individualista), con el cosmos (las materias primas que componen el cuerpo no encuentran ninguna correspondencia en otra parte), y consigo mismo (poseer un cuerpo más que ser un cuerpo). "El cuerpo occidental es el lugar de la censura, el recinto objetivo de la soberanía del ego. Es la parte indivisible del sujeto, el factor de individuación, en colectividades en las que la división social es la regla. (...) El cuerpo es una construcción simbólica, no una realidad en sí mismo. No es un dato indiscutible, sino el efecto de una construcción social y cultural."

Agregando a lo anterior y como lo anota el sociólogo francés Bourdieu (1980), el cuerpo es un producto social modelado (o construido) en relaciones sociales que le dan forma. Esta construcción desnaturaliza al cuerpo, desnaturaliza las diferencias; y es que a través del cuerpo hablan (y son leídas) las condiciones de trabajo, los hábitos de consumo, la clase social, entonces el cuerpo es un texto donde se inscriben las relaciones sociales de producción y dominación. El cuerpo aparece así con un carácter históricamente determinado. Esta construcción es también una particular forma de percepción social del cuerpo, es decir, a los aspectos puramente físicos se le suman otros de tipo

estético, como el peinado, la ropa, y también los códigos gestuales, las posturas, las mímicas. Y así el cuerpo es aprendido (Álvarez, R. 2005).

En este contexto, Foucault (1992) plantea que el cuerpo desempeña un papel central, hasta el punto de que existe un concepto clave en una filosofía que descubre las prácticas sociales en relación con el cuerpo: la biopolítica. Para Foucault el cuerpo es un espacio de investidura del poder, ya que se concibe como dominación, como lugar de control y opresión. Existirían dos formas básicas de control corporal: las disciplinas (ejercidas directamente sobre los cuerpos) y las regulaciones de la población (a través de los sistemas institucionales de organización de grupos y personas), (Planella, 2006).

Lo anterior permite afirmar que en esta época como en ninguna otra, lo corporal tiene un rango alto en la valoración social y subjetiva. Estas concepciones sobre el cuerpo se instalan en la sociedad integrando el imaginario colectivo que se va constituyendo a partir de discursos, prácticas sociales y valores. El sujeto al otorgar sentido a sus actos va constituyendo la "realidad", al mismo tiempo que construye su singularidad (Aiello, F., 2005).

Ahora bien, si el cuerpo ocupa un lugar importante en los análisis de la sociología, la antropología, la política y la educación moderna entre otras disciplinas, también lo son los desarrollos que se han dado en los conceptos de corporalidad y corporeidad como se verá a continuación.

El concepto de corporeidad remite a la triada cuerpo- sujeto-cultura o sobre lo que Morín denomina la relación bio - ántropo - cultural. Cuando nos referimos al ser humano podemos definir corporeidad como "la vivenciación del hacer, sentir, pensar y querer" (Zubiri, 1986). La corporeidad se refiere al ser humano, y por tanto, el ser humano es y vive sólo a través de su corporeidad.

Según su exponente principal, Merleau –Ponty (Citado por: Lugo & Varela, 2002), la corporeidad representa un proceso continuo de integración a las situaciones por medio de un entramado de relaciones perceptuales motivadas por una intencionalidad tendiente al descubrimiento y la expresión. La corporeidad en su estructura y dinámica revela un significado o manifiesta un mensaje inteligible, aún cuando al inicio de la experiencia uno no lo capte reflexivamente. Por medio de la corporeidad se es alguien que existe, capaz de vivenciar el sentido del entorno de modo pre reflexivo y no temático antes de formularlo explícitamente.

La corporeidad no es una cosa material, ni un mecanismo de contracciones musculares o neuronas activadas, sino que es la condición indispensable para captar, conectar, expresar, desear o pensar sobre el mundo que nos rodea. A su vez, constituye una revelación experiencial directa u orientación hacia el contacto y la vinculación con el entorno de cosas, situaciones y personas.

A modo de resumen, se puede decir, que la corporeidad es el instrumento de experiencia inmediata o el modo de ser, un medio personal para tomar contacto con todo lo ajeno a mi “yo”; es la entrada espontánea e inmediata al entorno que me rodea. Sin la corporeidad no se podría observar, describir, sentir, desear ni pensar o entender al mundo. Ésta hace posible la experiencia de obtener y poseer y llamar a algo o a alguien “mío”.

Aclarada la postura sobre los conceptos de cuerpo y corporeidad, se abordará el concepto de corporalidad, el cual implica según Pich (2003) la concepción del ser humano como un ser corpóreo en el mundo, lo que significa que el mundo humano (por tanto la cultura) es un mundo que atraviesa y es atravesado por la realidad corpórea, el sujeto-cuerpo es al mismo tiempo incorporador de sentidos y creador de sentidos.

Pedraz (2005) afirma que la construcción de la corporalidad está determinada por la condición social del sujeto, destacando en esta condición la clase, pero que sin duda se encuentra en un complejo juego de relación con las diferentes dimensiones de la identidad social del individuo, como la dimensión religiosa, étnica, de género y la dimensión etaria, siendo la condición de clase dominante entre ellas.

En efecto, corporalidad y cultura están unidos hasta el punto de que una determinada manera de vivir, de sentir, el cuerpo propio puede llegar a ser considerada, y sobre todo a ser vivida, como emblema de una manera de ser y de estar, o como actitud, características de una determinada cultura. Dado que la corporalidad es vivida de manera muy personal, es una confrontación tensa con los patrones sociales y culturales (Muñoz, J. 2008).

Para delimitar los análisis que se realizarán posteriormente en el presente trabajo, y teniendo en cuenta los conceptos esbozados anteriormente, cabe concluir que cuerpo, corporalidad y corporeidad son indivisibles, constituyen al sujeto y son producto de las dimensiones simbólica, social y cultural.

Así, el “sujeto” presente en esta investigación nos revela su historia personal, expresa sus deseos, su procedencia y su forma de concebir el mundo en el que vive. Cada sujeto es producto de su singularidad, no es acabado, pero es susceptible a ser moldeado, actúa con intención y provoca en sí y en los otros la reproducción de su historia o su transformación.

3.2.1 *Cuerpo, sujeto y subjetividad.* Teniendo en cuenta los objetivos del presente trabajo se considera necesario incluir la relación cuerpo - sujeto - subjetividad, debido a las múltiples e íntimas interrelaciones que existen entre estos conceptos y la dificultad que implica separar o aislar uno del otro.

McLaren (1997) acuña por primera vez el concepto cuerpo-sujeto, lo eleva a categoría y lo define como: "... el terreno de la carne en el que el significado se inscribe, se construye y se reconstituye. De acuerdo con tal idea, el cuerpo ha de entenderse como la superficie intermedia entre el individuo y la sociedad, como lugar de la subjetividad incorporada o "encarnada" que también refleja las sedimentaciones ideológicas de la estructura social inscrita en él".

Así mismo y en sintonía con las tendencias modernas actuales, Le Bretón (1995) afirma que el cuerpo de occidente se vincula al individualismo y al pensamiento racional, marcando un dualismo que cada vez opone más al hombre de su cuerpo, así: "en nuestras sociedades occidentales... el cuerpo es el signo del individuo, el lugar de su diferencia, de su distinción, paradójicamente, al mismo tiempo está dissociado de él a causa de su herencia dualista que sigue pesando sobre su caracterización occidental" (Le Bretón, D. 1995: 9).

Las relaciones derivadas de la comprensión entre estos tres conceptos, generan tensión en los análisis sobre la construcción de los sujetos, pues una sociedad como la nuestra el sujeto se sigue entendiendo desde la mirada mercantilista que promueve el sistema económico y los procesos educativos, en su mayoría, centrados en desarrollos cognitivos. Aquí, el cuerpo es el envase que porta las subjetividades producto del sistema.

De acuerdo con esto, Conde y Ramos (2.008) afirman que ningún elemento constitutivo del sujeto se presenta de manera inocente, que todo está dado y dispuesto para él, y que por lo tanto hay siempre un interés particular en el medio en el que se desarrolla el sujeto, pues éste incide en la construcción de subjetividades propias y únicas.

A esto se añade la posición de McLaren (1997), en la cual el cuerpo/sujeto incluye la producción de la subjetividad dada en el marco de las

prácticas sociales y materiales. Se puede decir así, que la subjetividad es esencialmente social, asumida y vivida por individuos en sus existencias particulares,... Es la incorporación progresiva de aquellas cosas sociales que al interiorizarse toman la forma de valores, gustos, preferencias, inclinaciones, ideas, afectos y emociones (Sanabria y Sanabria, 2008: 53,69).

Lo anterior, supone que la subjetividad es una relación que existe entre el sujeto y el mundo que lo rodea y que por lo tanto implica una situación dialógica entre ese sujeto y el mundo que lo contiene (Conde y Ramos, 2008: 46).

Con todo y lo anterior, y siguiendo los planteamientos de González Rey (2000), y Sanabria y Sanabria (2008), la Subjetividad surge de los procesos de singularización, se encarna en el sujeto en tanto lo constituye e integra todos los registros de su existencia, se forma a partir de experiencias sociales cargadas de emocionalidad, y se evidencia en múltiples alternativas simbólicas expresadas básicamente en la capacidad del sujeto para emanciparse o subordinarse.

Ya se comprende que la socialización como proceso de producción de la subjetividad se sitúa en la cuestión por la construcción social del cuerpo, sin olvidar la base biológica que cada agente social tiene en tanto cuerpo construido (Tenti, E., 2002).

Según Bourdieu (1980) la socialización es un proceso ininterrumpido de constitución de un habitus o sistemas de estructuras cognitivas como motivadoras, lo que significa que este proceso es más complejo de lo que se piensa, es un producto de la historia que nunca podrá ser reducido a una fórmula. El habitus es al mismo tiempo hexis, es decir la manera duradera de llevar el cuerpo, de hablar, de caminar, etc.; y también ethos o maneras de ser o de hacer objetivamente sistemáticas por lo tanto es el cuerpo el que aprende no solamente la mente o la memoria, el cuerpo tiene un lenguaje, se actúa con el

cuerpo, se habla con el cuerpo, se manifiesta con el cuerpo, se expresa, por ejemplo respeto, sumisión, humildad, inseguridad, etc.

Todo esto implica entender la manera en que la subjetividad se constituye teniendo en cuenta dispositivos de regulación, relaciones de poder sobre el cuerpo, mecanismos de Disciplinamiento, representaciones y prácticas sociales sobre el cuerpo, relaciones de género, posturas éticas, e inscripciones en el sistema de valores de una determinada sociedad (Sanabria y Sanabria, 2008: 77). Lo anterior permitirá avanzar en la comprensión de las prácticas que favorecen o no la emancipación de los sujetos partícipes de dinámicas sociales.

Si la escuela es uno más de los espacios de actuación y de constitución de lo individual y lo social, se considerará como escenario relevante en el procesos de constitución de subjetividades e intersubjetividades en donde “el cuerpo se observa y a su vez es observado” (Sanabria y Sanabria, 2008: 117).

Planteado lo anterior, se considera un desafío para la educación la producción de subjetividad en tanto “acción política que se emprende desde la singularidad, para hacer consciente el proceso de construcción de sí mismo” (Sanabria y Sanabria, 2008: 129), en donde el cuerpo se convierte en el realizador de las relaciones de poder, pero también en el realizador de la resistencia al poder.

Desde esta perspectiva conceptual debe tenerse en cuenta el papel que asumen los cuerpos, como cuerpos/sujetos, en el análisis tanto de la teoría como de la práctica educativa. Al decir de McLaren “el problema de las escuelas no radica en que ignoren los cuerpos, sus placeres, ni el sufrimiento de la carne (aunque se admite que ello es parte del problema), sino en que infravaloran el lenguaje y la representación, como factores constitutivos en la formación del cuerpo/sujeto como creador del significado, la historia, la raza y el género” (McLaren, P., 1997).

3.2.2 *Cuerpo, género y subjetividad*. Se pretende de manera resumida presentar un panorama general de la teoría de género y su relación con la constitución de cuerpos y subjetividades.

La Teoría de Género se soporta en la crítica de la modernidad, por lo que es pertinente ubicarla en los escenarios democratizadores de la postmodernidad, sin que se deje de comprender en el horizonte histórico-cultural de la modernidad misma, que no se ha clausurado aún.

El concepto de Género se refiere a las características que cultural y socialmente son creadas y atribuidas a uno y otro sexo –mujeres y hombres es decir, las características de lo femenino y de lo masculino, y los roles de comportamiento que deben desempeñar las personas dependiendo del sexo al que pertenecen. Así, la masculinidad y feminidad son construcciones sociales.

A partir de este hecho “la sociedad, por medio de complejísimos y largos procesos culturales estipula unos comportamientos sociales y sexuales adecuados para unas y otros, a la vez que crea densos programas de socialización y refuerzo (...) para vigilar el cumplimiento de tales comportamientos y vigilar sus transgresiones” (Edugénero, 2003b: 4).

El género distribuye características que son valoradas y significadas de forma diferente en la sociedad, por tanto como concepto relacional entre dos sexos, no solamente señala diferencias sino que por sobre todo, determina desigualdades y asimetrías. Nadie se configura como hombre o mujer solo a partir de su cuerpo; “requiere de una socialización determinada para intentar adaptarse a lo que la sociedad espera de él o de ella” (Edugénero, 2003a:4).

Las atribuciones de género son exigentes y opresivas para mujeres y hombres, aun cuando son las mujeres las que han ocupado el lugar de las subordinadas. Consecuentemente, el género es tanto una categoría relacional como una categoría política: “el género es el campo primario dentro del cual o por medio del cual se articula el poder” (Scott, 1990, citado por Messina y Evans, 2001).

La identidad de género puede definirse como “la interpretación que una persona hace de sí misma y de su cuerpo en relación con el modo de ser estipulado socialmente de acuerdo con su género” (Edugénero, 2003a:4). Así, la aprehensión y adscripción o no de los modelos de lo que la sociedad espera de alguien, configuran el proceso de construcción de la subjetividad de género.

“La Perspectiva de Género permite enfocar, analizar y comprender las características que definen a mujeres y hombres de manera específica, así como sus semejanzas y sus diferencias. Desde esa perspectiva se analizan las posibilidades vitales de unas y otros, el sentido de sus vidas, sus expectativas y oportunidades, las complejas y diversas relaciones sociales que se dan entre ambos géneros; también los conflictos institucionales y cotidianos que deben encarar, y las múltiples maneras en que lo hacen” (Benahib, S. y Cornel, D. 1990).

El género desde una perspectiva de desarrollo debe considerarse las necesidades prácticas y estratégicas de género, propias de mujeres y hombres. Además, debe reconocer los distintos roles del hombre y de la mujer (productivo, reproductivo y comunitario) y promover la autonomía económica, política y social con equidad. Así, se identifica que por la asignación de roles sociales distintos y con desigual valoración, los hombres y las mujeres tienen problemas y necesidades diferentes, que no deben ser homologados dentro de un sistema educativo. Por tanto, se insiste en la necesidad de considerar los

efectos e impactos diferenciales y desiguales por género de las políticas y estrategias de desarrollo.

La escuela es particularmente importante para crear condiciones que posibiliten los comportamientos culturales que se han establecido para hombres y para mujeres, siguiendo unos patrones de feminidad y masculinidad generados en los contextos escolares y validados por las culturas locales. La cultura local de la escuela a demás “construye una gran diferencia respecto al pudor, entendiendo por él las formas de ocultamiento o protección del propio cuerpo frente a las miradas reales o potenciales de otras personas. Esta formas suelen dirigirse de manera casi exclusiva a las estudiantes mujeres, mediante complejos mecanismos de vigilancia sobre lo que parece apropiado mostrar y no mostrar” que son ejercidos por las propias estudiantes o las y los docentes y que constituye un dispositivo de control que construye una diferencia entre hombres y mujeres. (Edugénero, 2003a:5).

Expuesto lo anterior y teniendo en cuenta que la escuela sigue siendo un escenario privilegiado de socialización en el que confluyen los intereses de la sociedad a través de las políticas educativas, es preciso ubicarla de igual forma como escenario fundamental para la transformación de prácticas sociales que permitan la constitución de cuerpos sujetos y subjetividades, que reconozcan las diferencias entre hombres y mujeres en el marco de las realidades sociales actuales. Por ende la escuela debe provocar el fortalecimiento de procesos educativos que avancen en la disminución de las inequidades y desigualdades que habitan los cuerpos de los sujetos de la educación.

3.2.3 *Cuerpo, poder y educación.* Para iniciar este apartado se retoma de lo planteado que la educación no solo es la forma en que la sociedad reproduce la cultura e instaura las nuevas formas de concebir y entender el mundo (por ende las relaciones que en él se establecen), sino que además, está permeada por las

lógicas de poder que se disponen desde las políticas educativas. Estas últimas, se implementan en la escuela, escenario en el que se hace visible el producto de los procesos educativos, los cuales se instauran en los cuerpos de los sujetos que la habitan.

La escuela, una institución emblemática de la modernidad, es hoy un espacio de intercorporeidades, de intersubjetividades, de contacto, de apego y desapego. Contribuye poderosamente a conformar lo que se es para la apropiación de la cultura (Pateti, Y. 2007: 2). Al mismo tiempo, puede llegar a ser el lugar para ejercer la insubordinación, manifestada en las diversas expresiones de las identidades e interacciones que se dan entre los sujetos que en ella se encuentran.

El cuerpo juega un papel fundamental en el campo del saber y la educación. Su análisis y comprensión se fue construyendo en la modernidad a la par de una educación que lo excluye, lo reglamenta y lo disciplina, lo que en últimas se traduce en adiestramiento y separación del conocimiento con lo corporal.

La separación abrupta del conocimiento y el cuerpo va a traer consecuencias para el sujeto, por eso, la educación debe ayudar a incorporar y a representar ese cuerpo para un sujeto y así facilitar ese encuentro con el otro: “romper con esa dualidad que sólo sirve para nombrar al cuerpo como un instrumento y no como aquello que construye un sujeto en el encuentro con el otro, vía imagen, deseo y palabra” (Gallo, J. 2006:1).

Ahora bien, dentro de una perspectiva foucaultiana tomamos la idea de poder como una retícula microscópica que involucra al cuerpo, en la que el sujeto se constituye. La interacción entre los sujetos inmersos en una institución escolar los produce, los genera y los constituye. El poder circula y es múltiple, por tanto las relaciones de poder se evidencian solo en la práctica. El poder se

presenta así como algo inevitable en el proceso de las relaciones humanas (Acosta, F. 2007).

La institucionalización es, pues, una economización del ejercicio del poder. Siguiendo a Foucault, la escuela como dispositivo que gracias a una microfísica del poder, penetra hasta el cuerpo, es una disciplina que atrapa desde el centro, desde dentro y hacia fuera, visualizando una economía perfecta de las relaciones de poder, que lo logra desdibujar y esconder (Moreno, H. 2006).

En la escuela y siguiendo a Moreno (2006), se instituyen las normas, se institucionalizan las creencias, se crea lo verdadero para designar lo falso, se crea lo no verdadero que es contrario a lo que establece lo social, y de esta manera se oculta al poder mediante una economía que dosifica las relaciones de fuerza descentrándolas hacia el cuerpo social.

Tamarit (1994) identifica tres campos en los cuales se desarrolla el poder: el político, el económico y el ideológico. Estos constituyen espacios específicos que permanecen interrelacionados, aunque pueden actuar de manera independiente. No obstante, entre el campo económico y político existe cierta correspondencia.

Para intentar abordar la interrelación entre los conceptos cuerpo – poder - educación, se considera necesario incluir el concepto de hegemonía acuñado por Gramsci (1975): “la hegemonía constituye todo un cuerpo de prácticas y expectativas en relación con la totalidad de la vida: nuestros sentidos y dosis de energía, las percepciones definidas que tenemos de nosotros mismos y de nuestro mundo. Es un vívido sistema de significados y valores –fundamentales y constitutivos- que en la medida en que son experimentados como prácticas parecen confirmarse recíprocamente. Por lo tanto, es un sentido de la realidad para la mayoría de las gentes de la sociedad”. Así, la hegemonía se mantiene y

se construye mediante la acción de organismos públicos y privados denominados por Gramsci (1975) como aparatos de hegemonía (escuela, medios de comunicación, instituciones culturales, partidos políticos, entre otros).

Por lo tanto se inscribe a la escuela como un aparato de hegemonía, dado que cumple con una función ideológica – reproductora, en donde la educación es una manifestación de poder que cumple funciones del orden social, por su efecto moralizador y formador (Acosta, F. 2007).

Se considera importante indagar por la manera en que la educación puede responder al desafío respecto a la construcción de subjetividades singulares y emancipadas, desde el interior de sus procesos pedagógicos, y específicamente orientada por una pedagogía corporal y liberadora que posibilite la emergencia de sujetos que se reconozcan a sí mismos desde su propia autonomía.

De lo que se trata, es de contribuir desde la educación a la emancipación de las concepciones imperantes del cuerpo, del poder y de la cultura, así como de reconocer realidades de maneras que antes no se había hecho.

Se comprende así, que el primer tema en cuestión es la mirada del otro. Cuando se habla de la mirada del otro en la educación, no solo se hace referencia a las expectativas del docente, ni de los compañeros, sino que se remite a esa mirada "no-visible" que además de observar, clasifica continuamente al sujeto que no posee las cualidades de la mujer o el hombre modelo de la actual cultura corporal idealizada a través de los medios masivos de comunicación.

Se entiende que existe una concreta y acabada ideología del cuerpo, el cual es concebido desde un paradigma dualista donde prevalece el "cuerpo-maquina". Esta ideología es introducida en los currículos a través de discursos y

prácticas sesgadas por la aceptación y seguimiento de las normas establecidas en los manuales de convivencia.

El currículo según Gimeno citando a Alba es la expresión de la lucha de intereses y fuerzas que condicionan al sistema educativo en un momento histórico dado, en tanto que a través de ellos se plasman los fines de la educación: “el currículum es una síntesis de elementos culturales que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social” (Gimeno, S. 1999: 19).

Sacristán (1999) plantea que los debates esenciales en torno a los currículos en la actualidad, están estrechamente relacionados con los cambios políticos, sociales, culturales y económicos que enmarcan las dinámicas de las sociedades contemporáneas y en consecuencia, conllevan a la revisión del papel que se ha asignado a la escolarización y a las relaciones entre ésta y los diversos aspectos que en ella están presentes: profesores, relaciones con la comunidad, organizaciones, etc. Por lo anterior, el currículo “es el texto que contiene el proyecto de la reproducción social y de la producción de la sociedad y de la cultura deseables y como tal se convierte en el campo de batalla en el que se reflejan y libran conflictos muy diversos”.

De las definiciones dadas queda claro que el currículo no es sólo aquello que se presenta a los docentes (contenido básicos comunes o diseños curriculares jurisdiccionales), sino que representa, una tensión constante entre quienes los diseñan (administraciones) y quienes los llevan a la práctica, y en donde se entrecruzan intereses políticos, económicos y sociales (Acosta, F. 2007).

Para finalizar, resulta importante introducir las categorías de Sujeto personal y de Libertad, tal como lo presenta Touraine (1997). Si la educación se propone la formación de Sujetos personales, libres y solidarios, se podría combatir en la escuela de manera activa la desigualdad; se podría restablecer la conexión entre el universo instrumental y el universo simbólico; se evitaría la reducción de la sociedad civil a un mercado o a una comunidad cerrada sobre sí misma; se podría luchar para combinar identidad cultural y participación en unos sistemas de acción instrumental; y se reconocerían los derechos sociales de las minorías, por tanto de la diversidad y el derecho de cada uno de ser el mismo y de combinar valores y formas de acción con las herramientas de la razón instrumental (Touraine, 1997)

CAPÍTULO 4

Marco metodológico y Resultados

En aras de entender las complejas relaciones existentes entre las políticas educativas y la constitución de cuerpos y subjetividades emancipadas, esta investigación se inscribió en el enfoque hermenéutico desde una perspectiva cualitativa de comprensión de la realidad y de construcción de conocimiento, pues buscó aproximarse a las situaciones estudiadas de una forma global basada en los hechos sociales observados.

Las etapas en el proceso de investigación cualitativa, tal como afirma Romero (2000) son reiterativas, circulares y se retroalimentan al no existir una barrera definida que muestre la exclusión entre estas. El método cualitativo utilizado se fundamentó en las etapas de investigación que plantean Bonilla & Rodríguez (2005) y que se presentan a continuación:

- La definición de la situación que se pretendió estudiar: esto comprendió la exploración de la situación, la formulación del problema, el diseño empleado y la previa preparación del trabajo de campo.
- El trabajo de campo: que correspondió a la recolección y organización de datos.
- La identificación de patrones culturales: que comprendió el análisis de la información recolectada, la interpretación de esta información a la luz de los referentes teóricos y la conceptualización final.

En éste método, el principal instrumento para llevar a cabo la presente investigación fueron los propios investigadores, quienes durante el proceso trataron de captar la mayor información posible y al mismo tiempo intentaron percibir las distintas

actitudes, comportamientos y expresiones de la subjetividad, que los sujetos de las prácticas educativas mostraron en las múltiples interacciones que se dieron dentro de los contextos escolares institucionales. Así mismo, los resultados, los análisis, la organización y la interpretación de la información recayeron totalmente bajo la responsabilidad de los autores.

Adicionalmente, se hizo triangulación de parte de la información recolectada o encruzamiento de diferentes informantes y perspectivas, de tal manera que los investigadores consultaron en diferentes fuentes la información necesaria para la presente investigación, y además tuvieron en cuenta los distintos actores del escenario educativo institucional, haciendo uso de la observación participante, la cual fue enriquecida y combinada con relatos de maestros y estudiantes a fin de tener unos datos más confiables.

Así, esta investigación se fundamentó en un interés comprensivo e interpretativo, en la medida en que intentó responder cómo la política educativa ha impactado en la constitución de los cuerpos y las subjetividades de los sujetos de las prácticas educativas, y cómo esos modelos de cuerpos y tipos de subjetividades se correspondieron con el currículo institucional que orienta las acciones pedagógicas y que se deriva de las políticas educativas actuales.

Desde esta perspectiva se pretendió por una parte, descifrar las relaciones de poder que producto de la aplicación de la normatividad vigente se evidenciaron en los ambientes institucionales escolares, y por otra parte, entender la incidencia de esas relaciones en la constitución de sujetos singulares, autónomos, libres y con posibilidades de emancipación.

A partir de este análisis, se identificaron aquellas tensiones que surgen de la implementación de las políticas educativas en la escuela y por tanto de la apropiación de las mismas por parte de los sujetos de las prácticas educativas.

En este sentido, investigar desde lo cualitativo permitió una búsqueda abierta del conocimiento, que implicó compromiso, interacción y negociación permanentes entre los supuestos de los autores, los hallazgos derivados de las observaciones hechas y los postulados teóricos existentes.

El fundamento de esta tarea comprensiva se ubicó en reconocer que en la modernidad el conocimiento se ha instrumentalizado y el cuerpo - sujeto ha pasado a ser parte de lo oculto y no importante. Además, dentro de los procesos de socialización y aprendizaje que se dan en el ambiente escolar y que se enmarcan en una dinámica espacio - cultural, se ha invisibilizado al cuerpo y su subjetividad, imposibilitando la constitución de sujetos emancipados.

En este orden de ideas, investigar desde lo cualitativo supuso avanzar en la comprensión que se tenía sobre los sujetos de la educación como productos de las múltiples relaciones establecidas entre política – poder – subjetividad, ubicando estas categorías en el plano de lo construido social y culturalmente y que se instauró en las formas de ser y en los modos de relación entre ellos.

Entonces, esta investigación cualitativa permitió concluir que los resultados de este tipo de desarrollos investigativos no podrán ser objeto de homogenización hacia los sujetos, ya que contienen las miradas de los investigadores y por ende las comprensiones que desde sus subjetividades se han plasmado en estas líneas.

Para finalizar, baste decir que este ejercicio investigativo giró en torno a: primero, al análisis de las políticas actuales producto del modelo hegemónico neoliberal y que como instrumentos reguladores de los consensos sociales, definen los procesos educativos institucionales; segundo, al reconocimiento de la relación cuerpo – sujeto como una unidad indivisible que vivencia el sentir, el pensar y el hacer, y que se encuentra inmersa en ejercicios de poder y en prácticas sociales y culturales que constituyen sus subjetividades; y tercero, el reconocimiento de la subjetividad como un concepto eminentemente social, vivido y asumido por los sujetos de manera particular y

singular, y que por lo tanto, se evidencia en las múltiples alternativas simbólicas, expresadas en su capacidad de emancipación o subordinación.

4.1 *Diseño*

Teniendo en cuenta el enfoque metodológico planteado se decidió hacer una aproximación a la realidad a partir de las siguientes técnicas cualitativas:

- Revisión documental de algunos textos que hacen parte del currículo del Instituto Técnico Distrital Francisco José de Caldas, a fin de contrastarlos con los apartes de las políticas educativas que están relacionadas con la concepción de desarrollo humano y la constitución de cuerpos - sujetos y subjetividades.
- Observaciones participantes en los ambientes escolares y dentro de las rutinas y dinámicas institucionales, para evidenciar las diversas expresiones de poder inmersas en las relaciones que se establecen entre los sujetos de las prácticas educativas; las formas de expresión de la singularidad y de la corporalidad de los mismos; y la manera en que estas se corresponden con los lineamientos curriculares de la institución. Estas observaciones fueron registradas en diarios de campo y posteriormente para su análisis, se convirtieron en relatos y éstos además, permitieron a los investigadores situarse en el aquí y en el ahora de la vida cotidiana que se da en el ambiente real de la institucionalidad.
- Relatos de maestros y estudiantes, que indagan la forma en que los sujetos de las prácticas educativas vivencian su corporalidad y permiten la expresión de la singularidad del otro, para finalmente contrastar esta información con lo que se plantea en el currículo y en las políticas. Los relatos de los maestros y de los estudiantes se contrastaron y analizaron con los relatos, producto de los diarios de campo que se hicieron a partir

de las observaciones directas realizadas por los investigadores, y constituyeron el complemento que permitió dar confiabilidad a la información recogida, además de recuperar los componentes subjetivos de los actores escolares involucrados.

Para el desarrollo de las actividades inicialmente se hizo un primer acercamiento institucional con una persona contacto quien introdujo a los participantes en el proceso (presentación ante profesores, coordinadores y orientadora).

Posteriormente se hicieron tres observaciones generales de las dinámicas institucionales, espacios y sujetos.

Una vez hecho este reconocimiento, se contactó a una de las coordinadoras académicas de la institución, con quien se programaron las sesiones de observación, teniendo en cuenta horarios, áreas y niveles escolares.

Finalmente, junto con los maestros y la coordinadora se programó una serie de encuentros con grupos de maestros y estudiantes a fin de obtener los relatos centrados en la vivencia de la corporalidad y la expresión de la subjetividad.

Para concluir, los análisis y resultados del proceso, fueron entregados en un documento escrito a la Coordinadora de la institución para que ella lo socializara al equipo de docentes y directivos. Se pretendió que esta información y los análisis que de allí se derivaron, sirvieran como elementos de reflexión sobre las prácticas educativas, y que además pudieran posibilitar acciones encaminadas a la constitución de cuerpos y subjetividades emancipadas.

Estas acciones deberían afectar eminentemente las consideraciones y avances que se hacen de manera permanente al currículo de la institución, y por ende a las propuestas que desde allí es posible formular para la adecuación de la política educativa.

4.2 Sujetos⁴

A continuación se presenta la conformación de los sujetos pertenecientes a la comunidad educativa del I.T.I. Se hace esta caracterización inicial de la población para que los lectores identifiquen los actores educativos que hace parte del presente estudio.

⁴ PEI Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas, 2007. Capítulo 3, Comunidad Educativa, aparte 3.1. Caracterización.

Tabla 1.

Sujetos que conforman la comunidad educativa del I.T.I.

CONFORMACIÓN	DESCRIPCIÓN
DIRECTIVOS DOCENTES	Equipo conformado por el rector y 6 coordinadores, todos ellos licenciados con especialización o maestría.
DOCENTES	Equipo conformado por 160 docentes, con licenciaturas y especializaciones acordes con el área de desempeño y una amplia experiencia docente.
ESTUDIANTES	Niños, niñas y jóvenes entre los 5 y los 18 años ubicados en los estratos uno, dos y tres. Un alto porcentaje proveniente de familias desintegradas, permanecen muy solos en sus hogares, inquietos por lo tecnológico, inactivos en la parte biofísica, necesitados de un proyecto de vida.
FAMILIAS	Población heterogénea perteneciente especialmente a las localidades de Engativá y Suba. Se conjugan desde profesionales hasta personas analfabetas, lo que conlleva a una diversa vinculación laboral (comercio, sector informal, sector formal, construcción, industria, educación).

4.3 Lugar⁵

El Instituto Técnico Industrial (ITI) Francisco José de Caldas pertenece a la comunidad de la zona décima de Engativá. Es un establecimiento de carácter Técnico con modalidad Industrial, oficial, mixta, calendario A, jornadas mañana y tarde, con un enfoque múltiple por su énfasis en desarrollo humanístico, ciencia, técnica y tecnología. Cuenta con 4 sedes ubicadas en la zona urbana de Bogotá al noroccidente (Apéndice A).

Fue creado por el consejo de Bogotá en 1937 con extensos terrenos arborizados en la zona verde del Salitre donde se forma uno de los principales pulmones de Bogotá. Aprobado por las resoluciones 1918 de 2002 y 3140 de 2002 emanadas de la Secretaría de Educación del Distrito. Con identificación DANE 111000110743 e identificación ICFES 023655, cuyo Proyecto Educativo Institucional es: “EDUCACIÓN INTEGRAL DE LÍDERES INDUSTRIALES”.

El ITI está organizado de manera que tiene capacidad para atender diariamente a 4000 personas, entre estudiantes, docentes, administrativos y trabajadores de servicios generales.

Anualmente evalúa el proceso de los diferentes estamentos en su desempeño, estrategias y actividades a través de la evaluación institucional, en sus fortalezas y debilidades. A nivel general, las principales fortalezas tienen que ver con la organización (a pesar de ser una macro institución); y las principales debilidades se relacionan con la comunicación, el sentido de pertenencia, la continuidad y la agilidad en los procesos.

⁵ PEI Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas, 2007. Capítulo 1, Identificación Institucional.

El Instituto siempre se ha distinguido por el liderazgo en su comunidad, aportando soluciones y progreso al país. Ha formado más de treinta mil (30.000) jóvenes BACHILLERES TÉCNICOS INDUSTRIALES en diferentes especialidades, brindando oportunidades para continuar con sus estudios en diferentes carreras, vincularse en el sector productivo y realizarse como profesionales y empresarios.

Desde el año 2004 el secretario de educación ha venido desarrollando diferentes proyectos de construcción y/o reforzamiento de planteles educativos en el distrito, hechos que son bien recibidos por la ciudadanía en general, pero que de acuerdo con un grupo de maestros de la institución, lesionan el bienestar con que ha contado una comunidad de tradición, pues lo que se pretende es “construir una gran mole de cemento, suprimiendo en gran parte, las zonas verdes, reemplazándolas por edificaciones que no son exclusivamente para el desarrollo pedagógico y el bienestar de la comunidad Iteista, sino proyectadas como edificaciones para un objetivo distinto que contemplan otras actividades de la Secretaria de Educación (coliseo, parqueaderos, y centro de convenciones para maestros)”, (Bejarano, I. 2008).

Por otra parte, adicionan los maestros “fuera de construir una nueva planta física, se proyecta convertir al ITI en una institución de Educación media Técnica, con una “articulación con la educación superior para el mundo del trabajo” que no ha tenido un buen impacto al interior del instituto, puesto que la población egresada del Instituto Técnico Industrial, no ha querido continuar sus estudios en la institución donde la SED tiene el convenio. Los hechos demuestran que los estudiantes del técnico, tienen otras proyecciones personales y profesionales y que por tanto, al montar el proyecto de Educación Media Técnica, se descuida la población que cursa desde el grado preescolar hasta el grado noveno, dado que van a venir estudiantes de otros colegios y de otras zonas, solamente a cursar 10° y 11° en un programa de educación media elementalmente Técnica, desconociendo el BACHILLERATO TÉCNICO INDUSTRIAL que siempre ha tenido el ITI desde el grado 6° a 11°” (Bejarano, I. 2008).

Por último, plantean que lo que el ITI necesita es “una remodelación de su planta física sin alterar el entorno institucional, con una dotación y actualización de recursos (maquinaria, equipo, materiales didácticos) acorde con las necesidades reales del sector productivo, de tal forma que nuestros egresados continúen siendo reconocidos en el panorama industrial. Sin necesidad de una articulación para el mundo del trabajo que no brinda oportunidades reales de vinculación con el sector productivo nacional” (Bejarano, I. 2008).

4.4 Instrumentos Metodológicos

En coherencia con la propuesta metodológica expuesta, se llevaron a cabo 10 sesiones de observación participante con registro en cada sesión mediante diario de campo y medio audiovisual, 10 relatos y una revisión documental, con su posterior análisis de contenido socio semántico. La producción discursiva se transcribió para su análisis y discusión.

Se definió como método de análisis de la información, el análisis de contenido socio semántico, porque permite relacionar las categorías identificadas como centrales para la presente investigación, en la producción teórica y en la producción escritural obtenida a partir de los diarios de campo de los investigadores y de los relatos de los actores educativos.

Este método es pertinente y útil porque tiene en cuenta la intención de los actores educativos en su contexto y la vinculación de los investigadores al mismo. Para la presente investigación es fundamental revelar la estructura de comunicación de los actores educativos implicados en el proceso y el contenido semántico de esa estructura de manera intrínsecamente interconectada, a fin de profundizar en el análisis de la información recolectada.

Puesto que el interés de los investigadores estuvo centrado en la forma en que se constituyen los cuerpos y las subjetividades en el escenario escolar, las relaciones sociales establecidas entre actores educativos, los lenguajes implícitos y explícitos expresados en formas de relación cotidianas y las producciones escriturales que hacen parte de procesos comunicativos, fueron los aspectos determinantes a observar a fin de recolectar información útil y válida para este propósito.

La 'socio-semántica' tal como lo plantea Díaz (2000: 1) "entreteje en un marco conceptual unitario las dos dimensiones fundamentales de la comunicación humana: la gente que comunica (el aspecto quién de la comunicación) y el contenido comunicado (el aspecto qué de la comunicación); así, los individuos se encuentran (socio-) semánticamente conectados (son unidades potencialmente interactuantes) a través de los conceptos que poseen en común; y los conceptos se hallan socio (-semánticamente) conectados a través de los individuos que los comparten".

Los investigadores intentaron, dada la proximidad entre individuos o entre conceptos (conectividad semántica o social), procesar la información de manera que los resultados de este proceso de análisis revelarán las estructuras semánticas y sociales del grupo estudiado (actores educativos del I.T.I.)

La cotidianeidad de la escuela mostró que las interacciones sociales entre individuos y entre grupos (de profesores y estudiantes) "se produjo sobre la base de una doble constricción" (Díaz, C., 2000: 2) de manera mutua. Así, la información que no pudo ser obtenida debido a las limitaciones escriturales de los maestros y de los estudiantes en sus relatos, se apoyó con la observación participante sobre los contenidos de la comunicación y de la relación que los mismos actores representaron concretamente, cuando trataron de comunicarse y relacionarse en los diferentes ambientes institucionales. Lo anterior debido a que "determinados individuos pueden comunicar a través de ciertos contenidos semánticos, pero no a través de otros. Y a la inversa, determinados contenidos semánticos pueden 'comunicar' a través de ciertos individuos, pero no a través de otros" (Díaz, C. 2002:2)

Si se tiene en cuenta que las relaciones sociales se crean y modifican como consecuencia de la necesidad de llevar a la práctica determinados significados, y en este caso era importante determinar los significados y contenidos implicados en la constitución de cuerpos y subjetividades, dado que éstos solo existen incardinados en las redes de relaciones sociales a través de las que se vinculan los individuos que usan esos significados, los investigadores se decidieron por el análisis de contenido socio semántico, pues la anterior es la intuición básica que subyace a la noción de este tipo de análisis.

Así, “el Análisis Socio semántico quiere ser una teoría acerca de la incardinación social (relacional, interactiva) del significado o, de manera equivalente, una teoría acerca de los contenidos semánticos en tanto que elementos que sostienen y posibilitan las relaciones sociales (de interacción)” (Díaz, C. 2000:3).

La perspectiva socio semántica abordada para el presente estudio no se interesó en la simple catalogación y descripción de conceptos concretos detectados en el grupo social estudiado, ni tuvo como meta establecer la frecuencia de cada uno de esos conceptos en el grupo, pues estos métodos no proporcionarían indicación alguna acerca de quiénes son, en concreto, los usuarios potenciales de esos conceptos, ni la forma en que esos conceptos adquieren significado y se inscriben en el cuerpo a la luz de un currículo atravesado por unos lineamientos educativos particulares. El propósito del análisis socio semántico no fue otro que el de representar las conectividades semánticas/ sociales existentes entre los actores educativos del I.T.I. (o entre subgrupos de ese grupo) tal y como resultan ejemplificadas por los conceptos que usan.

A continuación se profundizará en las técnicas utilizadas.

Tabla 2.

Técnicas utilizadas para la recolección y análisis de la información.

PREGUNTA	OBJETIVO ESPECÍFICO	TÉCNICA	MÉTODO DE ANÁLISIS DE INFORMACIÓN	DE INSTRUMENTOS DE REGISTRO	RECURSOS E INSTRUMENTOS DE REGISTRO
¿En la escuela cuáles son los alcances y limitaciones de la política educativa distrital para la constitución de cuerpos y subjetividades emancipadas?	Identificar cuáles son los conceptos de cuerpo y subjetividad que la norma en el currículo de una institución educativa distrital contempla.	Revisión de documentos institucionales (Manual de convivencia - PEI)	Análisis de contenido semántico		Formato con Preguntas al documento
	Identificar cuáles son los conceptos de cuerpo y subjetividad que la norma en la política educativa distrital contempla.	Revisión documental de la Política Educativa Distrital			
	Evidenciar en las dinámicas educativas cotidianas la forma en que se constituyen los cuerpos y las subjetividades de los actores escolares.	Relatos			Textos escritos, producción discursiva
		Observación participante			Diario de campo Cámara fotográfica

4.4.1 *Observación participante*. Tomamos la observación participante como técnica central, pero no única, que permitió un acercamiento a la realidad social que se deseaba indagar, en este caso, la forma en que se constituyen cuerpos y subjetividades en el ambiente institucional, a la luz de la política educativa distrital y del currículo institucional.

Las fuentes de las cuales se obtuvo la información, fueron las situaciones cotidianas y naturales que se llevaron a cabo dentro del Instituto Técnico Distrital Francisco José de Caldas, y fueron los investigadores los principales instrumentos de recogida de los datos.

La observación fue una actividad esencial para establecer un primer contacto con la comunidad educativa; para la descripción de los grupos de estudiantes elegidos; y para el aprendizaje acerca de sus actividades en el escenario escolar. Se basó en la participación abierta de los investigadores dentro de las aulas y otros espacios institucionales, a fin de lograr recolectar todos los datos accesibles que nos dieran luz sobre la constitución de la subjetividad y la corporalidad de las y los estudiantes dentro de las dinámicas cotidianas de la escuela.

Como aspecto central de esta metodología se buscó primordialmente la interpretación del escenario escolar, y más específicamente, de las relaciones entre los sujetos educativos, para poder luego describir las implicaciones que a la luz de la teoría devienen de la realidad.

Esta técnica, que resultó mucho más que esto, fue junto con los relatos, producto de la reflexión de los maestros, la base de la presente investigación y permitió reconocer componentes culturales de los sujetos educativos dentro de las dinámicas institucionales: relaciones, símbolos y rituales, objetos usados,

costumbres, valores, subjetividades y formas de expresión de la corporeidad y corporalidad.

La observación resultó importante puesto que proporcionó un excelente método para captar y registrar expresiones no verbales de sentimientos, formas de interacción, formas de comunicación, disposiciones y regulaciones. Todo esto refleja los modos en que se configuran las subjetividades de los sujetos educativos y facilita la descripción de las maneras en que se expresa su corporeidad y corporalidad.

Finalmente, las observaciones permitieron visibilizar relaciones y situaciones de poder, dominación, exclusión y señalamiento, que hubiera sido difícil evidenciar con otras técnicas de investigación.

Se cree que todo lo anterior permite una mayor comprensión del contexto educativo y del fenómeno que se estudió: cómo las políticas educativas, producto de un modelo neoliberal identificado por la modernidad, han impactado en la construcción del cuerpo y la subjetividad de los sujetos de las prácticas educativas.

A continuación se presenta la forma en que las observaciones se llevaron a cabo:

Tabla 3.

Descripción observación participante.

ESCENARIO EDUCATIVO	OBJETIVO DE LA OBSERVACIÓN	INTRUMENTOS DE REGISTRO Y RECURSOS
Taller de electricidad Fecha: marzo 31 de 2009 Hora: 6:30 a 7:30 a.m. Grupo: décimo	Identificar las formas en que los cuerpos de los sujetos educativos se asumen como cuerpo – sujeto (cuerpo más allá del instrumento) que puede expresar por medio del lenguaje, el deseo y la palabra.	Diario de campo Registro fotográfico
Clase de Ciencias Naturales Fecha: abril 1 de 2009 Hora: 6:30 a 7:30 a.m. Grupo: noveno	Observar en qué situaciones el cuerpo de los sujetos educativos se convierte en realizador de situaciones de poder, y en qué situaciones se convierte en realizador de la resistencia al poder.	Diario de campo
Clase de Educación Física Fecha: abril 2 de 2009 Hora: 6:30 a 7:30 a.m. Grupo: séptimo	Identificar las diversas maneras en que se constituye la subjetividad de los sujetos educativos, teniendo en cuenta: representaciones y prácticas sociales sobre el cuerpo, y relaciones de género.	Diario de campo
Clase de Música Fecha: abril 3 de 2009 Hora: 6:30 a 7:30 a.m. Grupo: noveno	Observar formas de control corporal: disciplinas ejercidas sobre el cuerpo y regulaciones de los sujetos educativos a través de la organización institucional.	Diario de campo Registro fotográfico
Patio de recreo, cancha de básquetbol y zonas verdes Fechas: febrero 5 y febrero 18 de 2009. Horas: 9:30 a 10:30 a.m., 4:30 a 5:30 p.m. Grupos: media secundaria y básica primaria.	Identificar las formas en que los cuerpos de los sujetos educativos hablan, teniendo en cuenta aspectos físicos y estéticos como: códigos gestuales, posturas, objetos usados y accesorios personales.	Diario de campo Registro fotográfico

4.4.2 *Relatos*. Se usaron los relatos como técnica que complementa y valida de una manera más sólida este ejercicio investigativo y que además, complementa la observación participante, pues permite situarse en la perspectiva del otro implicándolo y comprendiéndolo desde su propia experiencia.

El relato como posibilidad de construcción de lo narrado, permitió a partir de las narraciones de los sujetos (maestros y estudiantes), acceder a unas vivencias subjetivas y particulares que facilitaron entender las diversas maneras en que se concibe la relación con los cuerpos de los otros en la cotidianidad de los espacios educativos institucionales.

Resultó ser además una técnica significativa para revisar la manera en que los sujetos educativos otorgan sentido a conceptos cotidianos y presentes, como el tema del uso del cuerpo y la relación entre cuerpos los cuerpos de los sujetos inmersos en las dinámicas de la escuela.

Los términos cuerpo, sujeto y poder, a pesar de ser muy comunes y de amplio uso en la cotidianidad, en las lógicas narrativas de maestros y estudiantes mostraron que son sólo de fácil manejo cuando se emplean en función del otro. Así, cuando se propuso en función del sujeto que debe interrogarse y dar cuenta de su propia acción, generó temor y evasión.

Durante el proceso de elaboración de los relatos, los investigadores evidenciaron tensiones y conflictos generados, primero por las limitaciones escriturales (como posibilidad de lenguaje de cada sujeto); y segundo, por la reflexión que al interior de los ejercicios pedagógicos, les suscitó a los sujetos el pensarse desde su propio cuerpo y desde la relación de éste con los otros.

Para concluir, los relatos aportaron información relevante relacionada con las miradas y concepciones que construyen y constituyen subjetividades, desde referentes de identidad y singularidad particulares de los sujetos educativos. Además, se pusieron en escena espacios, situaciones y circunstancia, incluyendo prácticas sociales y materiales que definen la forma en que los sujetos incorporan ideas, emociones y afectos.

Se cree que toda la información recolectada permite una mayor comprensión del tema de la subjetividad y por lo tanto de los procesos de singularización que se encarnan en los registros de existencia de los sujetos.

La siguiente tabla muestra cómo se llevaron a cabo los relatos:

Tabla 4.

Descripción relatos

SUJETOS DEL RELATO	OBJETIVO DEL RELATO	INTRUMENTOS DE REGISTRO Y RECURSOS
Docentes	Hacer consciente la forma en que los sujetos asumen sus cuerpos como cuerpo - sujeto en la práctica educativa, valorando el papel del lenguaje y las relaciones sociales.	Cuaderno de notas
Estudiantes	Visibilizar las maneras en que los cuerpos de los sujetos son regulados y disciplinados dentro de los ambientes escolares, es decir, las formas de representación de la dualidad cuerpo – sujeto.	Hojas y lápices Cuaderno de notas

4.4.3 *Revisión documental.* En las sociedades modernas, el registro de los acontecimientos sociales de todo tipo, se realiza de manera permanente a través de escritos, películas, fotografías, reproducciones de sonidos y objetos de toda clase, materializándose y trascendiendo así la información y, por tanto, constituyendo el objeto de la observación documental (Sierra Bravo, 1997).

En este sentido, y tal como lo anota Sosa (2006), las fuentes de archivos, tales como los textos finales que se han publicado sobre políticas públicas, así como los documentos que componen la estructura formal de los planes y programas de estudio de las instituciones educativas (currículo), fueron usados en la investigación para identificar en ellos los apartes que hacen referencia o que están relacionados con: la forma en que las políticas y la escuela identifican y conciben los conceptos de cuerpo, corporeidad y corporalidad de los sujetos educativos; y el tipo de prácticas educativas que las políticas y el currículo proponen desarrollar en la escuela, y que teniendo en cuenta nuestro análisis, están orientadas hacia la constitución de subjetividades.

Estas consideraciones llevaron a la investigadora y al investigador a obtener información mediante la revisión de diversas fuentes documentales (marcos de políticas en educación a nivel internacional, nacional y local), permitiéndonos obtener información adicional que pudiera facilitar y complementar la interpretación de la evidencia obtenida mediante las otras fuentes de datos.

Así mismo, se intentó recopilar toda la información disponible sobre el currículo formal de la institución educativa en la que centró el análisis de la presente investigación, con el propósito de contrastar esta información con los hallazgos de lo que concibe la política y lo que se evidencia en la práctica

educativa en relación con la constitución de cuerpos y subjetividades emancipadas.

4.5 Recolección y Registro de información

Para la recolección de información se establecieron diferentes mecanismos de acuerdo al tipo de actividad: observación participante, relatos, revisión documental (Apéndice B).

En la observación participante los investigadores elaboraron diarios de campo e hicimos registro fílmico y fotográfico. Después de cada sesión se realizó la transcripción escrita; una vez hechas todas las transcripciones, estas fueron convertidas en relatos, a fin de triangular la información recopilada por cada investigador.

Para la obtención de los relatos fue especialmente útil el registro escrito que cada uno de los participantes realizó, teniendo en cuenta una sesión inicial de sensibilización y posteriormente unas preguntas activadores presentadas por los investigadores que facilitaron la producción de los textos.

Para la revisión de los documentos relacionados con las políticas educativas, se extrajeron los apartes de éstas relacionados con las concepciones de desarrollo humano y los lineamientos orientados hacia el fortalecimiento de la identidad cultural, la autonomía, la independencia, y la singularidad, entre otros, de los sujetos educativos, al considerarse estos aspectos como constitutivos de la subjetividad emancipada.

Por otra parte, para la revisión de los documentos institucionales, primero se hizo una solicitud formal a la coordinación académica; una vez se obtuvo el

documento formal se transcribieron los apartes del currículos considerados como relevantes, teniendo en cuenta los objetivos de la presente investigación.

4.6 Establecimiento de Categorías y Análisis de la información

Al iniciar este proyecto de investigación se identificaron como categorías teóricas los conceptos de habitus, hexis, cuerpo, corporeidad y corporalidad, los cuales se concertaron con el grupo que conforma la línea de Investigación de la cual participamos.

Los objetivos específicos guiaron el análisis inicial de la información, pero a partir de las discusiones que se dieron dentro de la línea, la retroalimentación que hizo la directora, y los avances producto de la revisión documental que hicimos, las categorías iniciales se fueron ajustando y consolidando.

Es importante aclarar que para el desarrollo del presente ejercicio investigativo se definieron las categorías de análisis que se encuentran listadas a continuación, y sus respectivos descriptores, a fin de poder desarrollar los supuestos investigativos.

Lo anterior no significa que los descriptores definidos para cada una de las categorías identificadas correspondan a una división predeterminada y establecida desde lo teórico. Por lo tanto, éstos sólo deben ser leídos y entendidos en el marco de esta investigación.

Se definieron 2 categorías centrales (POLÍTICA EDUCATIVA Y CUERPO) con 6 descriptores que incluyeron temas de interés particular de la investigación tales como: fundamentos de la política educativa, escuela y política educativa, el poder en la escuela, construcción de la corporalidad y corporeidad, y constitución de la subjetividad.

Tabla 5.

Categoría de análisis política educativa

CATEGORÍA	DESCRIPTORES ⁶
<p>POLÍTICA EDUCATIVA: Eje referencial de las instituciones educativas y del subsistema social que generan, ligadas a sus funciones sociales de socialización, transmisión y reelaboración de la cultura, así como a la cualificación personal y profesional de la ciudadanía (Vila, E. 2004).</p>	<p>CURRÍCULO: conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.</p>
	<p>PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS: son un saber institucionalizado que guía las acciones pedagógicas que intencionalmente, define para sí y cada uno de sus actores, una institución educativa. Este saber coordina la enseñanza del profesor y el aprendizaje del alumno.</p>
	<p>FUNCIONES DE SOCIALIZACIÓN: Prácticas Disciplinarias: producen cuerpos disciplinados desde las instituciones. En especial las escolares, producen individuos capaces de reproducir tales instituciones en la sociedad. Prácticas de Control: son aquellas en las cuales el control actúa como un formador de subjetividad, que funcionará incluso más tarde, aunque este control este ausente. Es a través de nuevas estrategias comportamentales y de nuevos modos de disciplinar (control de los deseos) que se logra el poder.</p>

⁶ Estos conceptos se elaboraron conjuntamente en la sesión del 23 de marzo de 2009, en la Línea de Investigación Cuerpo, Poder y Subjetividades, que hace parte del programa de Maestría en Desarrollo Educativo y Social. UPN 20, CINDE, 2009.

Tabla 6. *Categoría de análisis cuerpo*

CATEGORÍA	DESCRIPTOR
	<p>CORPORALIDAD: la construcción de la corporalidad está determinada por la condición social del sujeto, destacando en esta condición la clase, pero que sin duda se encuentra en un complejo juego de relación con las diferentes dimensiones de la identidad social del individuo, como la dimensión religiosa, étnica, de género y la dimensión etaria, siendo la condición de clase dominante entre ellas (Pedraz, M. 2005).</p>
<p>CUERPO: es un producto social modelado (o construido) en relaciones sociales que le dan forma. Esta construcción desnaturaliza al cuerpo, desnaturaliza las diferencias; y es que a través del cuerpo hablan (y son leídas) las condiciones de trabajo, los hábitos de consumo, la clase social, entonces el cuerpo es un texto donde se inscriben las relaciones sociales de producción y dominación. El cuerpo aparece así con un carácter históricamente determinado (Bourdieu, P. 1980).</p>	<p>CORPOREIDAD: el concepto de corporeidad remite a la triada cuerpo- sujeto-cultura o sobre lo que Morin denomina la relación bio – antropo - cultural. Cuando nos referimos al ser humano podemos definir corporeidad como "la vivenciación del hacer, sentir, pensar y querer" (Zubiri, 1986). La corporeidad se refiere al ser humano, y por tanto, el ser humano es y vive sólo a través de su corporeidad. Según Merleau –Ponty (Lugo & Varela, 2002), la corporeidad representa un proceso continuo de integración a las situaciones por medio de un entramado de relaciones perceptuales motivadas por una intencionalidad tendiente al descubrimiento y la expresión.</p> <p>SUBJETIVIDAD: Es una organización de sentidos subjetivos que definen los procesos simbólicos y las emociones que se integran de forma inseparable en relación a las experiencias del sujeto dentro de los espacios simbólicos de la cultura. (Fernando González Rey, 2000).</p>
	<p>Subjetividad emancipada: Expresión del actor escolar que encierra su emocionalidad, percepciones y pensamientos, y una posición diferente de aquella que proviene del orden exterior y que pretende negarlo, manipularlo o excluirlo.</p> <p>Subjetividad subordinada: Expresión del actor escolar que encierra su emocionalidad, percepciones y pensamientos, y una posición de dependencia, subordinación y sometimiento ante aquel que pretende negarlo, manipularlo o excluirlo.</p>

A continuación se presentan los cuadros en los cuales se ubicó la información correspondiente a la revisión documental, las observaciones participantes y los relatos.

Esta información está organizada teniendo en cuenta la pregunta del proyecto, el objetivo específico de cada técnica, las categorías de análisis y los descriptores correspondientes.

Inmediatamente después de cada cuadro, se presenta una matriz de análisis a manera de ejemplo, con la información correspondiente, en la cual se hizo un análisis de contenido socio semántico teniendo en cuenta los descriptores de cada categoría de análisis y los supuestos teóricos. Las demás matrices se incluyen en el Apéndice B.

Tabla 7.

Ejemplo de matriz de análisis (observación participante)⁷

PREGUNTA: ¿En la escuela cuáles son los alcances y limitaciones de la política educativa distrital para la constitución de cuerpos y subjetividades emancipadas?		
OBJETIVO: Evidenciar en las dinámicas educativas cotidianas la forma en que se constituyen los cuerpos y las subjetividades de los actores escolares.		
CATEGORÍAS DE ANÁLISIS		
<ul style="list-style-type: none"> • POLÍTICA EDUCATIVA: Eje referencial de las instituciones educativas y del subsistema social que generan, ligadas a sus funciones sociales de socialización, transmisión y reelaboración de la cultura, así como a la cualificación personal y profesional de la ciudadanía. • CUERPO: es un producto social modelado (o construido) en relaciones sociales que le dan forma. Esta construcción desnaturaliza al cuerpo, desnaturaliza las diferencias; y es que a través del cuerpo hablan (y son leídas) las condiciones de trabajo, los hábitos de consumo, la clase social, entonces el cuerpo es un texto donde se inscriben las relaciones sociales de producción y dominación. El cuerpo aparece así con un carácter históricamente determinado. 		
DESCRIPTORES	OBJETIVO DE LA OBSERVACIÓN	REGISTRO DE OBSERVACIÓN
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS: son un saber institucionalizado que guía las acciones pedagógicas que intencionalmente, define para sí y cada uno de sus actores, una institución educativa. Este saber coordina la enseñanza del profesor y el aprendizaje del alumno.	Observar en qué situaciones el cuerpo de los sujetos educativos se convierte en realizador de situaciones de poder, y en qué situaciones se convierte en realizador de la resistencia al poder.	<p>La profesora se hace a un lado e insiste a los estudiantes que traigan las tablas, se pongan los overoles e inicien. Pocos hacen caso, los otros se quedan hablando, jugando con un celular, comiendo o sentados en las mesas y en las sillas revisando las hojas guías.</p> <p>La clase inicia llamando la lista de asistencia e indicando a los alumnos que han faltado mucho la probabilidad de que pierdan esta asignatura. No todos los estudiantes han llegado todavía y los que van llegando esperan en la puerta para que al finalizar el llamado de lista los puedan incluir en la asistencia. La profesora no saluda a sus estudiantes y les llama la atención por llegar tarde, recordándoles que haber llegado tarde significa falla. Los estudiantes sin mirar a la maestra le piden en tono burlesco y de rabia que los apunte en la lista. La profesora se niega, les habla fuerte y les pide revisar el manual de convivencia. Los estudiantes protestan en voz baja, miran hacia abajo y se dirigen a sus puestos. Ninguno mira ni habla de frente a la profesora. La profesora los tutea pero les habla en un tono de voz fuerte dándoles órdenes y reprochándoles su comportamiento.</p> <p>Luego empieza a entregar evaluaciones, aclarando antes, que “en general los resultados fueron “pésimos”. Ante esto todos los estudiantes empiezan a hablar entre ellos protestando, riéndose o comentando, la profesora grita para que la calma retorne, los mira fijamente y todos</p>

⁷ Primera categorización de la información extraída de los relatos realizados por los investigadores, fruto de los registros de las 5 observaciones participantes que se realizaron en el ITI.

vuelven a quedar en silencio.

Uno a uno los va llamando para entregarles personalmente las hojas de la evaluación. A aquellos que les fue muy mal los mira fijamente y les hace un gesto de desaprobación con la cabeza, a otros les dice “parece que nunca hubiera venido a clase” y a otros los manda a “vestirse bien” pues los pantalones “se les están cayendo”. Una niña que recibe su evaluación con una muy mala se dirige a su puesto y en voz baja de espaldas a la profesora dice “mucho hijueputa”.

Todos los estudiantes están inquietos revisando sus notas y comentando con los compañeros de los lados, nuevamente la profesora grita “quédense quietos y silencio” y otra vez el salón retorna a la calma.

Un muchacho llega tarde y se va a ubicar en una silla, la profesora le grita “eso, hágase ahí para poder hacer desorden”, “Gómez, usted sabe donde debe hacerse”. Gómez se voltea, se ríe de la profesora y se sienta en donde le corresponde.

Luego la profesora pide a todos “sentarse correctamente” y les explica que se van a dirigir al salón de audiovisuales para ver un video sobre la “Teoría del Big Bang”.

Dos estudiantes deben quitarse el pantalón y la falda, sacan de las maletas los tenis, se quitan el saco y bajan para empezar la carrera. Si algún estudiante para antes de los 5 min. pierde la prueba. Los estudiantes empiezan a correr en círculo alrededor de la cancha y el profesor se para a un lado para contabilizar el tiempo e ir sacando a los que paran: “usted ya paró”, perdió la prueba, váyase. El resto de estudiantes que no tiene pendientes se van del coliseo.

Observar formas de control corporal: disciplinas ejercidas sobre el cuerpo y regulaciones de los sujetos educativos a través de la organización institucional.

Un timbre suena y todos los estudiantes salen y se distribuyen por diferentes espacios del colegio (canchas, zonas verdes, corredores, cafeterías, kiosco,).

Los maestros se encuentran caminando por todas las áreas vigilando a todos los muchachos, caminan por las canchas, pasillos, zonas verdes y ocasionalmente entran a los baños. La coordinadora de disciplina está parada en una esquina de la cancha de básquetbol mirando de un lado a otro. Grita a unos niños que van saltando por los corredores “Oigan.... eso no se hace”, los niños obedecen y salen corriendo.

Es una mujer mayor con una postura erecta, lleva bata blanca y una libreta de apuntes en su mano. Se queda viendo a todos los niños de manera fija y no sonrío. Nadie se le acerca y ella no se acerca tampoco a nadie, se limita a observar. Un profesor llega a hablar con ella y ella lo atiende sin dejar de mirar todo lo que pasa a su alrededor.

Cuando el timbre vuelve a sonar la coordinadora de disciplina empieza a gritar a todos los estudiantes que regresen a sus clases, no se mueve de su sitio solo gritando y con su mano va dirigiendo, “usted a su clase”, “ustedes no oyeron”, “rápido a sus salones”.

La profesora es la primera que llega al aula (se encuentra con una bata blanca), poco a poco y uno a uno van llegando los estudiantes. Lo primero que indica la profesora cada vez que llega un alumno es que se ponga el overol y a las mujeres les indica que además usen la protección para el cabello.

Si bien el taller está lleno de avisos preventivos (mantenga silencio y utilice el overol entre otros), se trabaja con herramientas como bistorís, destornilladores y martillos entre otras, siendo estas utilizadas con precaución y sin mayor dificultad o peligro.

Cada muchacho tiene asignado un puesto, una tabla, un motor y una serie de cables. De las maletas sacan unas hojas guías con el diseño del circuito que deben armar.

La profesora no organiza nada, saca la lista de asistencia y llama uno a uno por el apellido registrando si está o si no está.

Después se dirige al puesto de los estudiantes que necesitan alguna guía o asesoría, les responde, les muestra los planos, les indica la función de cada aparato, revisa las tablas y los motores, etc. Cuando nadie la necesita se queda mirando lo que todos están haciendo y luego se va.

El aula está organizada por filas y columnas, al frente el tablero y el escritorio de la profesora.

Los pupitres son en madera y están demasiado juntos, cuando alguien necesita pasar se deben mover los pupitres del lado (hacinamiento). Algunos muchachos no caben en las sillas por lo que se semi-acuestan y dejan sus maletas en las piernas.

Al finalizar la entrega les pide “poner sentido común” a aquello que escriben, “leer mejor” y estudiar más” para poder responder lo que se les está preguntando.

Una vez todos están atentos mirando al frente la profesora les pide a los alumnos revisar el manual de convivencia si desean hacer algún reclamo; aclara que hizo evaluaciones extras los días lunes y miércoles para aquellos que presentaron excusa médica o familiar.

Para el ingreso a la sala de audiovisuales no hay gran entusiasmo y la profesora indica hacer una fila para ingresar, los primeros que acuden al llamado son los estudiantes más pequeños (al parecer de menor estatura y edad). Luego después de dos llamados, ingresan las y los estudiantes grandes, quienes se acomodan en la parte posterior de la sala. Las sillas están dispuestas en dos columnas en filas de a seis.

La profesora inicialmente menciona a las y los estudiantes el nombre del video que se va a proyectar, organiza el televisor y el VHS, los pone en funcionamiento y luego se ubica en un escritorio pequeño en la parte izquierda de delante de la sala para revisar los listados de notas y

desde ahí vigilar el comportamiento de la clase (sobre el escritorio acomoda tres videos mas y un fólder de notas).

La profesora cuando percibe un murmullo levanta la cabeza y observa a las y los estudiantes con las gafas colocadas en la parte baja de la nariz.

La profesora se sienta a un lado frente a todo el grupo y empieza a revisar unos papeles. Constantemente levanta la mirada y la fija en el estudiante que está hablando o haciendo otra cosa hasta que logra que vuelva a centrar su atención en el video. Una mirada suya basta para que el orden retorne al aula.

Siendo las 6:25 a.m. las y los estudiantes acuden organizada y rápidamente al salón de clase. Ya a esta hora hay algunos junto al profesor acomodado los puestos de trabajo. El profesor se encuentra sentado en su escritorio organizando los documentos sus y las planillas de notas.

El salón no tiene una forma particular de disposición, a un lado está el sector de las organetas, luego sillas para los estudiantes que practican con las guitarras, después un piano, al lado un armario y junto el escritorio del profesor.

SUBJETIVIDAD: es una organización de sentidos subjetivos que definen los procesos simbólicos y las emociones que se integran de forma inseparable en relación a las experiencias del sujeto dentro de los espacios simbólicos de la cultura. (Fernando González Rey, 2000).

Identificar las diversas maneras en que se constituye la subjetividad de los sujetos educativos, teniendo en cuenta: representaciones y prácticas sociales sobre el cuerpo, y relaciones de género.

- Subjetividad emancipada: Expresión del actor escolar que encierra su emocionalidad, percepciones y pensamientos, y

Hay un grupo de muchachos (hombres) que está jugando fútbol, están agrupados por sexo, edad y grupo escolar. El dueño del balón es quien inicia el juego, se llaman con expresiones como "pase el balón marica", "no sea huevón", "corra parce", "no sea tan hijueputa", "que le pasa marica", ó simplemente por el apellido "pásela Díaz", "listo Gutiérrez", etc. Los muchachos más grandes son los que más groserías dicen y los que más controlan el juego, los más pequeños (en estatura) tratan de responder con groserías en tono de chiste o burla, pero siempre mirando al otro para ver su reacción.

Un trío de dos mujeres y un hombre están ubicados en la acera de la cancha, las dos mujeres sentadas muy juntas hablando y el muchacho recostado sobre una pared, parado junto a ellas (mirando hacia abajo para poder hablarles). Ellas con las maletas sobre el regazo se sonríen y miran, hablan en un tono de voz bajo; él de pie con la maleta en el hombro les habla un poco más fuerte.

Otro grupo de sólo hombres está cerca a una pequeña tarima ubicada en un extremo de la cancha. Todos están de pie con las maletas en el piso. Están hablando muy fuerte y haciéndose bromas entre sí. Algunos muchachos tienen el pantalón caído y se les ve la pantaloneta, éstos además tiene las mangas de la chaqueta de la sudadera arremangada y usan el cabello largo y con gel.

Entre ellos se golpean en la espalda, en la cabeza, en los brazos o a veces se dan patadas, se ríen y nuevamente empiezan las bromas y los "golpes".

Caminando por los pasillos es común ver grupos de máximo 3 niñas, algunas comiendo paquetes, otras arreglándose el cabello y hablando, otras en parejas de gancho riéndose y hablando

una posición diferente de aquella que proviene del orden exterior y que pretende negarlo, manipularlo o excluirlo.

- Subjetividad subordinada: Expresión del actor escolar que encierra su emocionalidad, percepciones y pensamientos, y una posición de dependencia, subordinación y sometimiento ante aquel que pretende negarlo, manipularlo o excluirlo.

muy bajito.

Las mujeres en su mayoría están caminando, comiendo o sentadas, y los hombres jugando en las canchas y zonas verdes fútbol o basquetbol. Hay un número mayor de hombres que de mujeres en toda la institución y no se ven grupos grandes de mujeres (máximo tres), tampoco se ven grupos grandes de hombres con mujeres

En el grupo participan 3 mujeres, dos de ellas participan en un grupo, la otra se traslada de grupo en grupo para dialogar con sus compañeros. Ellas tres se colocan el overol de trabajo como la mayoría del grupo, colonos tres o cuatro estudiantes se lo acomodan hasta la cintura y la parte superior se la acomodan en la cintura. Un estudiante que porta un piercing en su rostro, luego de dos llamadas de la profesora, se vise el overol y se acomoda en una esquina del mesón a trabajar solo.

Algunos estudiantes trabajan sentados, otros de pie. Se concentran en su trabajo leyendo las gráficas y conectando los cables. Huelen repetidamente los motores para saber si están quemados. Se apoyan mutuamente sosteniendo los cables, las tablas, los tornillos, etc. La relación de todos es de cercanía, se sientan muy juntos o se paran muy cerca.

Las mujeres se ubican en una esquina todas de pie, empiezan a sacar comida y a trabajar en sus tablas.

Los hombres están casi todos sentados frente a las mesas con sus elementos, dos están trabajando individualmente uno sólo con el plano y otro con la tabla y el motor.

Van llegando poco a poco al aula de audiovisuales y los alumnos más pequeños se organizan en fila para poder ingresar. Los más grandes se quedan afuera en los pasillos comiendo y jugando, la profesora llega y los grita pues están en desorden. Abre el aula y pone el video. Todos se organizan rápidamente, los más pequeños adelante y los más grandes atrás. Las tres niñas se hacen juntas en la última fila. Los más pequeños están atentos, organizados, en silencio, los más grandes hablando fuerte, jugando, haciendo bromas, comiendo, jugando con los celulares.

Los estudiantes se reúnen cerca del salón bajo el kiosco para esperar al profesor. Algunos están practicando melodías con la flauta, otros en pequeños grupos conversando. Las mujeres están de pie fuera del kiosco, los hombres parados en las sillas del kiosco o sentados sobre la mesa central del mismo.

Los juegos en parejas implican agarrarse, las mujeres y los niños más pequeños se cogen de las manos o de gancho rápidamente; los más grandes evitan agarrarse, pero ante la orden del maestro deciden que uno agarra el brazo del otro. Todos los hombres juntos y las mujeres en un extremo trabajando por parejas o en grupos, no se mezclan.

Mientras el grupo se organiza para ejecutar las pruebas que le falta por presentar, dos estudiantes juegan a golpearse desafiándose en actitud de demostrar quién tiene más resistencia y cuál es el más fuerte.

Antes de ingresar completamente al salón, observo cómo, una joven y un joven al parecer novios, se despiden con abrazos y besos en la puerta de entrada al igual que otra pareja en un salón distante.

El resto del grupo se sienta en un lugar predeterminado, coge la guitarra, piano u organetas y empiezan a practicar diferentes melodías musicales. Las organetas y el piano las usan solo los hombres, las guitarras las comparten hombres y mujeres.

Las mujeres se saludan y despiden con beso en la mejilla y los hombres con choques” de manos, palmadas en la espalda o puños en los brazos, respondiendo a expresiones como “que hubo parce” ó “nos vemos pirobo”.

Identificar las formas en que los cuerpos de los sujetos educativos se asumen como cuerpo – sujeto (cuerpo más allá del instrumento) que puede expresar por medio del lenguaje, el deseo y la palabra.

En los baños de hombres hay algunas paredes con grafitis alusivos a los grupos de estudio, los nombres de estudiantes y símbolos de grupos artísticos o equipos de fútbol.

De igual manera en las paredes externas de algunos edificios se encuentran grafitis del mismo estilo y son más evidentes en las casetas prefabricadas aledañas a las zonas de juego. Hay lugares como el quiosco en donde los escritos se han plasmado en las columnas de este y mayoritariamente con lápiz y esfero. Es de resaltar que no hay gran presencia de grafitis grandes o que expresen frases que signifiquen rechazo o favorabilidad hacia una situación o situación social específica de la vida del colegio o la ciudad.

Otra vez los estudiantes empiezan a hablar entre ellos sobre las notas y hacen comentarios como: “no marica mire esto”, “no se huevón y ahora”, quieto parcero”, “que le pasa malparido”, “uy que chanda”, etc.

El que va llegando va cogiendo su guitarra de la pared, se sienta o se para apoyando el pie en la silla y empieza a practicar. Nadie les dice a los estudiantes que deben tocar o que deben hacer, cada uno o en grupos tocan sus instrumentos y se corrigen mutuamente.

Casi todos trabajan individualmente, a excepción de un grupo de 6 hombres que están en círculo tocando guitarra, mientras que tocan están hablando de lo que dijeron en el noticiero del día anterior (asesinatos y reelección).

Los estudiantes pueden estar hablando, riéndose, tocando, el maestro no interrumpe lo que cada uno está haciendo. Los va llamando cuando necesita aclarar una nota y les habla mirándolos a los ojos y en un tono de voz suave. Los estudiantes se dirigen al profesor de manera cordial, sonriendo o tocándole la espalda, se paran siempre muy cerca de él.

Identificar las formas en que los cuerpos de los sujetos educativos hablan, teniendo en cuenta aspectos físicos y

Un grupo importante de estudiantes están conectados a celulares, Ipod’s, y mp3 escuchando música y comunicándose con otras personas. Ellas y ellos se ubican en zonas de no juego o transitan en parejas o tríos por los caminos ubicados en la periferia de las zonas de juego.

Es notorio que estudiantes de grados 6º, 7º y 8º se agrupan para desarrollar y compartir actividades o juegos de exploración, de retos (saltando obstáculos) o de indagación de objetos como

estéticos como: códigos gestuales, posturas, objetos usados y accesorios personales.

lo estaban haciendo seis estudiantes armando una figura en origami, que seguramente habían trabajado en la clase previa al descanso.

A la vez, las y los estudiantes de los grados superiores 9º, 10º y 11º, se les encuentra en grupos pequeños (3, 4 o 5) sentados dialogando o caminando por diferentes zonas y en grupos grandes jugando micro, voleibol y futbol. Es notorio encontrar que ningún estudiante se encuentra sin uniforme y que el uso del overol para talleres se asume con bastante tranquilidad tanto por niñas como por niños.

En un tono de voz amable la profesora les indica que por seguridad y como siempre, es indispensable usar el overol. Les da las llaves del taller para que saquen algunos overoles que hay allí guardados, así como las tablas de trabajo y los motores.

Sobre las mesas de trabajo la mayoría de estudiantes colocan sus pertenencias (morrales, bolsas con ropa y/o implementos que traen a clase como tablillas, cables, conectores). En uno de los grupos una estudiante genera distracción a sus compañeros al brindarles gomas de mascar y llamar la atención de ellos con los objetos que porta (reloj, celular, manillas).

Los muchachos ponen las maletas en el piso y las niñas las dejan sobre las piernas.

Los muchachos más grandes usan cabello largo con bastante gel, mangas de la chaqueta subidas o chaquetas en la cintura o cuello, pantalones grandes y caídos y pulseras en las muñecas. En el grupo hay cuatro estudiantes que se utilizan peinados en cresta, toda la mayoría del grupo porta la sudadera del colegio y algunos se han colocado bufandas para cubrirse del frío.

Los estudiantes más pequeños cortos de cabello clásicos, saco o chaqueta con la manga abajo, y pantalones a la cintura.

Las mujeres usan cabellos largos con capul peinado hacia un lado. Faldas a la rodilla o sudaderas con el pantalón a la cintura. No usan muchos accesorios (pulseras, aretes, cadenas).

El profesor se para frente al grupo y con una lista empieza a llamar a los estudiantes por apellido y les va informando lo que deben o la nota definitiva.

Una vez finaliza les informa a los estudiantes que no tiene uniforme de educación física que no pueden estar en la clase una alumna responde en voz baja y a sus compañeras "tiene huevo ese cucho".

Durante la clase el profesor se comunica con los muchachos llamándolos "papá" y tuteándoles, el trato es amable pero distante. Cuando alguien empieza a hablar mientras el profesor está hablando o a silbar el profesor llama la atención y les dice "me regala el pito", pero en un tono de voz normal, sin gritarlos y sin molestarse.

Observar en qué situaciones el cuerpo de los sujetos educativos se convierte en realizador de situaciones de poder, y

Los profesores se dirigen a sus aulas con o sin estudiantes.

Lentamente todos van retornando, los que más se demoran son los estudiantes más grandes, quienes recogen sus maletas y se van de regreso jugando, hablando, haciendo bromas, golpeándose, empujándose, etc.

Cuando escuchan los gritos de la coordinadora algunos se dirigen hacia las zonas verdes, sin voltearla a ver ni responderle le dan la espalda y se van.

en qué situaciones se convierte en realizador de la resistencia al poder.

Los estudiantes se rehúsan a usar el overol y explican que “no lo llevaron”, que “qué pereza”, que “para qué”, etc.

Después de 5 min. del video los que están en la parte de atrás del salón empiezan a hablar y a reacomodarse en las sillas, sacan comida de las maletas y comen paquetes o toman gaseosa. Están pendientes de lo que hace la profesora y la miran frecuentemente.

Después de unos 15 minutos de proyección del video, algunos estudiantes pierden el interés por este y se acomodan semiacostados en las sillas, otros bostezan y se estiran para desperezarse, otros empiezan a dialogar entre ellos. Los morrales que inicialmente estaban en el piso, ahora sirven de almohadas o se acomodan sobre las piernas para sostener los brazos y las cabezas en pos de descanso.

El estudiante de apellido Méndez, al que le faltan dos pruebas de atletismo por cumplir como le indicó el profesor, porta el pantalón de la sudadera escurrido, él es uno de los estudiantes “grandes” del grupo, también viste una chaqueta estampada con motivos de la cultura hip hop y capota debajo del buso de la sudadera. Otro estudiante en su celular y a modo de altavoz, escucha música rap y la comparte con sus compañeros.

Un grupo de cinco estudiantes mujeres se acomodan un extremo del grupo en la penúltima grada, dialogan sobre los cosméticos que llevan en sus bolsos, se arreglan sus peinados y se acomodan las pulseras, las diademas, los aretes y cadenas que portan.

 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS: POLÍTICA EDUCATIVA Y CUERPO

DESCRITORES	TEXTOS CORRESPONDIENTES	ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	<p>La profesora se hace a un lado e insiste a los estudiantes que traigan las tablas, se pongan los overoles e inicien. Pocos hacen caso, los otros se quedan hablando, jugando con un celular, comiendo o sentados en las mesas y en las sillas revisando las hojas guías.</p> <p>La clase inicia llamando la lista de asistencia e indicando a los alumnos que han faltado mucho la probabilidad de que pierdan esta asignatura. No todos los estudiantes han llegado todavía y los que van llegando esperan en la puerta para que al finalizar el llamado de lista los puedan incluir en la asistencia.</p> <p>La profesora no saluda a sus estudiantes y les llama la atención por llegar tarde, recordándoles que haber llegado tarde significa falla. Los estudiantes sin mirar a la maestra le piden en tono burlesco y de rabia que los apunte en la lista.</p> <p>La profesora se niega, les habla fuerte y les pide revisar el manual de convivencia. Los estudiantes protestan en voz baja, miran hacia abajo y se dirigen a sus puestos. Ninguno mira ni habla de frente a la profesora. La profesora los tutea pero les habla en un tono de voz fuerte dándoles órdenes y reprochándoles su comportamiento.</p> <p>Luego empieza a entregar evaluaciones, aclarando antes, que “en general los resultados fueron “pésimos”. Ante esto todos los estudiantes empiezan a hablar entre ellos protestando, riéndose o comentando, la profesora grita para que la calma retorne, los mira fijamente y todos vuelven a quedar en silencio.</p> <p>Uno a uno los va llamando para entregarles personalmente las hojas de la evaluación. A aquellos que les fue muy mal los mira fijamente y les hace un gesto de desaprobación con la cabeza, a</p>	<p>Es evidente que el planteamiento con relación a la escuela como subsistema social ligado a funciones sociales de transmisión y reelaboración de la cultura, permanece en las dinámicas escolares observadas de acuerdo a los que se describe en los relatos de la y el investigador “La clase inicia llamando la lista de asistencia e indicando a los alumnos que han faltado mucho la probabilidad de que pierdan esta asignatura”.</p> <p>Las actividades que se desarrollan en los talleres están orientadas a la cualificación personal y profesional de los sujetos pues en ellos el objetivo principal es entrenar en un área técnica específica con el fin de formar mano de obra calificada para el mercado.</p> <p>Las rutinas de hora de llegada, saludo entre pares, los llamados de atención, y la organización dentro y fuera del aula se tornan como discursos repetitivos, diarios y monótonos que reproducen los procesos de perpetuación de la inconsciencia en torno a las actividades cotidianas. Es evidente que la repetición diaria y permanente de estas rutinas y su consiguiente vitalización y perpetuación en la cotidianidad de la escuela, se logra como un ejercicio de poder institucional que tiende hacia la normalización, homogenización y regulación de todos los sujetos educativos, como una de las muchas maneras en las que se asegura el control y la obediencia.</p> <p>Cuando las y los maestros entregan las evaluaciones les otorgan a estas gran importancia, lo que permite identificar la instrumentalización en la responsabilidad que se asigna al estudiante; la centralidad en el desarrollo y los procesos</p>

otros les dice “parece que nunca hubiera venido a clase” y a otros los manda a “vestirse bien” pues los pantalones “se les están cayendo”. Una niña que recibe su evaluación con una muy mala se dirige a su puesto y en voz baja de espaldas a la profesora dice “mucho hijueputa”.

Todos los estudiantes están inquietos revisando sus notas y comentando con los compañeros de los lados, nuevamente la profesora grita “quédense quietos y silencio” y otra vez el salón retorna a la calma.

Un muchacho llega tarde y se va a ubicar en una silla, la profesora le grita “eso, hágase ahí para poder hacer desorden”, “Gómez, usted sabe donde debe hacerse”. Gómez se voltea, se ríe de la profesora y se sienta en donde le corresponde.

Luego la profesora pide a todos “sentarse correctamente” y les explica que se van a dirigir al salón de audiovisuales para ver un video sobre la “Teoría del Big Bang”.

Dos estudiantes deben quitarse el pantalón y la falda, sacan de las maletas los tenis, se quitan el saco y bajan para empezar la carrera. Si algún estudiante para antes de los 5 min. pierde la prueba. Los estudiantes empiezan a correr en círculo alrededor de la cancha y el profesor se para a un lado para contabilizar el tiempo e ir sacando a los que paran: “usted ya paró”, “perdió la prueba, váyase”. El resto de estudiantes que no tiene pendientes se van del coliseo.

Un timbre suena y todos los estudiantes salen y se distribuyen por diferentes espacios del colegio (canchas, zonas verdes, corredores, cafeterías, kiosco,).

Los maestros se encuentran caminando por todas las áreas vigilando a todos los muchachos, caminan por las canchas, pasillos, zonas verdes y ocasionalmente entran a los baños. La coordinadora de disciplina está parada en una esquina de la cancha de básquetbol mirando de un lado a otro. Grita a unos niños que van saltando por los corredores “Oigan... eso no se hace”, los niños obedecen y salen corriendo.

Es una mujer mayor con una postura erecta, lleva bata

cognitivos, todos orientados a obtener los mejores resultados en las evaluaciones; y el uso de la evaluación como dispositivos de poder para la dominación del sujeto educativo.

En este sentido, las y los alumnos aprenden operaciones cognitivas destinadas a producir más conocimiento y no aquellas que le permiten triunfar en el proceso escolar. Así mismo, se favorece la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber. (Ley General de Educación).

“La profesora no saluda a sus estudiantes y les llama la atención por llegar tarde, recordándoles que haber llegado tarde significa falla”, “Luego empieza a entregar evaluaciones, aclarando antes, que “en general los resultados fueron “pésimos”, “A aquellos que les fue muy mal los mira fijamente y les hace un gesto de desaprobación con la cabeza, a otros les dice “parece que nunca hubiera venido a clase”.

Actitudes como las anteriores ratifican tal como lo plantea Tedesco (2003), que el papel del maestro es el de un acompañante cognitivo, que puede observar al estudiante, y compararlo con otros, predominando la función consumista del sujeto sobre cualquier otra cosa basada en criterios competitivos.

Se continúa midiendo el avance del estudiante en términos de competencia y conocimientos privilegiando únicamente la memorización de conceptos y contenidos temáticos definidos en los programas curriculares; es evidente que en la institución educativa subyace una concepción dualista del ser humano

Más bien hemos de considerar que la educación física constituye un dispositivo administrativo para la construcción de un nuevo sujeto, en el que las continuidades y las discontinuidades históricas en el desarrollo de los usos corporales sean suplantadas por la permanencia sustancial de la anatomía. Por tanto, diríamos que se trata de una parte

blanca y una libreta de apuntes en su mano. Se queda viendo a todos los niños de manera fija y no sonríe. Nadie se le acerca y ella no se acerca tampoco a nadie, se limita a observar. Un profesor llega a hablar con ella y ella lo atiende sin dejar de mirar todo lo que pasa a su alrededor.

Cuando el timbre vuelve a sonar la coordinadora de disciplina empieza a gritar a todos los estudiantes que regresen a sus clases, no se mueve de su sitio solo gritando y con su mano va dirigiendo, “usted a su clase”, “ustedes no oyeron”, “rápido a sus salones”.

La profesora es la primera que llega al aula (se encuentra con una bata blanca), poco a poco y uno a uno van llegando los estudiantes. Lo primero que indica la profesora cada vez que llega un alumno es que se ponga el overol y a las mujeres les indica que además usen la protección para el cabello.

Si bien el taller está lleno de avisos preventivos (mantenga silencio y utilice el overol entre otros), se trabaja con herramientas como bistoris, destornilladores y martillos entre otras, siendo estas utilizadas con precaución y sin mayor dificultad o peligro.

Cada muchacho tiene asignado un puesto, una tabla, un motor y una serie de cables. De las maletas sacan unas hojas guías con el diseño del circuito que deben armar.

La profesora no organiza nada, saca la lista de asistencia y llama uno a uno por el apellido registrando si está o si no está.

Después se dirige al puesto de los estudiantes que necesitan alguna guía o asesoría, les responde, les muestra los planos, les indica la función de cada aparato, revisa las tablas y los motores, etc. Cuando nadie la necesita se queda mirando lo que todos están haciendo y luego se va.

El aula está organizada por filas y columnas, al frente el tablero y el escritorio de la profesora.

Los pupitres son en madera y están demasiado juntos, cuando alguien necesita pasar se deben mover los pupitres del

fundamental del proceso de fabricación de los cuerpos, mensurable de acuerdo con las condiciones de eficacia productiva y reproductiva que impone la racionalidad instrumental de la sociedad de consumo, y mensurable igualmente tanto en sus fuerzas productivas –redefinidas en términos de habilidad, de destreza, de capacidad o de cualidades físicas–, como en sus fuerzas políticas –redefinidas en términos de aplicación, de interés, de motivación, de adaptación–, las cuales son siempre fuerzas productivas y fuerzas políticas dispuestas a preservar y a extender el orden corporal dominante (Pedraz, 2005).

Algunas prescripciones que se establecen en la escuela sobre el cuerpo de los y las estudiantes y las formas en que estas se naturalizan, están configurando los géneros y construyendo los cuerpos de los sujetos educativos. Su resultado más visible está en los comportamientos en su mayoría despectivos, desafiantes, indiferentes y agresivos de los hombres; discretos, disimulados, reservados y toscos de las mujeres; y controladores, impositivos y autoritarios de las y los maestros.

“La profesora no saluda a sus estudiantes y les llama la atención por llegar tarde”, “Los estudiantes sin mirar a la maestra le piden en tono burlesco y de rabia que los apunte en la lista”, “La profesora se niega, les habla fuerte”, “Los estudiantes protestan en voz baja, miran hacia abajo y se dirigen a sus puestos. Ninguno mira ni habla de frente a la profesora”, “los estudiantes empiezan a hablar entre ellos protestando, riéndose o comentando”, “A aquellos que les fue muy mal los mira fijamente y les hace un gesto de desaprobación con la cabeza”, “Una niña que recibe su evaluación con una muy mala nota se dirige a su puesto y en voz baja de espalda a la profesora dice “muchacha hijueputa”, “nuevamente la profesora grita “quédense quietos y silencio” y otra vez el salón retorna a la calma”, “la profesora pide a todos “sentarse correctamente”, “Es una mujer mayor con una postura erecta, lleva bata blanca y una libreta de apuntes en su mano. Se queda viendo a todos los niños de manera fija y

lado (hacinamiento). Algunos muchachos no caben en las sillas por lo que se semi-acuestan y dejan sus maletas en las piernas.

Al finalizar la entrega les pide “poner sentido común” a aquello que escriben, “leer mejor” y estudiar más” para poder responder lo que se les está preguntando.

Una vez todos están atentos mirando al frente la profesora les pide a los alumnos revisar el manual de convivencia si desean hacer algún reclamo; aclara que hizo evaluaciones extras los días lunes y miércoles para aquellos que presentaron excusa médica o familiar.

Para el ingreso a la sala de audiovisuales no hay gran entusiasmo y la profesora indica hacer una fila para ingresar, los primeros que acuden al llamado son los estudiantes más pequeños (al parecer de menor estatura y edad). Luego después de dos llamados, ingresan las y los estudiantes grandes, quienes se acomodan en la parte posterior de la sala. Las sillas están dispuestas en dos columnas en filas de a seis.

La profesora inicialmente menciona a las y los estudiantes el nombre del video que se va a proyectar, organiza el televisor y el VHS, los pone en funcionamiento y luego se ubica en un escritorio pequeño en la parte izquierda de delante de la sala para revisar los listados de notas y desde ahí vigilar el comportamiento de la clase (sobre el escritorio acomoda tres videos mas y un fólder de notas).

La profesora cuando percibe un murmullo levanta la cabeza y observa a las y los estudiantes con las gafas colocadas en la parte baja de la nariz.

La profesora se sienta a un lado frente a todo el grupo y empieza a revisar unos papeles. Constantemente levanta la mirada y la fija en el estudiante que está hablando o haciendo otra cosa hasta que logra que vuelva a centrar su atención en el video. Una mirada suya basta para que el orden retorne al aula.

Siendo las 6:25 a.m. las y los estudiantes acuden organizada y rápidamente al salón de clase. Ya a esta hora hay algunos junto al profesor acomodado los puestos de trabajo. El profesor se encuentra sentado en su escritorio organizando los

no sonrío. Nadie se le acerca y ella no se acerca tampoco a nadie, se limita a observar”, “la coordinadora de disciplina empieza a gritar a todos los estudiantes”, “Los muchachos más grandes son los que más groserías dicen y los que más controlan el juego, los más pequeños (en estatura) tratan de responder con groserías en tono de chiste o burla, pero siempre mirando al otro para ver su reacción”.

De igual forma, los lenguajes que se usan en las interacciones diarias están basados como lo anota Vila (2004), en intereses de poder y control social.

Los comportamientos corporales adecuados que exigen las y los maestros son fruto de la reproducción del sistema de valores culturales. Parece que se conserva una presión constante entre autonomía y control que tiende a una regulación centralizada.

Las identidades juveniles caracterizadas por la pluralidad que manifiestan sus juegos lingüísticos, las formas de vestir y los accesorios que portan los estudiantes entre otras, evidencian unas nuevas lógicas del pensamiento y relación corporal que desbordan y transgreden las prácticas pedagógicas identificadas como adecuadas para la institución educativa.

Los signos del cuerpo significan a través del mundo.
Pierro

Actividades pedagógicas relacionadas con los procesos cognitivos como la evaluación cuantitativa, el control de la asistencia, el porte del uniforme, los timbres para cambios de clase, visibilizan tensiones que generan las relaciones de poder en el aula y desencadenan mecanismos que no logran integrar la multiplicidad de expresiones de los sujetos, por lo que estos responden con evasivas, actitudes desinteresadas y agresividad generadas hacia otros, situaciones que reflejan una doble condición de subordinación y subordinador.

documentos sus y las planillas de notas.

El salón no tiene una forma particular de disposición, a un lado está el sector de las organetas, luego sillas para los estudiantes que practican con las guitarras, después un piano, al lado un armario y junto el escritorio del profesor.

Por otra parte, resulta evidente la mínima creatividad de las manifestaciones pedagógicas (estilos educativos, que son también manifestaciones de la cultura) las cuales no se corresponden con la variedad de los terrenos culturales, mecanismos de comunicación y formas de relación social que si se hacen explícitos en los sujetos educativos. Las y los maestros repiten experiencias codificadas y tienen estilos estructurados y delimitados que se pueden contrastar entre sí. Parece como si la práctica fuera una realidad homogénea que se puede regular desde el conocimiento científico, pero que es incongruente con el desarrollo práctico del currículo en las aulas.

Acciones como: *“La profesora cuando percibe un murmullo levanta la cabeza y observa a las y los estudiantes con las gafas colocadas en la parte baja de la nariz”, “Constantemente levanta la mirada y la fija en el estudiante que está hablando o haciendo otra cosa hasta que logra que vuelva a centrar su atención en el video. Una mirada suya basta para que el orden retorne al aula”, “la profesora grita para que la calma retorne, los mira fijamente y todos vuelven a quedar en silencio”,* vigilan el cumplimiento de comportamientos adecuados y castiga sus transgresiones; así, los cuerpos –sujetos están inmersos en un proceso de socialización determinado por la institución a fin de adaptarse a aquello que ésta espera de los sujetos inmersos en ella (construcción de subjetividades subordinadas).

SUBJETIVIDAD

Hay un grupo de muchachos (hombres) que está jugando fútbol, están agrupados por sexo, edad y grupo escolar. El dueño del balón es quien inicia el juego, se llaman con expresiones como "pase el balón marica", "no sea huevón", "corra parce", "no sea tan hijueputa", "que le pasa marica", ó simplemente por el apellido "pásela Díaz", "listo Gutiérrez", etc. Los muchachos más grandes son los que más groserías dicen y los que más controlan el juego, los más pequeños (en estatura) tratan de responder con groserías en tono de chiste o burla, pero siempre mirando al otro para ver su reacción.

Un trío de dos mujeres y un hombre están ubicados en la acera de la cancha, las dos mujeres sentadas muy juntas hablando y el muchacho recostado sobre una pared, parado junto a ellas (mirando hacia abajo para poder hablarles). Ellas con las maletas sobre el regazo se sonríen y miran, hablan en un tono de voz bajo; él de pie con la maleta en el hombro les habla un poco más fuerte.

Otro grupo de sólo hombres está cerca a una pequeña tarima ubicada en un extremo de la cancha. Todos están de pie con las maletas en el piso. Están hablando muy fuerte y haciéndose bromas entre sí. Algunos muchachos tienen el pantalón caído y se les ve la pantaloneta, éstos además tiene las mangas de la chaqueta de la sudadera arremangada y usan el cabello largo y con gel.

Entre ellos se golpean en la espalda, en la cabeza, en los brazos o a veces se dan patadas, se ríen y nuevamente empiezan las bromas y los "golpes".

Caminando por los pasillos es común ver grupos de máximo 3 niñas, algunas comiendo paquetes, otras arreglándose el cabello y hablando, otras en parejas de gancho riéndose y hablando muy bajito.

Las mujeres en su mayoría están caminando, comiendo o sentadas, y los hombres jugando en las canchas y zonas verdes fútbol o basquetbol. Hay un número mayor de hombres que de mujeres en toda la institución y no se ven grupos grandes de mujeres (máximo tres), tampoco se ven grupos grandes de hombres con mujeres

En las interacciones observadas tanto dentro como fuera del aula y teniendo en cuenta que la mayor parte de las y los estudiantes son hombres, se evidenciaron relaciones sociales que determinan y/o refuerzan la identidad de género.

Así, los hombres preferían juegos estratégicos como el fútbol, el basquetbol y los juegos que implican fuerza, retos y contactos físicos bruscos, mientras las mujeres preferían juegos expresivos, actividades más pasivas o simplemente caminar. De esta manera el cuerpo tal como lo plantea Bourdieu (1980) es un producto social modelado en relaciones sociales que le dan forma.

Por otra parte, a ese cuerpo modelado y aprendido se le suman aspectos relacionados con los códigos verbales, las posturas, los peinados y la forma de usar la ropa entre otros; estos aspectos de tipo físico y estético están relacionados con la construcción de identidades y la afirmación de los roles determinados por la sociedad en general.

En relación a la producción de la subjetividad dada esta en el marco de las prácticas sociales y materiales, se observó que las y los estudiantes la asumen y viven en existencias particulares tales como: *"Las tres niñas se hacen juntas en la última fila. Los más pequeños están atentos, organizados, en silencio, los más grandes hablando fuerte, jugando, haciendo bromas, comiendo, jugando con los celulares", "Las organetas y el piano las usan solo los hombres, las guitarras las comparten hombres y mujeres", "dos estudiantes juegan a golpearse desafiándose en actitud de demostrar quién tiene más resistencia y cuál es el más fuerte"*.

De esta manera y siguiendo a McLaren, hay una incorporación progresiva de estas conductas sociales que al interiorizarse van tomando la forma de valores, gustos, preferencias, inclinaciones, ideas, afectos y emociones (expresiones de afecto rudas entre hombres y suaves entre mujeres, juegos de contacto agresivos entre hombres y juegos de habilidad entre mujeres, etc.).

En el grupo participan 3 mujeres, dos de ellas participan en un grupo, la otra se traslada de grupo en grupo para dialogar con sus compañeros. Ellas tres se colocan el overol de trabajo como la mayoría del grupo, colonos tres o cuatro estudiantes se lo acomodan hasta la cintura y la parte superior se la acomodan en la cintura. Un estudiante que porta un piercing en su rostro, luego de dos llamadas de la profesora, se vise el overol y se acomoda en una esquina del mesón a trabajar solo.

Algunos estudiantes trabajan sentados, otros de pie. Se concentran en su trabajo leyendo las gráficas y conectando los cables. Huelen repetidamente los motores para saber si están quemados. Se apoyan mutuamente sosteniendo los cables, las tablas, los tornillos, etc. La relación de todos es de cercanía, se sientan muy juntos o se paran muy cerca.

Las mujeres se ubican en una esquina todas de pie, empiezan a sacar comida y a trabajar en sus tablas.

Los hombres están casi todos sentados frente a las mesas con sus elementos, dos están trabajando individualmente uno sólo con el plano y otro con la tabla y el motor.

Van llegando poco a poco al aula de audiovisuales y los alumnos más pequeños se organizan en fila para poder ingresar. Los más grandes se quedan afuera en los pasillos comiendo y jugando, la profesora llega y los grita pues están en desorden. Abre el aula y pone el video. Todos se organizan rápidamente, los más pequeños adelante y los más grandes atrás. Las tres niñas se hacen juntas en la última fila. Los más pequeños están atentos, organizados, en silencio, los más grandes hablando fuerte, jugando, haciendo bromas, comiendo, jugando con los celulares.

Los estudiantes se reúnen cerca del salón bajo el kiosco para esperar al profesor. Algunos están practicando melodías con la flauta, otros en pequeños grupos conversando. Las mujeres están de pie fuera del kiosco, los hombres parados en las sillas del kiosco o sentados sobre la mesa central del mismo.

Los juegos en parejas implican agarrarse, las mujeres y los niños más pequeños se cogen de las manos o de gancho rápidamente; los más grandes evitan agarrarse, pero ante la orden

La auto vigilancia y el control que ejercen las mujeres entre si son prácticas que influye en la constitución del cuerpo y la subjetividad, mientras en los hombres estos mecanismos son menos importantes.

El desarrollo de las actuaciones comunicativas verbales y corporales es distinto teniendo en cuenta el sexo y los roles de los actores escolares, al parecer están orientadas a afrontar la cotidianidad de la escuela y las regulaciones establecidas por la misma.

Así; *“Algunos estudiantes trabajan sentados, otros de pie”, “En un tono de voz amable la profesora les indica que por seguridad y como siempre, es indispensable usar el overol”, “Los más grandes se quedan afuera en los pasillos comiendo y jugando, la profesora llega y los grita pues están en desorden. Abre el aula y pone el video. Todos se organizan rápidamente, los más pequeños adelante y los más grandes atrás. Las tres niñas se hacen juntas en la última fila. Los más pequeños están atentos, organizados, en silencio, los más grandes hablando fuerte, jugando, haciendo bromas, comiendo, jugando con los celulares”.*

Lo anterior está relacionado con la constitución de la subjetividad, pues a partir de algunos dispositivos de regulación (uso del overol y uniformes de diario, horarios y evaluación cuantitativa: *“El profesor se para frente al grupo y con una lista empieza a llamar a los estudiantes por apellido y les va informando lo que deben o la nota definitiva”*); las relaciones de poder sobre el cuerpo (demandas verbales en tonos fuertes por parte de las y los maestros, miradas para controlar el comportamiento, los saludos que implican contactos corporales fuertes entre compañeros); los mecanismos de Disciplina (organización en filas dentro y fuera del aula, castigos correctivos como quedarse fuera de la primera hora de clase cuando se llega tarde, *“el profesor una vez finaliza les informa a los estudiantes que no tiene uniforme de educación física que no pueden estar en la clase una alumna responde en voz baja y a sus compañeras “tiene huevo ese cucho”*); las relaciones de género (organización en

del maestro deciden que uno agarra el brazo del otro. Todos los hombres juntos y las mujeres en un extremo trabajando por parejas o en grupos, no se mezclan.

Mientras el grupo se organiza para ejecutar las pruebas que le falta por presentar, dos estudiantes juegan a golpearse desafiándose en actitud de demostrar quién tiene más resistencia y cuál es el más fuerte.

Antes de ingresar completamente al salón, observo cómo, una joven y un joven al parecer novios, se despiden con abrazos y besos en la puerta de entrada al igual que otra pareja en un salón distante.

El resto del grupo se sienta en un lugar predeterminado, coge la guitarra, piano u organetas y empiezan a practicar diferentes melodías musicales. Las organetas y el piano las usan solo los hombres, las guitarras las comparten hombres y mujeres.

Las mujeres se saludan y despiden con beso en la mejilla y los hombres con choques” de manos, palmadas en la espalda o puños en los brazos, respondiendo a expresiones como “que hubo parce” ó “nos vemos pirobo”.

En los baños de hombres hay algunas paredes con grafitis alusivos a los grupos de estudio, los nombres de estudiantes y símbolos de grupos artísticos o equipos de futbol.

De igual manera en las paredes externas de algunos edificios se encuentran grafitis del mismo estilo y son más evidentes en las casetas prefabricadas aledañas a las zonas de juego. Hay lugares como el quiosco en donde los escritos se han plasmado en las columnas de este y mayoritariamente con lápiz y esfero. Es de resaltar que no hay gran presencia de grafitis grandes o que expresen frases que signifiquen rechazo o favorabilidad hacia una situación o situación social específica de la vida del colegio o la ciudad.

Otra vez los estudiantes empiezan a hablar entre ellos sobre las notas y hacen comentarios como: “no marica mire esto”, “no se huevón y ahora”, “quieto parcero”, “que le pasa malparido”, “uy que chanda”, etc.

El que va llegando va cogiendo su guitarra de la pared, se

grupos de mujeres y hombres, trato diferencial por parte de las y los docentes para ambos sexos); y la reiteración de expresiones corporales y verbales desarrolladas por hombres y mujeres, vemos como estas conductas se adscriben al comportamiento y por lo tanto modelan la acción frente al conocimiento y la regulación.

Las mujeres exhiben mecanismos comunicativos relacionados con lo emocional y con el aspecto físico, mientras que los hombres se ven actuando con mayor confianza y seguridad, lo que potencia su capacidad para la transgresión o negociación de la normatividad. Así, según Sanabria y Sanabria, la subjetividad es evidenciada en alternativas simbólicas expresadas por la capacidad del sujeto para emanciparse o subordinarse.

De tal manera que en todos los actos expresivos (gestualidad, construcción de la apariencia personal, movimiento del cuerpo y código verbal) de los sujetos estaban presentes una variedad de códigos simultáneos, una mediación emocional y una determinación contextual.

“En los baños de hombres hay algunas paredes con grafitis alusivos a los grupos de estudio, los nombres de estudiantes y símbolos de grupos artísticos o equipos de futbol.

De igual manera en las paredes externas de algunos edificios se encuentran grafitis del mismo estilo y son más evidentes en las casetas prefabricadas aledañas a las zonas de juego. Hay lugares como el quiosco en donde los escritos se han plasmado en las columnas de este y mayoritariamente con lápiz y esfero.... Otra vez los estudiantes empiezan a hablar entre ellos sobre las notas y hacen comentarios como: “no marica mire esto”, “no se huevón y ahora”, “quieto parcero”, “que le pasa malparido”, “uy que chanda”, etc.... Los muchachos más grandes usan cabello largo con bastante gel, mangas de la chaqueta subidas o chaquetas en la cintura o cuello, pantalones grandes y caídos y pulseras en las muñecas. En el grupo hay cuatro estudiantes que se utilizan peinados en cresta, todo la mayoría del grupo porta la

sienta o se para apoyando el pie en la silla y empieza a practicar. Nadie les dice a los estudiantes que deben tocar o que deben hacer, cada uno o en grupos tocan sus instrumentos y se corrigen mutuamente.

Casi todos trabajan individualmente, a excepción de un grupo de 6 hombres que están en círculo tocando guitarra, mientras que tocan están hablando de lo que dijeron en el noticiero del día anterior (asesinatos y reelección).

Los estudiantes pueden estar hablando, riéndose, tocando, el maestro no interrumpe lo que cada uno está haciendo. Los va llamando cuando necesita aclarar una nota y les habla mirándolos a los ojos y en un tono de voz suave. Los estudiantes se dirigen al profesor de manera cordial, sonriendo o tocándole la espalda, se paran siempre muy cerca de él.

Un grupo importante de estudiantes están conectados a celulares, Ipod's, y mp3 escuchando música y comunicándose con otras personas. Ellas y ellos se ubican en zonas de no juego o transitan en parejas o tríos por los caminos ubicados en la periferia de las zonas de juego.

Es notorio que estudiantes de grados 6º, 7º y 8º se agrupan para desarrollar y compartir actividades o juegos de exploración, de retos (saltando obstáculos) o de indagación de objetos como lo estaban haciendo seis estudiantes armando una figura en origami, que seguramente habían trabajado en la clase previa al descanso.

A la vez, las y los estudiantes de los grados superiores 9º, 10º y 11º, se les encuentra en grupos pequeños (3, 4 o 5) sentados dialogando o caminando por diferentes zonas y en grupos grandes jugando micro, voleibol y futbol. Es notorio encontrar que ningún estudiante se encuentra sin uniforme y que el uso del overol para talleres se asume con bastante tranquilidad tanto por niñas como por niños.

En un tono de voz amable la profesora les indica que por seguridad y como siempre, es indispensable usar el overol. Les da las llaves del taller para que saquen algunos overoles que hay allí guardados, así como las tablas de trabajo y los motores.

Sobre las mesas de trabajo la mayoría de estudiantes colocan sus pertenencias (morrales, bolsas con ropa y/o implementos que traen a clase como tablillas, cables, conectores).

sudadera del colegio y algunos se han colocado bufandas para cubrirse del frío. Los estudiantes más pequeños cortes de cabello clásicos, saco o chaqueta con la manga abajo, y pantalones a la cintura. Las mujeres usan cabellos largos con capul peinado hacia un lado. Faldas a la rodilla o sudaderas con el pantalón a la cintura. No usan muchos accesorios (pulseras, aretes, cadenas)".

Identificamos a partir de nuestras observaciones que la escuela crea las condiciones propicias para que la expresión de los sujetos se oriente en una determinada dirección siguiendo unos patrones sociales que se validan y ratifican desde la cultura institucional. Es por esto que todos los actores educativos usan su apariencia física y expresión corporal para conseguir algún efecto; en algunas ocasiones estas facilitan a los sujetos emanciparse o resistirse a la norma, teniendo en cuenta que los hombres parece que tienen mayor resistencia al poder y por ende mayor capacidad de respuesta a la norma.

Es por esto que las y los docentes en general deben ganar en capacidad de comprender y hacer visibles las diferencias y la diversidad al interior de la escuela para que puedan promover condiciones que permitan generar autoconfianzas y mayor nivel de expresión por parte de las y los estudiantes.

En uno de los grupos una estudiante genera distracción a sus compañeros al brindarles gomas de mascar y llamar la atención de ellos con los objetos que porta (reloj, celular, manillas).

Los muchachos ponen las maletas en el piso y las niñas las dejan sobre las piernas.

Los muchachos más grandes usan cabello largo con bastante gel, mangas de la chaqueta subidas o chaquetas en la cintura o cuello, pantalones grandes y caídos y pulseras en las muñecas. En el grupo hay cuatro estudiantes que se utilizan peinados en cresta, todo la mayoría del grupo porta la sudadera del colegio y algunos se han colocado bufandas para cubrirse del frío.

Los estudiantes más pequeños corten de cabello clásicos, saco o chaqueta con la manga abajo, y pantalones a la cintura.

Las mujeres usan cabellos largos con capul peinado hacia un lado. Faldas a la rodilla o sudaderas con el pantalón a la cintura. No usan muchos accesorios (pulseras, aretes, cadenas).

El profesor se para frente al grupo y con una lista empieza a llamar a los estudiantes por apellido y les va informando lo que deben o la nota definitiva.

Una vez finaliza les informa a los estudiantes que no tiene uniforme de educación física que no pueden estar en la clase una alumna responde en voz baja y a sus compañeras “tiene huevo ese cucho”.

Durante la clase el profesor se comunica con los muchachos llamándolos “papá” y tuteándoles, el trato es amable pero distante. Cuando alguien empieza a hablar mientras el profesor está hablando o a silbar el profesor llama la atención y les dice “me regala el pito”, pero en un tono de voz normal, sin gritarlos y sin molestarse.

Los profesores se dirigen a sus aulas con o sin estudiantes. Lentamente todos van retornando, los que más se demoran son los estudiantes más grandes, quienes recogen sus maletas y se van de regreso jugando, hablando, haciendo bromas, golpeándose, empujándose, etc.

Cuando escuchan los gritos de la coordinadora algunos se dirigen hacia las zonas verdes, sin voltearla a ver ni responderle le dan la espalda y se van.

Los estudiantes se rehúsan a usar el overol y explican que “no lo llevaron”, que “qué pereza”, que “para qué”, etc.

Después de 5 min. del video los que están en la parte de atrás del salón empiezan a hablar y a reacomodarse en las sillas, sacan comida de las maletas y comen paquetes o toman gaseosa. Están pendientes de lo que hace la profesora y la miran frecuentemente.

Después de unos 15 minutos de proyección del video, algunos estudiantes pierden el interés por este y se acomodan semiacostados en las sillas, otros bostezan y se estiran para desperezarse, otros empiezan a dialogar entre ellos. Los morrales que inicialmente estaban en el piso, ahora sirven de almohadas o se acomodan sobre las piernas para sostener los brazos y las cabezas en pos de descanso.

El estudiante de apellido Méndez, al que le faltan dos pruebas de atletismo por cumplir como le indicó el profesor, porta el pantalón de la sudadera escurrido, él es uno de los estudiantes “grandes” del grupo, también viste una chaqueta estampada con motivos de la cultura hip hop y capota debajo del buso de la sudadera. Otro estudiante en su celular y a modo de altavoz, escucha música rap y la comparte con sus compañeros.

Un grupo de cinco estudiantes mujeres se acomodan un extremo del grupo en la penúltima grada, dialogan sobre los cosméticos que llevan en sus bolsos, se arreglan sus peinados y se acomodan las pulseras, las diademas, los aretes y cadenas que portan.

4.7 Procedimiento

En términos generales, en un primer momento los investigadores, a partir del trabajo desarrollado en la línea de investigación: Cuerpo, Poder y Subjetividades, se centraron en la construcción de las preguntas orientadoras base para iniciar el proceso de investigación, la construcción de los objetivos que orientarían este proceso, así como la exploración de los referentes teóricos relacionados con las preguntas inicialmente formuladas.

Posteriormente, se inició el proceso de búsqueda y recolección de las fuentes de información teórica y la construcción de matrices con posibles categorías de análisis.

Se realizaron unos primeros acercamientos a las instituciones educativas, presentando el marco general del proyecto y concertando un cronograma para poder iniciar el trabajo de campo.

Una vez acordadas las fechas para acceder a la información por medio de la recolección de documentos institucionales, observaciones participantes (que fueron transcritas a modo de relatos) y relatos (elaborados por maestros y estudiantes en torno al tema de la constitución del cuerpo y de la subjetividad), los investigadores definieron y elaboraron las guías orientadoras y objetivos puntuales para las sesiones de trabajo.

Durante el período comprendido entre enero y abril de 2009 se obtuvo la totalidad de la información; se procedió a su organización y posterior conversión en relatos, para el análisis final.

Para terminar, se realizó el ejercicio de triangulación de los relatos obtenidos, producto de los diarios de campo de los investigadores; se contrastó la información teórica (políticas educativas y currículo institucional) con la información que se recopiló

durante las sesiones de observación participante y durante las sesiones con maestros y estudiantes, en donde se elaboraron relatos; y se finalizó con la elaboración de un documento que contiene algunas conclusiones y recomendaciones para ser socializado en la institución educativa en la cual se desarrolló la investigación.

CAPÍTULO 5

Contraste entre los hallazgos y los supuestos teóricos

El presente capítulo recoge una serie de análisis fruto de la contrastación de los referentes conceptuales con los datos recogidos a partir de las observaciones participantes hechas por los investigadores, los relatos producto de las reflexiones hechas por docentes y estudiantes acerca de la constitución de cuerpos y subjetividades en los escenarios educativos formales, y la revisión que se hizo de los documentos sobre política educativa y currículo institucional.

5.1. En torno a la política educativa

Toda política educativa que se plantee “ha de sustentarse y apoyarse en una concepción del hombre, de la sociedad en la que se inserta, de la cultura y de los valores éticos” (Hernández, 2007) para lograr determinadas finalidades en nombre de la sociedad y con su participación.

Las finalidades educativas deben nutrir al poder político, para que con ese poder y con sus medios se impulse una política y una educación determinadas. Así, El Plan Sectorial de Educación hace suyos los principios del Plan de Desarrollo Distrital “Bogotá Positiva: Para vivir mejor” y se inscribe en el objetivo estructurante “ciudad de derechos”. En tal sentido, la educación contribuirá a hacer de Bogotá una Ciudad de Derechos, una ciudad positiva, como escenario de las actividades humanas, con desarrollo integral, equitativo y sostenible desde el cuidado del medio ambiente, que genere condiciones de reconciliación, convivencia, paz y seguridad, y promueva la

identidad, el reconocimiento de la diversidad y el diálogo intercultural, con un modelo de desarrollo democrático, social e incluyente (Pg. 18).

De acuerdo con el Plan Distrital de Desarrollo, el sector educativo impulsará en todos los colegios estrategias pedagógicas y acciones participativas desde la infancia para que se adquieran competencias que permitan, en la vida escolar y ciudadana, incidir en la definición, ejecución y seguimiento de las políticas públicas. Esta acción pedagógica se liga con el objetivo estructurante de la descentralización y debe contribuir a que diferentes organizaciones y personas en el nivel local se vinculen a la gestión de los asuntos públicos.

Es importante anotar que el Plan Sectorial de Educación (2008-2012), concibe al colegio como centro de las realizaciones de la política pública de educación de Bogotá y como punto de referencia desde el cual se debe leer y llevar a cabo el Plan Sectorial.

Si bien se contempla a la educación como eje importante en el desarrollo social, es la escuela la que se identifica como escenario central para los procesos educativos y por ende para el cumplimiento de la política educativa. A partir de esta centralidad, es necesario analizar las limitaciones y potencialidades de la institución educativa y con ello, revisar si desde ésta es posible lograr la garantía del derecho, como lo plantea la norma.

La política educativa actual parece que entiende “la educación como derecho que no puede estar mediado por ningún interés y debe educar al individuo para la democracia provocando espacios y escenarios sociales para que éstos desarrollen su ciudadanía responsable y activa” (2006, Alfaro & Corvalán citados por Ramírez, 2008b) al proclamar que cada colegio, con sus sedes deben estimular la diversidad, la interculturalidad y reconocer las particularidades de los grupos humanos que interactúan en ellas; propiciar la inclusión e integración social, en el ambiente escolar y con el entorno ciudadano; promover la autonomía escolar y pedagógica, la descentralización y participación en la gestión y en los hechos educativos; reconocer a

los niños como sujetos de la política educativa; valorar a los docentes como sujetos de saber pedagógico; y entender la territorialización como estrategia de planeación y reconocimiento de las dinámicas locales.

En cuanto a los fines de la política educativa Distrital el Plan hace énfasis en el desarrollo profesional y cultural y promueve el reconocimiento y la participación de los estudiantes, además propone que la ciudad sea escenario de inclusión, de reconocimiento de la diversidad e interculturalidad, de reconciliación, paz y convivencia.

Hay que mencionar además que hay un interés marcado en formar en derechos humanos, democracia, participación, convivencia y género, con el propósito de fortalecer una cultura de protección y respeto a la dignidad humana, promoviendo la incorporación de los derechos humanos. De esta manera Bogotá hace explícito la educación del tipo de sujeto que le interesa formar.

En general el Plan persigue objetivos de tipo antropológico que involucran las dimensiones espiritual, filosófica y cultural que identifican a la sociedad en la que viven educadores y educandos.

Dentro del proceso histórico y social que vivimos, la política educativa se remite a la cultura y por tanto reta a docentes, padres de familia y en general a los adultos a trabajar con los jóvenes de acuerdo con los problemas que en ellos ha generado la sociedad contemporánea y las duras condiciones que les impone, a los más necesitados, el entorno social. Así, la cultura se ve, se entiende y se comprende valorando la vida y el mundo desde maneras específicas y singulares en las cuales se percibe y se transforma la realidad.

En el marco del fundamento social, la política educativa considera al sujeto como un ser social y para ello pide a los colegios desarrollar acciones y prácticas de interculturalidad; promover el reconocimiento, el respeto de las identidades juveniles y

la diversidad étnica y sexual; atender la población analfabeta y a quienes se encuentran sin concluir la primaria o el bachillerato.

Desde el fundamento jurídico el Plan expone y desarrolla un discurso ideológico, que legitima una particular concepción teórico-práctica de la educación, del sistema escolar y, en definitiva de la sociedad Bogotana, en el cual los procesos de significación humanos son indispensables para una formación integral en la que se incluyen las diferentes dimensiones del desarrollo social, cognitivo, cultural, estético y físico de las y los estudiantes.

La única herramienta que utiliza el Plan para articular los propósitos del maestro como sujeto de la enseñanza, los intereses de los estudiantes como sujetos de aprendizaje y formación, y las expectativas de los padres de familia frente a la propuesta formadora de la escuela y de la sociedad es la evaluación, la cual debe propiciar relaciones comunicativas y de diálogo.

De lo anterior cabe resaltar que a pesar de tener unos fines centrados en el desarrollo humano y entender la educación como fundamental para el desarrollo social, no hay una relación equitativa que muestre a los sujetos de la educación como pares, sino a unos portadores del conocimiento (educadores), otros sujetos a educar (estudiantes) y otros sólo como observadores pasivos de los procesos (padres). De igual forma la evaluación no involucra a los sujetos en su conjunto sino que ubica a los evaluadores (docentes) en un lugar de dominación y a los evaluados (estudiantes) en un lugar de dominados.

En cuanto al fundamento ético la política contempla acciones y realizaciones desde la democratización de la enseñanza hasta la igualdad de oportunidades; como propósito primordial el Plan pretende alcanzar el disfrute efectivo del derecho a la educación para toda la población, lo cual implica para el Estado, la obligación de asegurar a todos y todas las condiciones de disponibilidad, acceso y permanencia en el sistema educativo, así como la calidad y pertinencia de la educación.

Al revisar todos los objetivos que propone la política, es evidente que sobre la institución educativa recaen múltiples aspiraciones tales como “facilitar el acceso a la cultura, hacerlo en condiciones de que todos tengan oportunidades de lograrlo, garantizar la educación de los ciudadanos como tales para vertebrarlos en la sociedad, preparar para el mundo del trabajo en un sistema productivo bastante diferenciado, suplir algunas de las funciones que tenía adjudicada la familia tradicional y además garantizar el desarrollo de la personalidad completa del alumno, su autonomía e independencia y su bienestar personal” (Sacristán, J. 2001: 14). Pero ¿cómo puede hablarse de desarrollo integral si es evidente que no todas las necesidades básicas de los sujetos educativos están satisfechas?

Al tener la escuela que responder a tales retos sólo se amplía la brecha entre teoría y práctica, pues las normas establecidas para el sistema escolar, teniendo en cuenta las vivencias expresadas por los maestro y estudiantes en sus relatos, parece que se desenvuelven al margen de las creencias, de la cultura y de las necesidades de la mayoría de la población, ignorando la práctica, el conocimiento, la formación y la vivencia de los sujetos educativos. Es decir, la distancia entre lo prescrito y la realidad supera varios niveles jerárquicos e intervenciones diversas originados en las aulas, donde grandes cantidades de alumnos apáticos o indisciplinados y docentes desconsolados se hunden en un proceso debilitante e improductivo, tal como se expresa en las debilidades fruto de la evaluación institucional, las cuales se relacionan con la comunicación, el sentido de pertenencia, la continuidad y la agilidad en los procesos.

Al ser la escuela un dispositivo de poder, éste se pone al servicio de la política, la institución entonces busca operacionalizarla teniendo en cuenta un modelo escolar particular, pero resulta evidente teniendo en cuenta las observaciones realizadas, las expresiones de los maestros y estudiantes y los objetivos del currículo institucional, que las prácticas no se orientan hacia la constitución de cuerpos y subjetividades emancipadas porque están orientadas a perpetuar sistemas de valores y creencias

tradicionales en los que el cuerpo se ha invisibilizado y las subjetividades se orientan hacia la subordinación.

Así, varios enfoques teóricos han intentado explicar esa «esquizofrenia sistémica». Para muchos especialistas, la existencia de un currículo y de una práctica pedagógica que ignoran las peculiaridades, las contradicciones y la calidad de lo que es vivido por el alumno, es la base de los conflictos que se arraigan en las escuelas y de los pobres resultados pedagógicos que se obtienen (Zibas, 1997) .

Si se revisan los problemas por resolver que plantea la actual política educativa distrital, relacionados con:

- *la desarticulación y falta de continuidad entre los niveles y grados de enseñanza;*
- *la baja correlación entre cada uno de los grados y niveles;*
- *la alta dispersión de los conocimientos;*
- *la desarticulación entre las áreas del plan de estudios y el currículo;*
- *la falta sentido y aplicación de lo que se enseña;*
- *la baja profundización en los conocimientos, desmotivación y poca orientación de las capacidades del estudiante;*
- *la falta de pertinencia y relación entre lo que se desea aprender y lo que se ofrece en el colegio;*
- *la no consideración en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como tampoco en la atención de las necesidades e intereses formativos de los niños, niñas y jóvenes, del desarrollo evolutivo, psico-afectivo y cognitivo; y*
- *la vulnerabilidad de los colegios a influencias externas que generan dentro de ellos conductas antisociales opuestas a los principios que guían la buena educación en un clima escolar afectado por violaciones a los derechos humanos y la inseguridad,*

nos damos cuenta que las políticas educativas se están formulando para responder “adecuadamente” a las dinámicas generadas por los procesos de globalización, reconocimiento de la diversidad y grandes avances tecnológicos entre otros, pero las instituciones educativas se encuentran inmersas en relaciones que van desde las respuestas a la política, que pasan por las tensiones que generan las relaciones de poder en su interior y que se desencadenan en procesos educativos complejos que intentan integrar la multiplicidad de expresiones culturales, sociales y políticas en su interior.

Las dinámicas del mundo actual acarrear diversas manifestaciones caracterizadas por la “pluralidad de juegos lingüísticos, de nuevas lógicas

representacionales de sentidos o formas de pensamiento y de complejas formas de vida – individual y colectivas híbridadas e indeterminadas” (Vilera, A. 2000: 128), que dan cuenta de las realidades que afronta la escuela hoy. Es importante analizar que las prácticas y relaciones entre sujetos educativos presentes en la vida cotidiana de la institución educativa se encuentran en permanente creación y transformación y se orientan hacia la configuración de subjetividades emancipadas, mientras que las prácticas pedagógicas cotidianas poco avanzan en el reconocimiento de esas dinámicas, y poco hacen por adaptarse a dichas realidades.

A partir de lo anterior, es necesario preguntar si realmente es posible que desde toda la pretensión de la política realmente se esté pensando en educar sujetos subjetivados y si la escuela con tantas deficiencias en el desarrollo de los procesos educativos, con tantos retos por asumir como ya se mencionó, está facilitando la constitución de cuerpos y subjetividades de los sujetos educativos.

Para poder afrontar los problemas identificados en la institución escolar, la actual política educativa distrital plantea la transformación pedagógica de la escuela y de la enseñanza, a través de:

- *la formulación de currículos pertinentes, con nuevos contenidos y metodologías de la enseñanza,*
- *la organización de los tiempos de aprendizaje,*
- *la utilización de los diversos escenarios,*
- *el uso de didácticas más apropiadas,*
- *la integración de asignaturas, y*
- *la reorganización de la enseñanza por ciclos*

Es evidente que el cambio es una condición necesaria, pero no es suficiente, pues no es primariamente un asunto organizativo, sino cultural: nuevos modos de pensar y hacer, en unos contextos provocadores del aprendizaje (Bolívar, 2005). Sin embargo, es necesario preguntarse si realmente es posible lograr dicho cambio cuando aún la política educativa valora a los docentes, como únicos sujetos transmisores de saber pedagógico y como portadores del conocimiento; cuando se contempla la evaluación como única herramienta para propiciar relaciones comunicativas y de

diálogo que articulen los propósitos de la educación; y, cuando se privilegia a la institución educativa como escenario en donde se provee de conocimiento a los sujetos.

Si bien se requieren cambios organizativos y estructurales a gran escala, éstos por sí mismos no provocan la mejora. Sin alterar los modos de pensar y hacer (“reculturizar”), cultivando la implicación activa de los docentes, las reformas estructurales llevan poco lejos (Fullan, 2002: 58). Y justamente esto (cambiar la concepción de cuerpo y de sujeto, y avanzar hacia la constitución de cuerpos y subjetividades emancipadas) es lo que las reformas por sí mismas no pueden hacer.

El Plan Distrital de educación, gira alrededor de cuatro procesos básicos que pretenden dar solución a los problemas anteriormente mencionados, a saber:

- *transformación e innovación de los procesos pedagógicos para la enseñanza-aprendizaje de los derechos humanos y la convivencia escolar;*
- *promoción de prácticas, hábitos y procedimientos para el respeto de la dignidad humana, la protección de la diversidad y la interculturalidad, la disposición para la reconciliación y el fortalecimiento de la democracia en el entorno escolar;*
- *fortalecimiento de las capacidades de la comunidad educativa para hacer realizables los derechos humanos, los deberes y compromisos para la convivencia escolar; e*
- *implementación de acciones que permitan proteger y garantizar los derechos humanos, la integridad personal, la convivencia y la seguridad en la escuela.*

Estas apuestas son nuevamente abarcadoras, idealistas y centradas en temas generales; su incidencia en la forma en que impactan a los sistemas educativos y las instituciones escolares, responden a directrices establecidas por los nuevos ordenamientos mundiales y se enmarcan en prácticas homogenizadoras, producto de modelos que acogen la ideología neoliberal y globalizada, de tal forma que no identifican procesos que faciliten el reconocimiento de las dinámicas propias de cada institución educativa.

El contexto en el que se enmarca el currículo de la institución objeto del presente estudio, es el productivo, técnico y tecnológico. Este contexto integra unas nuevas pautas de regulación y estructuración de subjetividades, vinculadas por una nueva correlación de escenarios particulares, ordenados a través de categorías productivas

que gobiernan y ordenan las posibilidades de acción y auto reflexión. De esta manera se configuran unas competencias entendidas como habilidades específicas con base en capacidades técnicamente apropiadas (Vilera, 2.000).

El currículo plantea que las acciones del ITI aportan a la “formación de seres humanos auténticos y libres”, así se asume el Fundamento antropológico (Hernández, 2007) en el que hombres y mujeres se consideran como seres que poseen una naturaleza ontológica, lo que implica la dualidad materia – espíritu (ser y trascender) y que como tal aporta al desarrollo de actividades que enriquezcan las posibilidades para la realización individual tanto en la dimensión física como en la espiritual. Sin embargo, este ideal es opuesto a la manera en que la institución centra todas sus acciones en función de la preparación de sujetos para la vida laboral técnica.

Al ser el ITI una institución educativa técnica, la orientación hacia la formación de sus estudiantes se relaciona con la capacitación de recurso humano formado en la competitividad, para responder a las demandas del mercado, centradas en la satisfacción de necesidades económicas.

Adicionalmente, el currículo asume el fundamento social reconociendo al estudiante como actor principal de su formación, el cual debe obrar por convicción en todo momento. En consecuencia, ejercerá responsablemente su libertad, en la medida en que va haciéndose consciente, crítico, reflexivo, responsable y actuante dentro de la comunidad para lograr su pleno compromiso y autonomía. A pesar de esto, todo está orientado desde discursos de autonomía y desarrollo autogestionario relacionados con los cambios en los vínculos económicos globales/locales que mueven hoy el mundo del mercado y las políticas de consumo, primando en ello, modos estratégicos de productividad que exigen competencias con base en la capacidad individual.

Así pues, se plantean una gran cantidad de miradas centradas en el desarrollo de la productividad y la competitividad a partir del entrenamiento cognitivo y el aprendizaje instrumental, con el único fin de transmitir aptitudes útiles para la vida

laboral: “El ITI tiene una filosofía fundamenta en la educación para la vida, el trabajo productivo y la realización personal... orientada hacia la potenciación de habilidades y destrezas de los estudiantes para que puedan desempeñarse como seres productivos en el área industrial, o para que puedan proseguir estudios superiores en la misma línea”⁸.

Lo anterior exige comprender la importancia de problematizar las condiciones reproductivas que someten lo escolar a sistemas totalizantes de opción productiva, donde el tema de la diferencia es tratado como exclusión, en tanto se privilegian formas esenciales de unidad e igualdad, facilitadas en “éticas consumistas” que responden a la lógica del mercado global.

Por otra parte, al revisar el horizonte institucional del I.T.I., parece que no hay una centralidad en los objetivos que se persiguen, pues se han asumido retos sociales, culturales y políticos que desborda la capacidad institucional. En relación con la innovación educativa, la institución estructura maneras reguladas de aprender, de conocer, de sentir, de crear y de pensar, que al mismo tiempo configuran nuevas racionalidades reproductivas que configuran sistemas de control y relaciones de poder (Vilera, 2000).

El currículo parece estar respondiendo a las dinámicas generadas por los procesos de globalización y los avances tecnológicos, pero no está respondiendo a la multiplicidad de expresiones culturales, sociales y políticas que se dan al interior de la institución.

Desde un panorama de demandas, funciones y resultados, el currículo es contradictorio, pues al ser abarcador y al desbordarse en sus objetivos, dificulta poner en práctica un texto que pueda guiar los procesos educativos inmersos en las complejas dinámicas institucionales, atravesadas por culturas locales diversas y condiciones socioeconómicas desfavorables.

⁸ PEI Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas, 2007.

El discurso oficial que asume la institución integra un legado de un cuerpo social que norma y regula al sujeto, así las prácticas pedagógicas ignoran las peculiaridades, las contradicciones y la calidad de lo que es vivido por el alumno en la escuela (Zibas, 1997), todas estas condiciones se asumen directamente de las exigencias generadas por la normatividad, en donde hay una regulación estratégica y control de las prácticas, los deseos y las expresiones de los sujetos educativos.

Con relación a los mecanismos de participación estudiantil, relacionados estos con las posibilidades de consensuar y ampliar los diálogos democráticos, el I.T.I., establece en su manual de convivencia un conjunto de normas destinadas a regular la convivencia social y los procesos académicos y disciplinarios.

Es pertinente entonces preguntarse en dónde queda el fundamento antropológico⁹ de la educación, toda vez que y ¿cómo puede la escuela servir al pluralismo siendo esta una institución creada para normalizar (función que todavía cumple)? Preguntas que podrán responderse en la medida que la escuela y la política educativa afronten los retos y contradicciones que la sociedad actual demanda.

La escuela como subsistema social ligado a funciones sociales de transmisión y reelaboración de la cultura, continúa reproduciendo dinámicas escolares que regulan los comportamientos y pretenden homogenizar a la totalidad de la población. Así, y de acuerdo con las observaciones realizadas al interior del ITI, las clases siempre inician llamando a lista de asistencia e indicando las sanciones a que dan lugar los retardos e inasistencias (pérdida de la asignatura); las actividades que se desarrollan en los talleres están orientadas a la cualificación personal y profesional de los sujetos pues en ellos, el objetivo principal es entrenar en un área técnica específica, con el fin de formar mano de obra calificada para el mercado; las rutinas de hora de llegada, saludo entre

⁹ El sujeto puede considerarse como constitutivamente ético; socialmente instalado, abocado a relacionarse con los demás, y a vivir en una sociedad concreta; e insertado en una historia y en una cultura determinadas que implican asimismo, unas formas de vida, unos valores y unos conocimientos.

pares, los llamados de atención, y la organización dentro y fuera del aula se tornan como discursos repetitivos, diarios y monótonos. Todas estas acciones reproducen los procesos de perpetuación de la inconsciencia en torno a las actividades cotidianas.

Otro aspecto a considerar y tal como lo plantea Tedesco (2003) , está relacionado con el papel que asume el maestro de acompañante cognitivo, que puede observar al estudiante, y compararlo con otros, predominando así una función consumista del sujeto sobre cualquier otra cosa basada en criterios competitivos.

Debido a esto, la evaluación cuantitativa, en algunos casos escrita y en otros de tipo instrumental, tiene una importancia fundamental para la promoción de las y los estudiantes en sus respectivos grados, identificándose así una instrumentalización en la responsabilidad que se asigna al estudiante y la centralidad en el desarrollo y los procesos cognitivos, todos orientados a obtener los mejores resultados en las evaluaciones. En este sentido, las y los alumnos aprenden operaciones cognitivas destinadas a producir más conocimiento y no aquellas que le permiten triunfar en el proceso escolar.

Como consecuencia, se continúa midiendo el avance del estudiante en términos de competencia y conocimientos privilegiando únicamente la memorización de conceptos y contenidos temáticos definidos en los programas curriculares.

A esto se añade que las actividades pedagógicas relacionadas con el control de la asistencia, el porte del uniforme, los timbres para cambios de clase, visibilizan tensiones que generan las relaciones de poder en el aula y desencadenan mecanismos que no logran integrar la multiplicidad de expresiones de los sujetos, por lo que estos responden con evasivas, actitudes desinteresadas y agresividad generadas hacia otros, situaciones que reflejan una doble condición de subordinación y subordinador.

Aunque el I.T.I. posibilita la vivencia de postulados democráticos de igualdad y participación institucional, el organigrama que presenta muestra una estructura

organizacional de corte vertical y en él se articulan circuitos culturales y de poder que afectan la manera de actuar y de comprender de los sujetos: “En cuanto a las responsabilidades, deben asistir puntualmente y permanecer en todas las actividades académicas, dedicar todos sus esfuerzos y consagración para el logro de sus objetivos académicos y formativos”¹⁰

Por otra parte, resulta evidente la mínima creatividad de las manifestaciones pedagógicas (estilos educativos, que son también manifestaciones de la cultura) las cuales no se corresponden con la variedad de los terrenos culturales, mecanismos de comunicación y formas de relación social que sí se hacen explícitos en los sujetos educativos. Las y los maestros repiten experiencias codificadas y tienen estilos estructurados y delimitados que se pueden contrastar entre sí. Parece como si la práctica fuera una realidad homogénea que se puede regular desde el conocimiento científico, pero que es incongruente con el desarrollo práctico del currículo en las aulas.

En sentido contrario, los relatos de las y los docentes implican la apertura y valoración de diversas formas de conocimiento y de aproximación a la realidad (lenguajes simbólicos, intuición, sensibilidad a la vulnerabilidad humana, recuperación creativa de la tradición, y el aprecio por la belleza). Entonces, ¿el discurso de autonomía del maestro busca realmente su autonomía? ¿ó esos discursos muestran que los maestros no tienen voz?, parece finalmente que hay una gran distancia entre el discurso y la vivencia.

A pesar de que las profesoras expresan que las actividades pedagógicas se realizan a partir de consensos, no se logra identificar el desarrollo de procesos sino acciones aisladas que no tienen continuidad durante la dinámica cotidiana de la escuela. Parece que se fragmenta el conocimiento limitando las maneras de comprender la realidad (Vila, 2004), pues las educadoras se centran en los requerimientos del plan curricular y en motivar a las niñas y los niños hacia el

¹⁰ Op. Cit. Pág. 119

aprendizaje cognitivo, situación que distancia el deseo de una educación centrada en las necesidades de los sujetos con lo establecido en la norma.

Se comprueba de este modo la presencia de prácticas liberadoras y opresoras de las libertades y subjetividades en la escuela, mostrándose una dicotomía entre actividades que facilitan la expresión, el diálogo y la comprensión, y otras que se centran en las tareas, las recomendaciones y el seguimiento de las normas.

5.2 En torno al cuerpo - sujeto

En cuanto a la constitución de cuerpo en el I.T.I. la dimensión corporal se concibe como transversal en el primer ciclo, pero después se rompe esta continuidad y la transversalidad se centra en el dibujo técnico, la tecnología y la informática. Lo corporal se plantea desde la educación artística, recreación y deportes. Así, la concepción de cuerpo que está implícita en la institución educativa se relaciona con el cuerpo físico que a través de su eficiencia, la sana competencia y los hábitos de cuidado logrará una adecuada salud física y mental. Pero además, ese cuerpo se construye a partir de una educación integral orientada hacia el respeto y el acatamiento de las decisiones adoptadas por la institución, al desarrollo del pensamiento y a la formación hacia el trabajo.

Lo anterior es contrario a los principios de la institución ya que cuando se considera la dimensión corporal como constructora de un yo cultural, así como la dimensión estética para darle más sentido a la vivencia de la educación, se termina por centrar la atención en la orientación hacia el trabajo y la productividad.

Tal como lo plantea Bourdieu (1980) el cuerpo es un producto social modelado en relaciones sociales que le dan forma, así en las interacciones observadas tanto

dentro como fuera del aula, y teniendo en cuenta que la mayor parte de las y los estudiantes son hombres, se evidenciaron relaciones sociales determinantes y reforzadoras de la identidad de género: los hombres preferían juegos estratégicos como el fútbol, el basquetbol y los juegos que implican fuerza, retos y contactos físicos bruscos, mientras las mujeres preferían juegos expresivos, actividades más pasivas o simplemente optaban por caminar.

Por otra parte a ese cuerpo modelado y aprendido se le suman aspectos relacionados con los códigos verbales, las posturas, los peinados y la forma de usar la ropa, entre otros; estos aspectos de tipo físico y estético, en la escuela, propician la construcción de identidades y la afirmación de roles asociados a determinadas modas que identifican diversas culturas juveniles, y que por el hecho de pertenecer a ellas, marcan diferencias con las y los estudiantes que muestran una homogeneidad en su forma de portar el uniforme y de seguir las normas del manual de convivencia.

Los relatos de las y los estudiantes muestran que éstos optan por utilizar peinados no clásicos (como menciona la norma), gran cantidad de accesorios, o aquellos que modifican la forma de portar el uniforme (botas entubadas, pantalones escurridos), son por un lado, objeto de las miradas reguladoras de las y los maestros, y por otro, buscan llamar la atención y/o tener mayor reconocimiento entre sus pares y docentes.

Con lo anterior se quiere decir, que la construcción de identidades en el ámbito educativo depende ante todo de la cultura local y de la adscripción de los sujetos a un cierto modelo de cuerpo y de práctica corporal, pero también, y de manera muy especial, de las expectativas de clase, de género y de etnia en las que él se ve involucrado, así como de los recursos simbólicos y prácticos con los que dicho sujeto cuenta.

Esta construcción de identidades está atravesada por una tensión permanente que se da dentro del ambiente institucional formal al ponerse en práctica el manual de

convivencia frente a las expresiones juveniles emergentes. Para la institución educativa la forma de remediar dicha tensión es la sanción normalizadora y reguladora, ampliamente descrita en el mismo manual de convivencia.

Las y los estudiantes entienden su cuerpo a partir de lo que viven, lo cual se ha constituido por actitudes particulares locales y grupales relacionadas con las diversas formas de expresión juvenil que la sociedad genera y valida, no sólo desde el mercado, sino desde el lugar que les otorga en las relaciones de valoración social y de clase.

Así, uno de los aspectos más significativos, retomando a Planella (2001), es que los cuerpos expresan al «sujeto» y emiten mensajes cargados de significados. No se trata sólo de «lucir» la anatomía corporal, sino de dejar aflorar los símbolos que los cuerpos pueden llegar a transmitir.

Las y los estudiantes refieren cómo el colegio crea condiciones que posibilitan unos comportamientos culturales establecidos para hombres y para mujeres, siguiendo unos patrones de feminidad y masculinidad los cuales se han validado por las culturas locales. Además, la cultura local de la institución construye una gran diferencia respecto a las formas de ocultamiento o protección del propio cuerpo frente a las miradas de los otros. Estas formas suelen dirigirse de manera casi exclusiva a las mujeres mediante mecanismos de vigilancia sobre lo que parece apropiado mostrar y no mostrar; lo anterior constituye un dispositivo de control que construye una diferencia entre hombres y mujeres (Edugénero, 2003a:5).

Las y los estudiantes a través de la forma en que usan su cuerpo, así como en la forma en que se hablan entre ellas y entre ellos, expresan el sentido social de su cuerpo, que en este caso hace alusión a un sujeto que refleja los procesos de socialización de sus núcleos familiares y comunidades de procedencia, es decir, que en la relación entre la práctica y la experiencia corporal es posible identificar las representaciones que se hacen a nivel social del cuerpo y los órdenes sociales que se transmiten en las prácticas corporales (Pedraza, 2003).

En relación con el desarrollo de las actuaciones comunicativas verbales y corporales en la institución educativa, éste es distinto teniendo en cuenta el sexo y los roles de los sujetos educativos; y se considera que está orientado a afrontar la cotidianidad de la escuela y las regulaciones establecidas por la misma.

Lo anterior se relaciona con la constitución de la subjetividad, pues a partir de algunos dispositivos de regulación (uso del overol y uniformes de diario, horarios y evaluación cuantitativa); relaciones de poder que se ejercen sobre el cuerpo (demandas verbales en tonos fuertes por parte de las y los maestros, miradas para controlar el comportamiento, los saludos que implican contactos corporales fuertes entre compañeros); mecanismos de Disciplinamiento (organización en filas dentro y fuera del aula, castigos correctivos como quedarse fuera de la primera hora de clase cuando se llega tarde); relaciones de género (organización en grupos de mujeres y hombres, trato diferencial por parte de las y los docentes para ambos sexos); y reiteración de expresiones corporales y verbales desarrolladas por hombres y mujeres, las conductas se adscriben al comportamiento y por lo tanto lo modelan.

Siguiendo con esta idea y en relación con la producción de la subjetividad, se observó que las y los estudiantes la asumen y la viven a través de experiencias particulares incorporando progresivamente conductas sociales que se interiorizan para tomar la forma de valores, gustos, preferencias, inclinaciones, ideas, afectos y emociones (expresiones de afecto rudas entre hombres y suaves entre mujeres, juegos de contacto agresivos entre hombres y juegos de habilidad entre mujeres, etc.).

Las observaciones realizadas por los investigadores en los distintos espacios institucionales (aulas de clase, pasillos, canchas, zonas de descanso, etc.) permitieron ratificar que la auto vigilancia y el control que ejercen las mujeres entre sí, son prácticas que influyen en la constitución del cuerpo y la subjetividad, debido al interés marcado por el cuidado de la apariencia física, las relaciones afectivas que logran consolidar y los continuos retos para demostrar mayor popularidad en la institución educativa,

mientras que en los hombres estos mecanismos son menos importantes, ya que la constitución de cuerpos y subjetividades se centran en la capacidad de ejercer poder sobre los otros, mayoritariamente.

Además, las mujeres exhiben mecanismos comunicativos relacionados con lo emocional y con el aspecto físico, mientras que los hombres se ven actuando con mayor confianza y seguridad, lo que potencia su capacidad para la transgresión o negociación de la normatividad. Esta idea confirma lo expuesto por Sanabria y Sanabria (2008), quienes plantean que la subjetividad es evidenciada en alternativas simbólicas expresadas por la capacidad del sujeto para emanciparse o subordinarse.

En conclusión, “la sociedad, por medio de complejísimos y largos procesos culturales estipula unos comportamientos sociales y sexuales adecuados para unas y otros, a la vez que crea densos programas de socialización y refuerzo.... Para vigilar el cumplimiento de tales comportamientos y vigilar sus transgresiones (Edugénero, 2003a:4). Así mismo, “la perspectiva de género permite enfocar, analizar y comprender las características que definen a mujeres y hombres de manera específica, así como sus semejanzas y sus diferencias. Desde esa perspectiva se analizan las posibilidades vitales de unas y otros, el sentido de sus vidas, sus expectativas y oportunidades, las complejas y diversas relaciones sociales que se dan entre ambos géneros; también los conflictos institucionales y cotidianos que deben encarar, y las múltiples maneras en que lo hacen” (Benhabib & Cornel, 1990).

En efecto en la escuela se marcan claramente, por ejemplo, diversos modos de contacto entre las personas según pertenezcan a uno u otro sexo: mientras legitimamos la rudeza como supuesto estado natural de la masculinidad y, con él, un acentuado desfogue físico, juegos bruscos e incluso comportamientos abiertamente agresivos, reservamos como destino de las mujeres un tono íntimo, suave y delicado (Edugénero, 2003b: 5).

En relación al lenguaje, éste se constituye como elemento fundamental que regula los procesos de configuración de subjetividades; hay una presencia permanente de relaciones de verticalidad y reproducción de prácticas tradicionales de educación; y otras prácticas que demandan la vivencia de emociones y acercamientos a las otras y los otros, validando y respetando el sentir y pensar del otro o la otra.

De tal manera que en todos los actos expresivos (gestualidad, construcción de la apariencia personal, movimiento del cuerpo y código verbal) de las y los estudiantes están presentes una variedad de códigos simultáneos, una mediación emocional y una determinación contextual.

Se entiende que existe una concreta y acabada ideología del cuerpo, el cual es concebido desde un paradigma dualista donde prevalece el "cuerpo-máquina", esta ideología es introducida en los currículos a través discursos sesgados por la aceptación y seguimiento de las normas establecidas.

Podemos ver como se ha dicho anteriormente, que en el I.T.I. se crean las condiciones propicias para que la expresión de los estudiantes se oriente hacia la formación de sujetos cualificados para el ámbito productivo y el reconocimiento social de estos en el mercado laboral tecnológico, siguiendo unos patrones culturales que se validan y ratifican desde la cultura institucional. Es por esto que por ejemplo cada estudiante tiene la oportunidad de elegir un proceso de formación en una de las áreas técnicas que ofrece la institución desde los primeros grados y las y los docentes se han especializado en dichas áreas, que les otorga, entre pares, un estatus en la misma institución; en algunas ocasiones estas prácticas pueden facilitar a los sujetos educativos emanciparse o resistirse a la norma, situación que es más frecuente en los hombres ya que al parecer tienen mayor resistencia al poder y por ende mayor capacidad de respuesta a la norma.

De acuerdo a lo anterior, ningún elemento constitutivo del sujeto se presenta de manera inocente; por el contrario todas las acciones pedagógicas tienen una

intencionalidad, que como ya se ha dicho reiteradamente, están insertas en una ideología, que en el caso de instituciones educativas como el ITI, es de tipo hegemónico, patriarcal, en la que impera una concepción de sujeto cognoscente, productivo, hábil mecánicamente.

Así, para entender la manera en que dentro del I.T.I., las subjetividades se constituyen (teniendo en cuenta dispositivos de regulación, relaciones de poder sobre el cuerpo, mecanismos de Disciplinamiento, representaciones y prácticas sociales sobre el cuerpo, relaciones de género, posturas éticas, e inscripciones en el sistema de valores de una determinada sociedad), es necesario identificar dentro de las expresiones de las y los estudiantes aquello que consideran que es restrictivo y por ende limitan el desarrollo de su personalidad (*“nos sancionan si traemos tenis de colores, accesorios, los profesores nos detienen cuando nos ponemos muy violentos, no podemos entubar los pantalones, no podemos perforar nuestro cuerpo, etc.”*).

Uno de los señalamientos más frecuentes de las y los estudiantes estuvo relacionado con las formas restrictivas que en el I.T.I. se legitiman sobre expresiones comunicativas y de contacto, prácticas de recreación, de higiene y de la sexualidad de ellas y ellos, las cuales como expresiones de una ideología general en torno al cuerpo, constituyen formas simbólicas y configuran expresiones particulares de sus cuerpos.

Por lo tanto, la escuela como aparato de hegemonía que cumple con una función reproductora, es una manifestación de poder del orden social, por su efecto moralizador y formador (Acosta, F. 2007). Al mismo tiempo, puede llegar a ser el lugar para ejercer la insubordinación, o la llamada resistencia al orden dominante establecido, manifestada en las diversas expresiones de las identidades e interacciones que se dan entre los sujetos que en ella se encuentran.

Como lo expresan las docentes, la corporalidad adquiere un alto rango en la valoración social y subjetiva y se constituye a partir de los discursos, prácticas y

valores, de esta manera, las dinámicas corporales tienen una intencionalidad transformadora, dominadora y subordinadora.

En los relatos analizados se evidenció que la corporalidad es vivida por los sujetos como una confrontación tensa entre patrones sociales y culturales establecidos (Muñoz, 2008), pues cuando ellos se expresan deben recurrir a diferentes lenguajes corporales, relacionados con códigos socioculturales, que les permiten la expresión de lo interno y lo externo del propio cuerpo de acuerdo con un “deber ser” cultural e institucional. Sin embargo, las expresiones cotidianas no han sido pensadas desde la norma, y por lo tanto ésta se trasgrede continuamente para que el maestro pueda tener control sobre su práctica educativa.

Por otra parte, la corporeidad es vivida como el origen de la comunicación y a través de la cual se perfila la imagen del sujeto; las y los maestros se reconocen teniendo en cuenta la forma en que interpretan el mundo exterior.

Aunque en los relatos de los maestros hay una relación desde la experiencia corporal a partir del sentir y de lo emotivo (que es lo que genera posibilidades de relación), y se aprecia una valoración amplia de los sujetos educativos como actores importantes en la práctica pedagógica, las observaciones hechas en las aulas y talleres muestran maestros poco dinámicos, repetitivos, pasivos, coercitivos, entre otros, quienes se limitan a nombrar sujetos de una lista, a transmitir unos aprendizajes cognitivos y corporales que consideran importantes, y a valorar a través de una calificación al estudiante como uno más en la lista de asistencia.

El texto anterior confirma lo planteado por Bourdieu (1980) al referirse a que a través del cuerpo hablan y son leídas las condiciones de trabajo y es el cuerpo en el cual se inscriben las relaciones sociales de producción y dominación.

Dicho de otro modo, habría que trascender de la consideración del cuerpo como un espacio neutro sobre el que se articulan cualidades y recursos técnicos según una

relación de enseñanza-aprendizaje, a la consideración del cuerpo como un espacio de permanente producción ideológica sobre el que se articulan redes de saber y de poder según una relación que es, antes que nada, política (Pedraz, 2005).

Si la educación en general como intervención a través de la cual se inculca un repertorio práctico, pero también emocional e ideológico sobre el cuerpo, ratificamos que la educación “es un poder que se ejerce institucionalmente sobre el cuerpo de los demás; es un poder que, bajo la ilusión libertaria del cuerpo que se mueve y que se expresa, queda sujeto en una continuidad vigilante que lo tematiza y lo sistematiza” (Pedraz, 2005).

CAPÍTULO 6

Conclusiones generales

Los cambios en la economía, la sociedad y el conocimiento crean nuevos contextos en los que la educación afronta el reto de replantearse no sólo como instrumento de transmisión de información, sino que debe ajustarse a desafíos relativos a la constitución de cuerpos y subjetividades con capacidad de transformar el orden social excluyente, discriminador y sexista, por uno incluyente, que respete la diversidad y fortalezca la identidad cultural local. Es por esto que las y los docentes en general, deben ganar en capacidad de comprender y hacer visibles las diferencias y la diversidad al interior de la escuela, para que puedan promover condiciones que permitan generar autoconfianzas y mayor nivel de expresión por parte de las y los estudiantes.

En oposición al modelo globalizado y dominante que procura homogenizar la educación y con ella los sujetos y sus subjetividades, la escuela debe provocar procesos comunicativos abiertos e intersubjetivos, de tal forma que éstos den a la diversidad social y cultural una importancia más amplia que los procesos de individuación y homogenización. Así, las capacidades de las y los sujetos educativos se fortalecerán más y serán concebidos y tratados como interlocutores pares en la construcción de nuevas estructuras sociales que respeten los derechos.

Los cuerpos de los sujetos educativos como productores de resistencias son evidenciados en la distancia entre prácticas educativas, currículo formal y política educativa, todo esto genera imposición de poder en las aulas, emanada desde diferentes actores, teniendo en cuenta niveles jerárquicos y formas de interacción.

La escuela tiende a disolver la diversidad práctica y simbólica del cuerpo, y resalta la desigualdad que se hace evidente en las marcas corporales, algunas tan permanentes como las de género o las de etnia, y otras en apariencia no tanto, como los peinados, los piercing, los gestos, los usos de la ropa y del uniforme, entre otras, constituidos como referentes de exclusión y como identificadores de culturas juveniles. La multiplicidad de formas de organización corporal opera no tanto en términos de la diversidad como diferencia, sino en términos de la diversidad como desigualdad.

Si bien la investigación no pretende que el cuerpo de las personas en las instituciones educativas se curricularice, sí pretende llamar la atención sobre la ausencia y/o poca relevancia de éste en los documentos, los discursos y los imaginarios de la comunidad educativa, lo que conlleva a la centralidad de las acciones hacia el desarrollo cognitivo de los sujetos de la educación y por ende a un desconocimiento de la diversidad de culturas e identidades juveniles presentes en la escuela.

Si la escuela quisiera, podría pensar sus currículos en torno al cuerpo, la diversidad, la autonomía y la emancipación, pues la política educativa es tan amplia y generosa que facilita y abre posibilidades para transformar la realidad educativa. Pero en instituciones educativas como el ITI, los mecanismos que regulan los procesos educativos están centrados en la apropiación de conductas que le sirven a las y los estudiantes para ingresar directamente al mercado laboral, y la comunidad educativa también se dispone y presta para que dichas conductas sean asumidas, centrando la atención como se dijo anteriormente, en proyectos de vida al servicio del mercado y no orientados a la constitución de cuerpos pensados desde sí mismos y con capacidad de autonomía y reflexión.

La política educativa configura “poder territorial en la escuela”; con ello, las aulas de clase se configuran como “territorios cerrados” en donde maestras y maestros ejercen dispositivos de poder particulares. Esa estructura reguladora de los procesos académicos, supone una incidencia directa de la política en la realidad institucional y se

evidencia en las características individuales de los maestros y la forma en que ellos y ellas manejan sus saberes y sus “territorios”, amparados en el manual de convivencia, el cual se lleva a la práctica para fortalecer mecanismos de represión.

En los territorios escolares, los estudiantes frente a la autoridad ejercida por el maestro, aún no llevan a la práctica acciones que minimicen los ejercicios de poder que la institución educativa les impone permanentemente, y que afectan de manera negativa la forma en que se configuran subjetividades orientadas hacia la emancipación. Esto, porque los dispositivos de control de los que hace uso el maestro y la estructura jerárquica de la institución son tan fuertes que logran limitar cualquier posibilidad de insubordinación. Por el contrario, es evidente que las y los estudiantes sí logran ante sus pares desplegar acciones de dominación que replican prácticas vivenciadas en diferentes escenarios.

Las aulas son “territorios cerrados” en donde los maestros ejercen dispositivos de regulación particulares que no permiten a los estudiantes una participación plena, ni la posibilidad para expresar de manera libre su subjetividad, reflejada ésta, en las diversas identidades juveniles que se llevan a la escuela. El problema que subyace a esta incapacidad de expresión se relaciona con la forma en que la subjetividad se configura en los espacios educativos formales, pues los ejercicios de poder ejercidos sobre los cuerpos para su dominación, limitan la posibilidad de los sujetos para empoderarse y visibilizarse.

Así mismo, hay una estructura reguladora de los procesos académicos manifiesta en el control de la asistencia (presencial) y la evaluación cuantitativa, lo cual afecta la capacidad que tiene el estudiante por optar entre estar o no estar en las aulas (estar presente y ausente al mismo tiempo), sin que importen sus gustos y preferencias ó las situaciones cotidianas que puedan afectar su disposición.

El manual de convivencia se convierte en un documento que parte de la normativa institucional y que se lleva a la práctica para fortalecer mecanismos de

represión; estos mecanismos finalmente son impuestos por las y los adultos desde su concepción del deber ser de la escuela sin tener en cuenta los intereses de las y los estudiantes. Ellas y ellos siempre están en desventaja, y su concepción de mundo ha de ajustarse a los requerimientos ya establecido por la tradición institucional o por la mirada parcializada de sus directores.

La presente investigación evidenció y ratificó que el ejercicio y práctica docente no son afines con los mandatos del PEI, parece que éste, no fue construido por la comunidad docente, aún cuando ellos llevan muchos años laborando en la institución. Lo anterior implica como sugerencia para el ITI, avanzar y fortalecer los procesos de participación de la comunidad educativa en la toma de decisiones sobre la vida institucional y especialmente la referida a las regulaciones en las relaciones entre sujetos educativos. ¿Cómo estructurar desde las prácticas educativas y pedagógicas estilos particulares “Otros” de pensamiento y de acción que resistan el despliegue del poder sustentado en competencias diferenciadas con autonomías excluyentes?

La forma en que la política educativa se evidencia en la escuela está reflejada en las características individuales de los maestros y la forma en que ellos manejan sus saberes y sus “territorios”. Es evidente que el fundamento jurídico de la Política es un configurador de “poder territorial en la escuela”, incidiendo de manera directa en la realidad institucional pues configura “islas” en relación con el trabajo de aula que llevan a cabo los docentes.

Lo deseable sería una escuela que más allá de ser espacio de socialización se convirtiera en un espacio de humanización, en donde los sujetos aprendan a vivir y a ser mejores seres humanos, pues la escuela es parte del mundo de la vida y en ella se constituyen las subjetividades y se evidencian intersubjetividades; en este lugar no se escinde el mundo del sujeto, se despliega el mundo del sujeto.

De esta manera, se confirma lo expuesto por Zibas (1997), en relación con la distancia que existe entre lo prescrito y la realidad, la cual supera varios niveles

jerárquicos e intervenciones diversas originadas en las aulas, donde maestros y estudiantes se hundan en un proceso debilitante e improductivo.

Baste lo anterior, para poder concluir si realmente la política educativa actual contempla una intencionalidad que converja en la configuración de subjetividades emancipadas que conlleven al ejercicio del sujeto político y al fortalecimiento del tejido social, es decir, responder si ¿Las políticas educativas actuales dan respuesta al desafío que tiene la educación respecto a la construcción de subjetividades singulares desde una pedagogía del cuerpo?

Por otra parte, y como conclusión principal de la presente investigación, se confirma la existencia de un currículo y de una práctica pedagógica que ignora las particularidades, las contradicciones y la calidad de lo que es vivido por los estudiantes, lo que afecta de manera significativa la constitución de sujetos autónomos y con capacidad de emancipación. Así, el lugar que se le asigna al cuerpo-sujeto en la apuesta educativa del ITI está determinado por un desarrollo orientado hacia la formación y preparación de competencias laborales que “permiten” a las y los estudiantes ser competitivos en ámbitos productivos, aunque la misión institucional esté orientada al desarrollo humano integral.

Lo anterior fue evidente en la ruptura que se observa en la transición entre el preescolar y la educación básica y media, en donde la práctica pedagógica que estaba centrada en el cuerpo y la afectividad, sufre una transformación ahora centrada en el entrenamiento cognitivo y productivo.

La concepción de cuerpo que los investigadores encontraron en el ITI y que subyace a los planteamientos y orientaciones de la Política Educativa Distrital, es retomada en el currículo institucional y adaptada a su tradición; así, el cuerpo del sujeto educativo es considerado desde una postura dual que vela por la realización productiva, laboral y personal a partir de la formación cognitiva y el entrenamiento productivo.

Adicionalmente, aunque la política educativa contempla una visión integral del sujeto, se ve limitada por las regulaciones que ella misma demarca a la institución educativa en función de la calidad, la cobertura y la integralidad a partir de dispositivos de control y regulación como lo son: la evaluación, la planeación, la gestión administrativa, y la transectorialidad, entre otros. A pesar de los postulados de democracia, igualdad y participación siempre presentes en la política educativa y en los currículos institucionales, así como la mirada sobre la educación integral que garantiza proyectos de vida que permiten al sujeto ser actor de su propio desarrollo, aún no es claro en la realidad educativa institucional cómo esas orientaciones pueden materializarse en unas relaciones más democráticas, más pensadas en el Otro, y más cercanas a ejercicios que permitan un real respeto de la pluralidad, la diversidad y la multiculturalidad.

Ahora nos encontramos en condiciones de precisar mejor algunas preguntas que formulábamos antes y que interrogan acerca de la incidencia de la política educativa en relación con la constitución de cuerpos y subjetividades en las instituciones escolares: ¿en las aulas qué procesos se realizan sobre los cuerpos?, ¿cómo los maestros tratan la diversidad corporal, si es que acaso la tratan?, ¿cómo los escolares asumen las diferencias de auto comprensión de su propio cuerpo?, ¿cómo los currículos abordan el tema de las diferencias en cuanto a las percepciones, a las expectativas y a las necesidades de los cuerpos de los estudiantes?, ¿cómo la institución califica a unas y a otras?, ¿cómo consideran los profesores (y el discurso oficial) de la educación la cuestión de la interculturalidad, y, sobre todo, cómo tratan la cuestión de la hegemonía de clase?, ¿de qué cuerpo habla el discurso curricular en una institución técnica industrial, y en qué medida este discurso oculta su contribución a la reproducción de cuerpos – máquinas útiles al mercado laboral?

REFERENCIAS

- Abrile de Vollmer, M. (1994) Nuevas demandas a la educación y a la institución escolar, y la profesionalización de los docentes. *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 5. Recuperado el 13 de febrero de 2009, en <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie05a01.htm>.
- Acosta, F. (2007). *Educación Física, cuerpo y poder: reflexiones iniciales*. Recuperado el 22 de Noviembre de 2008, en <http://lapampaenmovimiento.blogspot.com/2007/05/educacin-fsica-cuerpo-y-poder.html>
- Aiello, F. (2005) *Cuerpo actual vs cuerpo moderno*. Trabajo realizado en el contexto de la materia principales corrientes del pensamiento contemporáneo de la Carrera de Ciencias de la Comunicación. Universidad de Buenos Aires .
- Alfaro, E. y Corvalán, R. (2006). Educación, un espacio de poder y ética. *La Piragua*, 24 2da ed.
- Álvarez, R. (2005). *Breve esbozo sobre el cuerpo como objeto de conocimiento*. Recuperado el 18 de Noviembre de 2008, en <http://pedagogiacrit.blogspot.com/2005/05/breve-esbozo-sobre-el-cuerpo-como.html>
- Bejarano, I. (2008). *Salvemos al técnico "ahora o nunca" fieles a la causa y raíces*. Recuperado el 22 de Febrero de 2009, en http://groups.google.com.co/group/macarenazoo/browse_thread/thread/2012db040846571c

- Benhabib, S. y Cornell, D. (1990). *Teoría feminista y teoría crítica: ensayos sobre la política de género en las sociedades de capitalismo tardío*. Ed. Alfons el Magnánim. Valencia, España.
- Bolívar, A. (2005). *¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: Política educativa, escuela y aula*. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, No. 92, p. 859-888, Recuperado el 15 de febrero de 2009, en <http://www.cedes.unicamp.br>
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (2005) *Más allá del dilema de los métodos*. Ed. Norma
- Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina*. Recuperado el 20 de noviembre de 2008, de <http://www.udg.mx/laventana/libr3/bordieu.html#cola> .
- Conde, G. y Ramos, E. (2008). *Nuevas pedagogías de cuerpo para la transformación de las subjetividades subordinadas en subjetividades emancipadas*. Tesis de Maestría no publicada. Programa de Maestría CINDE – UPN.
- Declaración Mundial sobre educación para todos (2000) "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje". Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo, 1990. Recuperado el 22 de mayo de 2008, en <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>
- Delval, J. (1990). "Observaciones acerca de los objetivos de la educación". Revista de Educación, No.292, pp. 157-190,
- Dewey, J. Trad. Luzuriaga, L.. (1963) *Democracia y educación*. (7ª ed). Ed. Losada. Buenos Aires.
- Díaz, C. (2000). *El análisis sociosemántico en la psicología social: una propuesta teórica y una técnica para su aplicación*. [Psicothema. Vol. 12, No. 3, pp. 451-457](http://www.psicothema.es/pdf/356.pdf)
[Recuperado el 15 de Mayo de 2009, en http://www.psicothema.es/pdf/356.pdf](http://www.psicothema.es/pdf/356.pdf)

Di Pierro González Eduardo (1991). *La Subjetividad y el Cuerpo, un ensayo sobre Merleau-Ponty. Algunas Reflexiones sobre el emplazamiento actual del Cuerpo en las Ciencias Sociales y Humanas*. Recuperado el 15 de Abril de 2008, en <http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/letras25/notas1/notas1.html>

Echeverría, L.M. (2006). *La pregunta por el cuerpo en la Maestría en Desarrollo Educativo y Social*. Ponencia presentada en el Simposio de Líneas de Investigación de la cohorte UPN16, de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social. Convenio CINDE-UPN.

Foro Mundial de Educación. (2000) Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Texto aprobado por el Foro Mundial sobre la Educación. Dakar, Senegal, 26-28 de abril. Recuperado el 22 de mayo de 2008, en http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_spa.shtml.

Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Ed. La Piqueta. Madrid, España

Gallo, J. (2006). *Lo inaprehensible en la educación: El cuerpo*. *Psikeba: Revista de Psicoanálisis y Estudios Culturales*. ISSN 1850-339X. No. 3. Recuperado el 15 de abril de 2008, en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2171453>

García, C. (2003a). *Construcción del cuerpo*. Edugénero. No. 7. 2da Ed. Ed. Guadalupe. Bogotá

García, C. (2003b). *Juegos de Lenguaje*. Edugénero. No. 9. 2da Ed. Ed. Guadalupe. Bogotá

González, F. (2000). *Culture – Psychological dimension in historical and cultural change. El sujeto y la subjetividad: algunos de los dilemas actuales de su estudio*. Universidad de la Habana, Cuba y Universidade de Brasília.

Gramsci, A. (1975) *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Ed., Juan Pablos. México.

Hernández, J. (2007) Fundamentos de “política educativa” y finalidades de la educación. Recuperado el 22 de Febrero de 2009 en www.ateiamerica.com/doc/articulo_jesus_hernandez.doc

Le Bretón, D. (1995) *Antropología del cuerpo y modernidad*. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires, Argentina-

Ley General de Educación 0115 (1994). Recuperado el 22 de Febrero de 2009 en [Http://Www.Mineducacion.Gov.Co/1621/Article-85906.Html](http://www.Mineducacion.Gov.Co/1621/Article-85906.Html)

Lugo, E. y Varela, F. (2002) *La Corporeidad Humana: Del Concepto Científico – Técnico al de Ser Encarnado. Reflexión Filosófica Crítica*. Ponencia presentada en la cuarta Jornada de Bioética. Junio. Recuperado el 05 de Abril de 2008, en http://www.familia.org.ar/archivos/bioetica_personalista/Bioetica_personalista_-_Temas_en_Bioetica_Vol_II_-_Personalismo_organico.pdf

Marín, P. (2006). *La corporeidad y el posracionalismo. Una relectura de Merleu Ponty*. Trabajo presentado en el último Congreso Latinoamericano de Psicoterapias Cognitivas, Bs As.

McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Políticas de oposición en la era posmoderna. Barcelona. Ed. Paidós

Messina, G. y Evans, H (2001). *Estado del arte de la igualdad de género en la educación básica de América Latina (1990-2000)*. Ed. Unesco

- Moreno, H. (2006) *Voces y contextos: Bourdieu, Foucault y el poder*. Otoño. No. 2, año 1. Recuperado el 05 de abril de 2008, en http://www.uia.mx/actividades/publicaciones/iberoforum/2/pdf/hugo_moreno.pdf
- Muñoz, J. (2008). *Filosofía de la cultura desde Merleau Ponty*. Trabajo presentado en el oloquio internacional “Merleau Ponty viviente” (UMSNH). Septiembre. Morelia, Michoacán México, 3-6 Recuperado el 5 de abril de 2008, en http://ramos.filos.umich.mx/coloquio_ponty/ponencias/jose_maria_munoz_terron-ES.doc
- Pateti, Y. (2007). *Reflexiones acerca de la corporeidad en la escuela: hacia la despedagogización del cuerpo*. Recuperado el 08 de mayo de 2008, en <http://www.scielo.org.ve/pdf/pdg/v28n1/art06.pdf>
- Pedraz, M. (2005) *Cuerpo y contracuerpo: la historicidad de las producciones corporales y el sentido de la educación física*. Educación física y ciencia. No. 7. Recuperado el 22 de febrero de 2009, en http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.101/pr.101.pdf.
- Pedraza, Z. (2003) *Cuerpo e investigación en teoría social*. Este trabajo fue presentado en la Universidad Nacional de Colombia, sede Manizales, en el marco de la Semana de la Alteridad, en octubre. Recuperado el 6 de Mayo de 2008, en <http://antropologia.uniandes.edu.co/zpedraza/zp1.pdf>
- Pich, S. (2003) *La cultura y la educación física, apuntando perspectivas de un dialogo posible*. Ponencia presentada en el IV Encuentro Deporte y Ciencias Sociales, Facultade de Pato Branco – FADEP. Noviembre de 2002.. Buenos Aires. , Recuperado el 25 de febrero de 2009, en <http://www.efdeportes.com/>

Plan sectorial de Educación (2004). *Bogotá: una Gran Escuela*. Para que niños, niñas y jóvenes aprendan más y mejor. Recuperado el 10 de marzo de 2008, en <http://www.sedbogota.edu.co/>.

Plan Sectorial de Educación (2008). Educación de calidad para una Bogotá positiva. Secretaría de Educación - Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C. Recuperado el 10 de noviembre de 2008, en <http://www.sedbogota.edu.co/>.

Planella, J. (2001) *Cuerpo, Cultura y Educación*. Ed. Desclee De Brouwer, S.A.

Planella, J. (2006) *Corpografías: dar la palabra al cuerpo*. Organicidades [nodo en línea]. Artnodes. No. 6. UOC. Recuperado el 18 de abril de 2009, en <http://www.uoc.edu/artnodes/6/dt/esp/planella.pdf>

Pronunciamiento Latinoamericano por una Educación para Todos (2000). Con oportunidad del Foro de Dakar, Senegal, 26-28 de abril. Recuperado el 2 de marzo de 2008 en www.fronesis.org/prolat.htm.

Ramírez, J. (2007). Módulo Educaciones Contemporáneas. Convenio CINDE - UPN 20. Bogotá.

Ramírez, J. (2008a) Módulo Políticas Educativas. Debates y tendencias contemporáneas. Convenio CINDE - UPN 20. Bogotá, Marzo de. (5)

Ramírez, J. (2008 b) .Módulo Educación Popular, sus significados y retos. Convenio CINDE - UPN 20. Bogotá, Mayo de

Revolución Educativa (2008) Plan Sectorial 2006 – 2010. Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, Colombia. Recuperado el 2 de marzo de 2008, en <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-85576.html>.

- Rodríguez, T. (1999) *La Cultura contra la Escuela. Contradicciones de la Cultura y Prácticas Escolares*. Ed. Ariel. Barcelona.
- Romero, T. (2000) *Los Métodos de Triangulación (Para Psicología Social)*. Recuperado el 27 de Octubre de 2008, en http://www.robertexto.com/archivo11/invest_cualit_cuantit.htm
- Sacristán, J. (1991) *“El curriculum: una reflexión sobre la práctica”*. Ed. Morata. España.
- Sacristán, J. (1999). *Políticas y prácticas culturales en las escuelas: los abismos de la etapa postmoderna*. Heuresis. Vol. 2. Recuperado el 18 de febrero de 2009, en <http://www2.uca.es/HEURESIS/heuresis99/v2n1.html>
- Sanabria, H. y Sanabria, M. (2008). *Hermenéutica de las formas de construcción del cuerpo desde la pedagogía*. Tesis de maestría no publicada. Programa de Maestría CINDE – UPN.
- Sosa, S. (2006) *La génesis y el desarrollo del cambio estratégico: un enfoque dinámico basado en el momentum organizativo*. Tesis doctoral recuperada el 14 de abril de 2009. Accesible a texto completo en <http://www.eumed.net/tesis/2006/ssc/>
- Soto, M. (2004) *La Trásgresión Identitaria y Comunicativa de la Posmodernidad*. Mad. No.11. Departamento de Antropología. Universidad de Chile. Recuperado el 27 de noviembre de 2008, en <http://www.revistamad.uchile.cl/11/paper05.pdf>
- Tamarit, José. (1994) *Educación al soberano: crítica al iluminismo pedagógico de ayer y de hoy*. Miño y Dávila Eds.
- Tedesco, J. (2003). *Los pilares de la educación del futuro*. Recuperado el 23 de noviembre de 2008, en <http://www.uoc.edu/dt/20367/index.html#>:

- Tenti, E. (2002). *Socialización*. Carlos Altamirano (Ed.). *Términos críticos. Diccionario de sociología de la cultura*. Ed. Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? El destino del hombre en la aldea global*. Ed. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, Argentina.
- Touriñán, J. (1989). "Las finalidades de la educación: análisis teórico". Universidad de Málaga. Recuperado el 14 de Noviembre de 2008, en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/extaut?codigo=53361>
- Vila, E. (2004). *Políticas educativas y globalización neoliberal: análisis y discursos principales*. Universidad de Málaga. Recuperado el 24 de febrero de 2008, en <http://www.aporrea.org/actualidad/a6603.html>
- Vilera, A. (2000). *Complejidad, Educación y Poder*. Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. No. 5. 127-146. ISSN: 1316-9505. Recuperado el 24 de febrero de 2009, en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/652/65200507.pdf>
- Zibas, D. (1997). *Micropolítica en la Escuela: ¿Un juego de espejos rotos? La vida escolar cotidiana y las políticas educativas en América Latina*. Revista Iberoamericana de Educación No. 15. Recuperado el 6 de febrero de 2009, en <http://www.oei.es/oeivirt/rie15a05.htm>
- Zubiri Apalétegui Xavier. (1986) *Sobre el hombre*. Ed. Alianza. Madrid.

APÉNDICES

APÉNDICE A.

Sedes del Instituto Técnico Francisco José de Caldas

Descripción	Institución de educación distrital. Básica primaria. Mixto. Sede2.
Categoría	Educación y capacitación > Colegios primaria y secundaria
Dirección	Calle 64f #68g-169 bis
Barrio	Estradita
Localidad	Engativá
Teléfono	250 33 20
Correo electr.	intdifranciscojose10@redp.edu.co
Descripción	Institución de educación distrital. Preescolar y básica primaria. Mixto. Sede4
Categoría	Educación y capacitación > Colegios primaria y secundaria
Dirección	Calle 68a #68d-51
Barrio	Bellavista Occidental
Localidad	Engativá
Teléfono	250 28 19
Correo electr.	intdifranciscojose10@redp.edu.co
Descripción	Institución de educación distrital. Básica primaria. Mixto. Sede3
Categoría	Educación y capacitación > Colegios primaria y secundaria
Dirección	Carrera 60 #67-84
Barrio	Bellavista Occidental
Localidad	Engativá
Teléfono	240 96 09
Correo electr.	intdifranciscojose10@redp.edu.co
Descripción	Institución de educación distrital. Básica secundaria y media. Mixto. Sede1
Categoría	Educación y capacitación > Colegios primaria y secundaria
Dirección	Carrera 68f #63b-02
Barrio	Bosque Popular
Localidad	Engativá
Teléfono	240 39 00
Correo electr.	intdifranciscojose10@redp.edu.co