



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

## Facultad de Educación

### LOS CURRÍCULA ESPACIOTEMPORALES. ENSEÑAR EN EL ORDEN, RESISTIR EN EL CAOS

Trabajo presentado para optar al título de Licenciado en Educación Básica con  
Énfasis en Ciencias Sociales

**DIEGO LEÓN GÓMEZ SUAREZ**

Asesores

Edisson Cuervo Montoya  
Edgar Ocampo Ruiz

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

Universidad de Antioquia  
Facultad de Educación

Departamento de enseñanza de las ciencias y las artes  
Licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias sociales

Medellín

2018



*Agradecimientos especiales a...*

*Edisson Cuervo y Edgar Ocampo. Que en la niebla de la existencia*

*se forje la conciencia de no existir, para existir realmente*

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

|  |            |
|--|------------|
| <b>RESUMEN .....</b>   | <b>VI</b>  |
| <b>INTRODUCCIÓN. SOBRE MESETAS Y NOMADISMO.....</b>  | <b>1</b>   |
| <b>1. PROBLEMA. EN BUSCA DEL ESPACIO PERDIDO: EL CUERPO DE LA MONTAÑA .....</b>                    | <b>4</b>   |
| <b>2. CONTEXTO. MI PROFESOR SE LLAMA WALTER WHITE.....</b>   | <b>13</b>  |
| 2.1 CARACTERIZACIÓN INSTITUCIONAL .....  | 13         |
| 2.2 DOCENTES Y ESTUDIANTES .....   | 16         |
| <b>3. OBJETIVO GENERAL. UNA TELEOLOGÍA DE LA DECADENCIA .....</b>                                  | <b>18</b>  |
| 3.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS. EL CAMPO DE RUINAS .....  | 18         |
| <b>4. JUSTIFICACIÓN. ABRID FUEGO CONTRA LA RAZÓN.....</b>  | <b>19</b>  |
| <b>5. MARCO CONCEPTUAL. ¿QUÉ HACEN CINCO AUSTRALOPITHECUS EN 1968?.....</b>                        | <b>27</b>  |
| <b>6. MARCO TEÓRICO. ¿ES UN DELOREAN! .....</b>  | <b>37</b>  |
| 6.1 EJERCICIO DEL PODER EN LA ESCUELA.....   | 37         |
| 6.2 ESPACIOS EDUCATIVOS Y APROPIACIÓN.....   | 43         |
| <b>7. METODOLOGÍA... HIGHWAY TO HELL! .....</b>  | <b>47</b>  |
| 7.1 ENFOQUE Y MÉTODO.....  | 48         |
| 7.2 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS.....   | 49         |
| <b>8. RESULTADOS. SOBRE HUMANOIDES, SEXO, ESCOBAS, CUERPOS SIN ÓRGANOS Y OTRAS COSAS MÁS... ..</b> | <b>52</b>  |
| <b>8.1 EL AULA DE CLASE. UNA MALA REMASTERIZACIÓN DEL TETRIS .....</b>                             | <b>54</b>  |
| 8.1.1 CARNAVAL DE LOS ESPECTROS .....  | 55         |
| 8.1.1.1 Orden/desorden .....   | 55         |
| 8.1.1.2 Prácticas espaciales .....   | 57         |
| 8.1.1.3 Espacios utópicos .....  | 58         |
| 8.1.2 ESA FIGURA NO ES AHÍ.....  | 60         |
| 8.1.2.1 La Actividad.....  | 60         |
| 8.1.2.2 La Hora.....   | 64         |
| 8.1.2.3 Interdependencia estudiante-docente .....  | 66         |
| 8.1.2.4 Resistencias.....  | 69         |
| <b>8.2 LA ANATOMÍA POLÍTICA DEL DETALLE O EL ARTE DE SENTARSE CORRECTAMENTE .....</b>              | <b>73</b>  |
| 8.2.1 CAMINANDO POR EL VALLE DE LAS SOMBRAS .....  | 75         |
| 8.2.1.1 Indisciplina .....   | 75         |
| 8.2.1.2 Disciplina.....  | 77         |
| 8.2.2 ¿QUIÉN TE CREES, JOHN WAYNE, O QUÉ? .....  | 78         |
| 8.2.2.1 Control.....   | 78         |
| 8.2.2.2 Dictado .....  | 80         |
| 8.2.2.3 Vigilancia.....  | 82         |
| 8.2.2.4 La norma.....  | 87         |
| 8.2.2.5 El castigo .....   | 91         |
| 8.2.2.6 La autorregulación .....   | 95         |
| <b>8.3 VIDAS PRODUCIDAS. ¡DESTRÚYEME, SOY UN REPLICANTE! .....</b>                                 | <b>100</b> |
| 8.3.1 INMUNIZACIÓN. LO RADICALMENTE OTRO .....   | 104        |
| 8.3.2 VIDAS DESNUDAS. UNA FORMA DE HA-SER VIDA .....   | 113        |
| 8.3.2.1 Higiene.....   | 113        |
| 8.3.2.2 Sexualidad.....  | 119        |
| <b>8.4 LEBENSRAUM. SOBRE HETEROTOPÍAS Y LUGARES .....</b>  | <b>122</b> |
| 8.4.1 LUGAR .....  | 124        |
| 8.4.2 No LUGAR .....   | 128        |

|   |            |
|---|------------|
| <b>9. CONCLUSIÓN. LUCES, CÁMARAS... JÓDETE PLATÓN, PREFIERO LA CAVERNA.....</b> | <b>131</b> |
| <b>10. EPÍLOGO. YES, WE CAN! O EL ADVENIMIENTO DEL ANGELUS NOVUS .....</b>      | <b>133</b> |
| <b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>   | <b>138</b> |
| <b>ANEXOS.....</b>  | <b>143</b> |



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

“Dios no es un matemático, es un poeta”

Johann Georg Hamann

“Aquellos hombres que en definitiva me interesan, son a los que les deseo sufrimientos, abandono, enfermedad, malos tratos, desprecio: yo deseo, además, que no desconozcan el profundo desprecio de sí mismos, el martirio de la desconfianza de sí mismos, la miseria del vencido; y no tengo compasión de ellos, porque les deseo lo que revela el valor de un hombre: ¡que aguanten con firmeza!”

Friedrich Nietzsche, *La voluntad de poder*

“¡Oh!, el Tiempo ha regresado; el Tiempo ahora reina como un soberano; y con el horrible anciano ha vuelto todo su cortejo de Recuerdos, Lamentaciones, Espasmos, Miedos, Angustias, Pesadillas, Cóleras y Neurosis. Le aseguro que los segundos son acentuados con fuerza y solemnidad, y cada uno al brotar del péndulo dice: “¡Soy la Vida, la insoportable, la implacable Vida!” (...) ¡Sí!, el Tiempo reina y ha emprendido de nuevo su brutal dictadura. Y me empuja, como si yo fuera un buey, con doble aguijón, diciéndome:

“¡Arre, cretino! ¡Suda, esclavo! ¡Vive, condenado!”

Charles Baudelaire, *El spleen de París*

1 8 0 3

“Desobedezca la lectura obligatoria.

Desconfíe del canon universitario.

Huya de lo que “hay que leer”

Carlos Enrique Restrepo



## Resumen

Dentro del aula de clase se dan diferentes ordenamientos del espaciotiempo que influyen, profundamente, en los modos de subjetivación de estudiantes y docentes. Ordenamientos que, por lo demás, no son estáticos e inamovibles, sino que presentan un abrumador dinamismo, donde se dan luchas, intersecciones, resistencias, ejercicios de poder, sobreposiciones. Y es precisamente esto sobre lo que esta investigación versa. Partiendo de un enfoque cualitativo y el método fenomenológico, se estudian *las formas en que una organización espaciotemporal determinada incide en los modos de subjetivación de docentes y estudiantes*. Por medio de un análisis sobre: la conducta según las diferentes organizaciones espaciotemporales, la representación sobre estas y los modos de apropiación; todo ello tanto en docentes como en estudiantes.

El contexto donde se llevó a cabo la investigación fue en la Institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigo de Moravia. Específicamente en el grupo 6-2. Así, para analizar la manera en que las diferentes formas de organización espaciotemporal inciden en los modos de subjetivación de los docentes y estudiantes, se tomaron en cuenta elementos como: las maneras en que se organiza el espacio del aula por parte del docente y las formas de resistencia por parte de los estudiantes; ciertas prácticas disciplinarias conducentes a producir sujetos dóciles-útiles; un ejercicio biopolítico que hace de alumnos y profesores sujetos higiénicos y sexualmente regulados; y las emociones que evoca la estadía en el aula, donde se puede tener o no vínculos afectivos con ese espacio. Se concluye que la subjetividad puede ser vista más como una producción que como una esencia.

**Palabras claves:** Aula, docente, estudiante, subjetividad, poder, disciplinamiento, biopolítica, topofilia.

## Summary

Different classifications of spacetime occur in the classroom, which profoundly influence the modes of subjectivation of students and teachers. Ordinances that, for the rest, are not static and immovable, but have an overwhelming dynamism, where there are struggles, intersections, resistances, power exercises, overlays. And this is precisely what this

research is about. Starting from a qualitative approach and the phenomenological method, we study the ways in which a given spatio-temporal organization affects the modes of subjectivation of teachers and students. By means of an analysis on: the behavior according to the different space-time organizations, the representation on these and the modes of appropriation; all this in both teachers and students.

The context where the research was carried out was at the Educational Institution Fe y Alegría Luis Amigo de Moravia. Specifically in group 6-2. Thus, to analyze the way in which the different forms of spatio-temporal organization affect the modes of subjectivation of teachers and students, elements were taken into account such as: the ways in which the classroom space is organized by the teacher and the forms of resistance on the part of the students; certain disciplinary practices conducive to producing docile-useful subjects; a biopolitical exercise that makes students and teachers subject hygienically and sexually regulated; and the emotions that evokes the stay in the classroom, where you can have emotional ties or not with that space. It is concluded that subjectivity can be seen more as a production than as an essence.

**Keywords:** Classroom, teacher, student, subjectivity, power, discipline, biopolitics, topofilia.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

## Introducción. Sobre mesetas y nomadismo

La presente investigación comenzó con el desarrollo de las prácticas pedagógicas profesionales llevadas a cabo en la Institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigó de Moravia<sup>1</sup>. Allí, en el aula de 6-2, se empezó a gestar el germen de lo que sería el desarrollo de todo el trabajo. Partiendo de lecturas previas y de un inicial proceso de observación, se empieza a delimitar el objeto de investigación, y este se ve volcado hacia las relaciones espaciales. Durante el semestre 2017-1, se concreta mucho más el problema, y al final de este periodo se concluye que sobre las maneras en que un ordenamiento espaciotemporal determinado influye sobre los modos de subjetivación de docentes y estudiantes, versará toda la investigación. Posteriormente, en el 2017-2, y partiendo de este problema, se producen los instrumentos de recolección de información y se aplican en los sujetos partícipes de este trabajo. Terminadas las prácticas profesionales, el primer semestre del 2018 es dedicado a la codificación, categorización y análisis de la información recolectada, que da como resultado el presente informe.

Este último, está dividido en varios apartados. El primero de ellos es el despliegue del problema de investigación. Allí, se enuncia este y se aclara qué se entiende por espacio fenomenológico, para diferenciarlo del espacio cartesiano. Esto en pro de ofrecer claridad al lector, desde un principio, sobre el tipo de espacio al que se hace referencia en el trabajo. Ahora bien, no debe tomarse como concepto articulador, sino como un intento de diferenciación respecto a otros espacios. El segundo, trata sobre el contexto donde se desarrolló la investigación, partiendo desde la comuna, pasando por el barrio, el colegio y por último el aula. También se hace una breve caracterización de la población que participó en el estudio: los estudiantes y algunos profesores. En tercer lugar, están los objetivos, tanto generales como específicos, que guían todo el desarrollo del trabajo. La justificación viene después, en cuarto lugar, y argumenta el porqué de la investigación. Se parte de cinco premisas básicas: la investigación, al dirigir su mirada sobre problemas espaciotemporales en el aula, busca devolverle el estatus perdido al espacio; al centrar su estudio sobre el espaciotiempo

---

<sup>1</sup> Véase **Contexto...** (p.13)



cuestiona el dualismo ontológico propio de occidente; la relación entre espacio, tiempo y técnica que se realiza en el análisis del aula versa sobre la importancia del objeto material; analizar la producción de subjetividad en el aula actualmente, ayuda a establecer cambios y continuidades entre el pasado y el presente; y, finalmente, estudiar la producción de subjetividad también puede conducir a pensar o formas de desubjetivación o mejores formas de dominación.

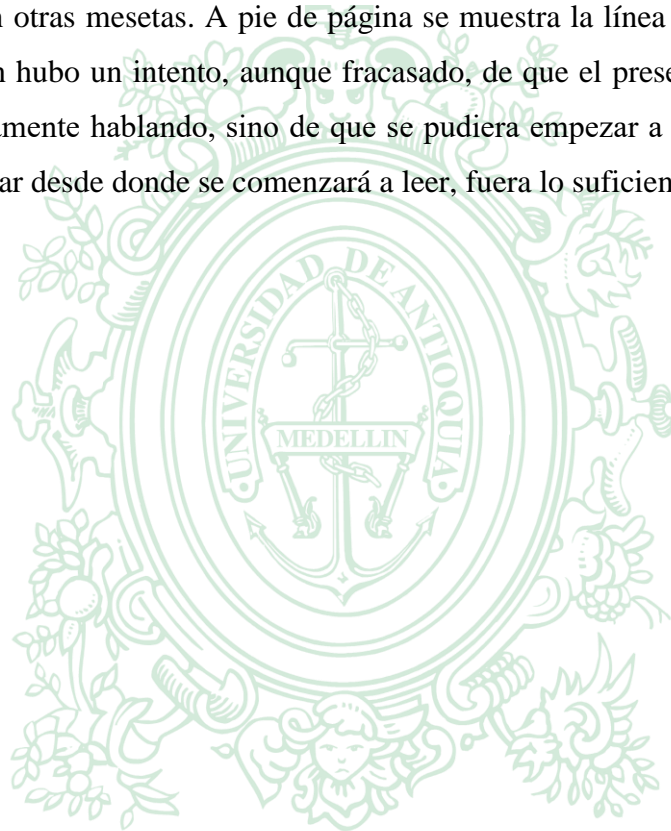
El quinto apartado es el marco conceptual, donde se desarrollan los tres conceptos bases de todo el trabajo, a saber: espaciotiempo, violencia simbólica y currículo oculto. El marco teórico, donde se muestran antecedentes de otras investigaciones, que tienen como objeto un problema parecido, viene después, en sexto lugar. La metodología es el séptimo apartado; comienza reconociendo las limitantes propias de este trabajo, continúa definiendo cuál fue el enfoque y método utilizado, y termina manifestando que técnicas e instrumentos se utilizaron para recolectar la información. El octavo apartado son los resultados que se dividen, a su vez, en cuatro categorías: en la primera se describen los ordenamientos del aula y los ejes sobre los cuales se ordena el espacio; la segunda trata sobre como dichos ordenamientos influyen en la producción de una subjetividad disciplinada; la tercera categoría analiza como en el aula se dan ciertas prácticas biopolíticas como la inmunización y la regulación sobre la higiene o la sexualidad, produciendo un tipo de subjetividad; la cuarta tiene como fundamento los vínculos que se establecen entre los sujetos y el espacio. Así, en el noveno apartado, se termina concluyendo que la subjetividad, en la población que acompañó el estudio, puede entenderse más como una producción, que como una esencia innata. El décimo y último apartado ofrece preguntas que puedan guiar futuras investigaciones, teniendo como base las sociedades de control de Gilles Deleuze y las sociedades del rendimiento de Byung-Chul Han.

Antes de terminar, es necesario hacer cierta claridad. La estructura de este texto intento seguir las ideas de Deleuze y Guattari sobre el rizoma<sup>2</sup>. Es decir, intento ser un escrito

---

<sup>2</sup> El rizoma es una forma de organización del conocimiento donde no existen líneas jerárquicas, y, por ende, todos los elementos pueden verse afectados entre sí. Diferente a la figura de Árbol, que ha dominado el pensamiento occidental, el rizoma no tiene un centro donde todo converge y no busca que todo pueda ser explicado, pueden existir puntos de fuga, despliegues contradictorios, puntos negros. “A diferencia de los

rizomático. Pero la estructura que establecen sobre cómo ordenar este trabajo, desde la Facultad de Educación, impidió que se desarrollara a cabalidad este intento. Pero aun así subsisten señales del rizoma. Un ejemplo de ello es que cada apartado, que será denominado como *meseta*<sup>3</sup>, no tiene un completo desarrollo en sí mismo, sino que deja puntos de fuga, lugares sin concretar, contradicciones, pero, lo más importante, se interrelacionan con otras mesetas. A pie de página se muestra la línea que une una meseta con otras. También hubo un intento, aunque fracasado, de que el presente texto no tuviera un “inicio” estrictamente hablando, sino de que se pudiera empezar a leer desde cualquier parte, y, sin importar desde donde se comenzará a leer, fuera lo suficientemente claro.



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

---

árboles o de sus raíces, el rizoma conecta cualquier punto con otro punto cualquiera, cada uno de sus rasgos no remite necesariamente a rasgos de la misma naturaleza; el rizoma pone en juego regímenes de signos muy distintos e incluso estados de no-signos” (Deleuze & Guattari, 2002, p.25).

<sup>3</sup> “Una meseta no está ni al principio ni al final, siempre está en el medio. Un rizoma está hecho de mesetas. Gregory Bateson emplea la palabra “meseta” (plateau) para designar algo muy especial: una región continua de intensidades, que vibra sobre sí misma, y que se desarrolla evitando cualquier orientación hacia un punto culminante o hacia un fin exterior (...) Nosotros llamamos “meseta” a toda multiplicidad conectable con otras por tallos subterráneos superficiales, a fin de formar y extender un rizoma” (Deleuze & Guattari, 2002, p.26).

## 1. Problema. En busca del *espacio* perdido: el cuerpo de la montaña

—Pero ¿cuánto dura esto? —preguntó Hans Castorp, volviendo la cabeza. Joachim mostró siete dedos.

— ¡Pero si ya han pasado siete minutos!

Joachim negó con la cabeza. Algo después se sacó el termómetro de la boca, lo miró y dijo:

—Sí, cuando se cuentan los minutos el tiempo pasa muy lentamente. Me gusta mucho tomarme la temperatura cuatro veces al día, porque en ese momento uno se da verdadera cuenta de lo que es realmente un minuto... o siete; mientras que de un modo terrible aquí se ignoran los siete días de la semana.

—Dices «realmente», pero no tiene sentido decir «realmente» —objetó Hans Castorp. Estaba sentado con una pierna sobre la balaustrada, y en el blanco de sus ojos se veían venillas rojas—. El tiempo no posee ninguna «realidad». Cuando nos parece largo es largo, y cuando nos parece corto es corto; pero nadie sabe lo largo o lo corto que es en realidad. No solía filosofar y, sin embargo, en aquel momento sentía la necesidad de hacerlo. Joachim replicó:

— ¿Cómo qué no? ¿Acaso no podemos medirlo? Tenemos relojes y calendarios, y, cuando pasa un mes, pasa para mí, para ti y para todos nosotros.

—Atiende un instante —dijo Hans Castorp, e incluso se llevó el dedo índice a la altura de sus enrojecidos ojos—. ¿Entonces, un minuto dura lo que tú crees que dura cuando te tomas la temperatura?

—Un minuto siempre dura lo mismo... Dura el tiempo que emplea la aguja del segundero en describir su círculo completo. —Pero en eso no tarda siempre lo mismo... según nuestra apreciación. En realidad, insisto: en realidad —repitió Hans Castorp, apretándose la nariz con el dedo con tanta fuerza que se le doblaba la punta—, en realidad se trata de un movimiento, un movimiento en el espacio, ¿no es cierto? ¡Espera! Medimos el tiempo por medio del espacio. Pero eso es como si quisiésemos medir el espacio en función del tiempo, lo cual no se le ocurre más que a gente desprovista de rigor científico. De Hamburgo a Davos hay veinte horas de ferrocarril... Sí, claro, en tren. Pero a pie, ¿cuánto hay? ¿Y en la mente? ¡Ni siquiera un segundo!

—Pero, hombre... —replicó Joachim—. ¿Qué te pasa? Creo que te está afectando estar aquí, entre nosotros. —Calla. Hoy estoy muy lúcido. ¿Qué es el tiempo? —preguntó Hans

Castorp, y se dobló la punta de la nariz con el dedo tan fuerte que se le quedó blanca, sin sangre—. ¿Me lo quieres decir? El espacio lo percibimos con nuestros sentidos, por medio de la vista y el tacto. ¡Bien! ¿Pero a través de qué órgano percibimos el tiempo? ¿Me lo puedes decir? ¿Lo ves? ¡Ahí te he pillado! Entonces, ¿cómo vamos a medir una cosa de la que, en el fondo, no podemos definir nada, ni una sola de sus propiedades? Decimos: el tiempo pasa. ¡Bueno, pues que pase! Pero en lo que se refiere a medirlo... ¡Espera! Para poder medirlo sería preciso que transcurriese de una manera uniforme, ¿dónde está escrito que lo haga? A nosotros no nos da esa sensación, desde luego, tan sólo aceptamos que lo hace para garantizar un orden, y nuestras medidas no son más que puras convenciones, si me permites... (p.72-73)

En la década de los 20's del siglo pasado, Thomas Mann (2009) en su más importante obra, *la montaña mágica*, condensaba en un majestuoso diálogo entre Hans Castorp y su primo Joachim uno de los grandes problemas filosóficos de la cultura occidental: la relación entre espacio y tiempo<sup>4</sup>. Dicho problema ha elucubrado las más interesantes concepciones sobre la naturaleza de estos dos conceptos, sus relaciones, sus interdependencias, sus mutuas exclusiones e, incluso, la necesidad de negar su realidad fuera de la propia percepción humana.<sup>5</sup> El tiempo y el espacio constituyen, también, los pilares sobre los que se forma y circula la narrativa del presente trabajo. Más allá de estos dos conceptos y sus relaciones no hay nada. El lenguaje escrito aquí condensado, así como *Bartleby*, no quiere decir más de lo que literalmente dice<sup>6</sup>. Sin embargo, toda referencia directa a una “naturaleza” del espacio

<sup>4</sup> Sobre cuestiones espaciales véase: Platón. (1992). *Diálogos VI. Filebo, Timeo, Critias*. Gredos: Madrid; Descartes, R. (1973). *Meditaciones metafísicas*. Aguilar: Buenos Aires; Locke, J. (1974). *Ensayo sobre el entendimiento humano*. Aguilar: Buenos Aires; Newton, I. (1998). *Principios matemáticos de la filosofía natural*. Alianza: Madrid; Kant, I. (2002). *Crítica de la razón pura*. Tecnos: Madrid; Heidegger, M. (2009). *El arte y el espacio*. Herder: Barcelona.

Sobre cuestiones temporales véase: Platón. (1992). *Diálogos VI. Filebo, Timeo, Critias*. Gredos: Madrid; Aristóteles. (1996). *Acerca del cielo. Meteorológicos*. Gredos: Madrid; Aristóteles. (1995). *Física*. Gredos: Barcelona; San Agustín. (2007). *Confesiones*. Tecnos: Barcelona; Newton, I. (1998). *Principios matemáticos de la filosofía natural*. Alianza: Madrid; Kant, I. (2002). *Crítica de la razón pura*. Tecnos: Madrid; Heidegger, M. (2003). *Ser y tiempo*. Trotta: Barcelona.

<sup>5</sup> En principio se puede hablar de dos tipos de temporalidad, una objetiva (tiempo cósmico) y una subjetiva (tiempo psicológico). El primero es el tiempo que se sucede independiente de la realidad humana, es el tiempo de la física y la cosmología, nos antecede y nos sobrevivirá; el tiempo subjetivo son las diversas formas en que lo humano percibe el tiempo y lo representa. Para Ricoeur el calendario es un puente que une el tiempo vivido y el tiempo cósmico. Véase Ricoeur, P. (2009). *Tiempo y narración III. El tiempo narrado*. Siglo XXI: México.

<sup>6</sup> Véase: Deleuze, G. (2000). *Bartleby o la fórmula*. En H. Melville. *Preferiría no hacerlo. Bartleby el escribiente*. (pp.57-92). Valencia: Pre-Textos.



y el tiempo que no logre enunciar sus diferenciaciones epistemológicas y conceptuales respecto a otras concepciones, peca, necesariamente, de facilista. Así, inevitablemente, se convierte en tarea del presente apartado re-conocer las características propias de lo espaciotemporal aquí tratado, más allá de una simple y descontextualizada definición.

Pero antes de manifestar dichas diferenciaciones se hace necesario, en pro de la claridad, exponer el problema central sobre el que versa este trabajo. Su campo de estudio es el espacio de la escuela, concretamente el aula de clase<sup>7</sup> en su interrelación con la corporeidad de estudiantes y docentes. Dichas interrelaciones examinadas bajo un matiz muy específico, a saber, la producción de subjetividades. En otras palabras, el presente trabajo versa sobre *la forma en que una organización espaciotemporal determinada incide en los modos de subjetivación<sup>8</sup> de docentes y estudiantes*, o expresada en forma de pregunta *¿De qué manera las diferentes formas de organización espaciotemporal inciden en los modos de subjetivación de los docentes y estudiantes del grado 6°-2 de la Institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigo de Moravia?*<sup>9</sup>

En la sencillez de su formulación radica su complejidad<sup>10</sup>. El aula de clase no es un espacio “dado”, “natural” ni “neutral”, sino aquel que en sus realizaciones encuentra su más profunda contradicción. En los intersticios de su solidez deseada, en las fisuras de su

<sup>7</sup> En el ámbito anglosajón el término “aula de clase” es relativamente reciente, de finales del siglo XVIII, mientras que en el castellano es herencia del medioevo. Sin embargo, este no se utilizaba para referirse al lugar donde se impartía la enseñanza elemental, puesto que este último se conocía como *scholas*. Véase: Hamilton, D. (1991). De la instrucción simultánea y el nacimiento de la clase en el aula. *Revista de educación*, (296), 23-42; Álvarez, F., & Varela, J. (1991). *Arqueología de la escuela*. La Piqueta: Madrid.

<sup>8</sup> “Llamaré subjetivación al proceso por el que se obtiene la constitución de un sujeto, más exactamente de una subjetividad, que evidentemente no es sino una de las posibilidades dadas de organización de una conciencia de sí” (Foucault, 1999, p.390). Así, los modos de subjetivación son aquellos procesos y prácticas que dan lugar a un tipo de subjetividad. Dicha subjetivación define cómo debe ser el sujeto, sobre que “juegos” de verdad se establece, cuales con sus condiciones de existencia y producción. Por ello, los modos de subjetivación son también modos de objetivación, esto es objeto de relaciones de saber y poder. Son las formas en que el sujeto es sujeto para sí y para los otros. El sujeto se constituye en objeto para sí mismo. En últimas, estos modos en que se deviene sujeto son los procedimientos mediante los cuales el sujeto se observa, se analiza, se reconoce y se descifra como un dominio de saber, es decir la relación consigo mismo que se tiene en “juegos” de verdad. Por ello la subjetividad no es producto de relaciones de poder “externas” al sujeto, sino que también son las maneras en que se reconoce como sujeto a sí mismo. ¿Qué hace que un sujeto estudiante y un sujeto docente se reconozcan a sí mismos como tales y actúen en concordancia con ello? Véase: (Foucault, 1999).

<sup>9</sup> Véase **Contexto...** (p.13)



bruñido edificio, se cuelan, sin control las objeciones y reclamos de una vida que se expande en sus conflictos: el amor, el odio, la desesperanza, el sufrimiento, la paz, la amistad, el cariño, la apatía, la soledad, la vergüenza, el poder, la resistencia, la muerte se despliegan como ejército que reclama del aula que sea vida, en sus más profundas negaciones, vida que encuentra su sentido y concreción en el paso del tiempo y en el advenimiento ineludible de la muerte. Que abjura que el aula se convierta en una forma de negación de la vida. Y de esta vida hace parte, precisamente, las relaciones de poder, las resistencias, las determinaciones. “Es evidente que las relaciones espaciales de los cuerpos humanos determinan en buena medida la manera en que las personas reaccionan unas respecto a otras, la forma en que se ven y escuchan, en si se tocan o están distantes” (Sennett, 1997, p.19).

Y son precisamente estas relaciones espaciales con sus determinaciones las que se pretenden develar aquí como una construcción histórica. “El aula de clase es una construcción histórica, producto de un desarrollo que incluyó otras alternativas y posibilidades” (Caruso & Dussel, 1999, p.30). Pero estas determinaciones hacen parte de juegos de poder<sup>11</sup> y resistencia<sup>12</sup> dentro del aula. Juegos que tienen en las diferentes configuraciones espaciotemporales uno de sus más importantes protagonistas.

---

<sup>11</sup> No se toma aquí el concepto de poder como sistema político o dominación, sino como *relación* “no es en absoluto en lo que pienso cuando hablo de relaciones de poder. Quiero decir que, en las relaciones humanas, sean cuales fueren -ya se trate de comunicar verbalmente, como lo hacemos ahora, o de relaciones amorosas, institucionales o económicas-, el poder está siempre presente: quiero decir la relación en la que uno quiere intentar dirigir la conducta del otro” (Foucault, 1999, p.405). Este intentar dirigir la conducta del otro dentro de un marco de modos de subjetivación/objetivación es la manera como se adopta el concepto de poder. Así, el poder no es una instancia superior que coacciona a los individuos para su beneficio, el poder se *ejerce* en toda relación social y por ello está difuminado en todo el espectro de la sociedad. Y al estar difuminado es cambiante y puede tomar múltiples formas, técnicas y estrategias para su ejercicio. El poder se ejerce siempre sobre sujetos libres. La libertad, aunque sea mínima, es condición de posibilidad para el poder. Donde hay poder, hay resistencia. Véase: (Foucault, 1999).

<sup>12</sup> “Si no hubiera resistencia, no habría relaciones de poder. Todo sería simplemente una cuestión de obediencia. Desde el instante en que el individuo está en situación de no hacer lo que quiere, debe utilizar relaciones de poder. La resistencia se da en primer lugar, y continúa siendo superior a todas las fuerzas del proceso; bajo su efecto obliga a cambiar las relaciones de poder.” (Foucault, 1999, p.423). Se concibe, en el presente trabajo, la resistencia como ejercicio sociológicamente necesario en las relaciones de poder. Una resistencia que obliga a reinventar las estrategias de ejercicio de poder. En el aula es común ver la resistencia al poder del docente bajo forma de la indisciplina, el desacatamiento de una orden o en no hacer la tarea. “Eso quiere decir que, en las relaciones de poder, existe necesariamente posibilidad de resistencia, pues si no existiera tal posibilidad -de resistencia violenta, de huida, de engaño, de estrategias que inviertan la solución- no existirían en absoluto relaciones de poder” (Foucault, 1999, p.405).

Gracias a la percepción del espacio y de lo que hay en él y al modo en que el individuo se desenvuelve y acomoda en él, tienen lugar procesos de formación: por ejemplo, mediante la sensoriomotricidad de la percepción espacial, mediante los juicios afectivos y emocionales y mediante la percepción el individuo que dota de sentido el espacio; de allí que la escuela sea —o aspire a ser— entendida como un *segundo hogar* o como el lugar *donde se va a aprender*. (Muñoz & Runge, 2005, p. 16)

Así, las relaciones de poder y resistencia ejercidas en el aula de clase para producir un tipo de sujeto en específico, y cuyo ejercicio se despliega en las diferentes configuraciones espaciotemporales ejecutadas por docentes y estudiantes es la situación que se pretende analizar en la presente investigación. Por medio de un análisis sobre: la conducta<sup>13</sup> según las diferentes organizaciones espaciotemporales, la representación<sup>14</sup> sobre estas y los modos de apropiación<sup>15</sup>; todo ello tanto en docentes como en estudiantes.

Dejando esto claro, se hace ineludible enunciar “la naturaleza” del espacio aquí tratado (fenomenológico) y las diferencias epistemológicas y conceptuales que encuentra con otras concepciones de lo espacial (cartesiano). La primera apreciación que en sí misma parece irrefutable es que el espacio y el tiempo son los fundamentos de toda existencia humana, en ella se halla toda realidad. Los diversos relatos humanos, desde los consignados en los libros de historia hasta la última aventura amorosa que el lector haya tenido, se agazapan en las tramas espaciotemporales. Por eso, al principio de todo, fue el espacio y el tiempo, sin ellos nada puede existir, están por encima de los mismos dioses, y el fin llega cuando estos

## UNIVERSIDAD

<sup>13</sup> Como se dijo anteriormente, toda relación de poder busca encauzar los modos en que se conduce el otro.

<sup>14</sup> Lefebvre establece una diferencia entre la *práctica espacial*, la *representación del espacio* y los *espacios de representación*. Para los propósitos del presente trabajo se utiliza el último término en el sentido que le da el autor. “*Los espacios de representación*, es decir, el espacio *vivido* a través de las imágenes y los símbolos que lo acompañan, y de ahí, pues, el espacio de los “habitantes”, de los “usuarios” (...) Se trata del espacio dominado, esto es, pasivamente experimentado, que la imaginación desea modificar y tomar. Recubre el espacio físico utilizando simbólicamente sus objetos. Por consiguiente, esos espacios de representación mostrarían una tendencia (de nuevo con las excepciones precedentes) hacia sistemas más o menos coherentes de símbolos y signos no verbales” (Lefebvre, 2013, p.98). Así, preguntarse por la representación es hacerlo por las formas en que estudiantes y docentes simbolizan el espacio que cotidianamente circula. La imagen que tienen de este ya sea “fáctica” o “ideal”. Véase: (Lefebvre, 2013).

<sup>15</sup> La apropiación se entiende aquí en relación con el término de topofilia, es decir la presencia o ausencia de lazos afectivos que unen una persona con cierto espacio, dando como resultado un “lugar” o un “no lugar”. Se busca conocer si los docentes y estudiantes tiene o no un lazo afectivo con el aula de 6-2. Véase: (Tuan, 2007) y (Augé, 2000).

dejen de ser.<sup>16</sup> Aunque, paradójicamente, sea la conciencia finita del *Homo Sapiens* quien le da existencia a estos. Si el hombre no puede existir sin lo espaciotemporal, este último tampoco puede existir sin lo humano. Así, no son cosa estática, pre-existente, algo que llega a ocuparse, como contenedor de las realidades sociales. Es una transformación continua de su propia realidad, una constante negatividad, una deconstrucción<sup>17</sup> y construcción ilimitada, un dinamismo perpetuo que se realiza *con* y *a partir* de lo humano. En últimas es una producción<sup>18</sup>. Así, lo espaciotemporal aquí demarcado pertenece a lo fenomenológico, frente a las concepciones cartesianas de inmutabilidad y estática; es decir “Este espacio habitado está centrado en un aquí y ahora corporal, se despliega en diferentes dimensiones, se estructura en espacio próximo y espacio lejano, espacio interior y espacio exterior y origina una variada simbólica espacial” (Waldenfels, 2004, p.21).

Se demarca, entonces, una primera diferenciación, a saber, que lo espaciotemporal tal como aquí se trata se aleja de la clásica visión de estos como contenedores de la “realidad”, que se llena con objetos y cuerpos, similar a una caja de zapatos que puede ser vaciada o atiborrada de cosas sin que la misma caja cambie. Sin embargo, es necesario aclarar que la misma categoría “tiempo” ha logrado un mayor reconocimiento e importancia que la categoría “espacio”<sup>19</sup>. Por ello la apuesta, sin duda riesgosa, es poder hacer la equivalencia entre estos conceptos, algo que se logra por medio de la técnica<sup>20</sup>. El hecho es que lo temporal ha encontrado una mayor atención, y quien se ha visto presa de ese vaciamiento es el espacio. Por lo que

UNIVERSIDAD

<sup>16</sup> Para el pensamiento mítico ni el espacio ni el tiempo son entidades vacías ni formas acabadas sino majestuosas fuerzas que lo gobiernan todo de maneras misteriosas, y que determinan no solo la vida humana sino también la de los dioses. Véase: Cassirer, E. (1963). *Antropología filosófica*. FCE: Bogotá.

<sup>17</sup> La deconstrucción es un término nacido en el campo lingüístico buscando analizar las estructuras subyacentes en todo elemento discursivo, pero también es una forma de desmontar los cánones que la metafísica occidental ha impuesto al pensamiento (como los binarios jerárquicos), no debe ser tomada como disolución o destrucción, sino como desmonte de una forma de pensamiento para descubrir las estructuras que la sostienen. Y es como desmonte que se utiliza en el presente trabajo al referirse al espacio. Véase: Derrida, J. (1997). Una filosofía deconstructiva. *Zona Erógena*, (35), 1-10.

<sup>18</sup> Para Lefebvre el espacio no es algo dado y preexistente a las estructuras, sino que es producto de las interrelaciones de los seres humanos entre sí, con sus técnicas, y con el entorno, por ende, cambia, es mudable, pero no es un producto más entre los productos humanos, sino que es también medio y condición de producción. El espacio social produce y es producido. Véase: (Lefebvre, 2013).

<sup>19</sup> Véase **Justificación...** (p.19)

<sup>20</sup> Véase **Marco conceptual...** (p. 27)

La revisión de la concepción del espacio, que está en marcha desde hace tiempo, pone profundamente en cuestión dos axiomas. A saber, la suposición de que el espacio es un esquema vacío, con cuya ayuda nos representamos el estar de las cosas unas junto a otras y unas fuera de otras, y que el espacio sea un contenedor vacío que se llenaría tanto con objetos corpóreos como con nuestro propio cuerpo. (Waldenfels, 2004, p.24)

Así, una total comprensión de lo espacial<sup>21</sup> implica una segunda diferenciación que, incluso, encuentra cierta analogía en la primera. Lo espaciotemporal, como aquí se estudia, encuentra una sustracción a las ideas matemáticas. El espacio de los físicos, aquel que es medible, cuantificable, pensado sin el hombre y abstracto, no es equiparable al espacio concreto y vivenciado donde se conjuga la trama de la vida humana. Por ello la diferencia entre espacio matemático y espacio vivencial. Este último hace parte del mundo-de-la-vida (*Lebenswelt*)<sup>22</sup>.

El espacio vivido es para el “sí mismo” (*selbst*) medio de la realización corpórea, antifirma o desarrollo, amenazador o preservador, tránsito o estancia, extranjero o patria, material, lugar de realización y posibilidad de despliegue, resistencia y límite, órgano y contrario de este “sí mismo” en su realidad actual de ser y de vida. Dürckheim (citado en Bollnow, 1969, p.27)

El espaciotiempo no es neutral, sino que es producto de significaciones, correlato de la biografía de los hombres, distinto para cada uno de ellos y modificado según su ánimo y disposición. Una espacialidad de la existencia humana. Por lo que la vida del hombre está estrechamente relacionada con su espacio. Se incluyen tan mutuamente que no se puede pensar el uno sin el otro. El ser-ahí (*Dasein*) es, necesariamente, un ser-en-el-mundo (*In*

<sup>21</sup> Al concebir el espaciotiempo como las relaciones entre un sistema de objetos y un sistema de acciones, cuando, en el presente trabajo, se utilice solo la palabra espacio esta se referirá al espaciotiempo como relaciones técnicas y nunca como una supremacía de este o separación entre tiempo y espacio.

<sup>22</sup> El mundo-de-la-vida (*Lebenswelt*) es un término propio de la fenomenología y hace referencia a la realidad en la que viven los seres humanos, es el mundo de las vivencias, de lo cotidiano, de la experiencia, de lo subjetivo. Es donde se arraigan las creencias más profundas de los hombres y, por ende, es incuestionable. El *Lebenswelt* es prerreflexivo, antecede toda forma de explicación científica; es vivido sin la necesidad de ser explicado científicamente. Allí se enmarcan todos los actos humanos ya sean culturales, sociales o individuales. Véase: Husserl, E. (1990). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental. Una introducción a la filosofía fenomenológica*. Crítica: Barcelona.



*der-Welt-Sein*)<sup>23</sup>. “Solo hay espacio en la medida en que el hombre es un ser espacial, es decir, que crea espacio, que lo “despliega” a su alrededor” (Bollnow, 1969, p.30). Por ello hace posible la existencia de la multiplicidad, donde coexisten diferentes relatos. Es un producto de interrelaciones. Por lo que al mismo tiempo es un horizonte abierto donde se producen lazos, concreciones, yuxtaposiciones, conflictos, resistencias. Siempre vuelto hacia el caos y el desorden<sup>24</sup>. En últimas, una apertura total (Massey, 2012). Esta dimensión caótica hace parte, sustancialmente, de lo espaciotemporal en cuanto este se realiza entre los límites de las determinaciones. Límites claros que producen un orden resultado de la producción técnica. Hacer espacio es, necesariamente, delimitarlo, establecer límites y fronteras. De lo infinito e indeterminado se sustrae el lugar para ser habitado: espacio vivencial. El espacio se ve a sí mismo bifurcado y discontinuo, creando diferencias y escalas. En toda línea que limita hay un acto creador, una técnica fundadora que produce espaciotiempo para, a su vez, producir sujetos. (Lanceros, 2006). “Entre espacio y espacio, no sólo hay contrastes, sino también desplazamientos, rupturas y hendiduras dentro de la espacialidad misma, de tal manera que nada ni nadie está nunca completamente en su lugar” (Waldenfels, 2004, p.29).

Marcel Proust (1983) demuestra estas hendiduras espaciotemporales en las primeras páginas del primer volumen de su magna obra *En busca del tiempo perdido*

Quando un hombre está durmiendo tiene en torno suyo, como un aro, el hilo de las horas, el orden de los años y de los mundos. Al despertarse, los consulta instintivamente y, en un segundo, lee el lugar de la tierra en que se halla, el tiempo que ha transcurrido hasta su despertar, pero estas ordenaciones pueden confundirse y quebrarse (...) Esa inmovilidad de las cosas que nos rodean acaso es una cualidad que nosotros les imponemos con nuestra

<sup>23</sup> Para Heidegger el *Dasein* es un estar-en-el-mundo siendo así eminentemente espacial. Pero el espacio no está en el sujeto, sino que está en el mundo en el sentido de que el ser-ahí ha abierto el espacio (*Raumgeben*) y este “abrir espacio” se entiende como organización fáctica de las cosas, lo que el filósofo llama “ordenación espaciante” (*Einräumen*). Así la espacialidad del *Dasein* se presenta bajo un estar-en como ocupación. Véase: Heidegger, M. (2003). *Ser y tiempo*. Trotta: Barcelona.

<sup>24</sup> Para Balandier el caos o desorden se asocia con aquellos elementos que irrumpen una lógica de continuidad, un orden establecido entre los seres, los entes y las cosas. Es algo que perturba profundamente la coherencia de algo que se asume ordenado; algo que cuestiona esas formas de ordenamiento del mundo. Por eso, tradicionalmente, se ha visto como la encarnación del mal, lo inesperado y lo temido. Actúa por contagio, afectando el mundo simbólico e imaginario de quienes la sufren. Desde la física, por las leyes de la termodinámica, todo tiende al desorden, a la entropía: el caos es el estado “natural” de las cosas. Véase: (Balandier, 1993).



certidumbre de que ellas son esas cosas, con la inmovilidad que toma nuestro pensamiento frente a ellas. (p.14-16)

Aquí, el cuerpo encarna espaciotiempo: las diversas espacialidades que se han creado a lo largo de su existencia reclaman un lugar en la memoria del sueño y la vigilia dando paso a los desplazamientos y hendiduras que hacen, de ese mismo cuerpo, despliegue vivencial. Por ello

La existencia espacial obtiene con ello una densidad temporal. En el transcurso de la historia de un cuerpo, el aquí actual del cuerpo actual se densifica en el aquí habitual de un cuerpo habitual. La orientación corporal y los movimientos corporales están anclados en la habituación del cuerpo. (Waldenfels, 2004, p.30)

El cuerpo es memoria, memoria espacial, y de allí proviene su habituación para reconocer los espaciotiempos presuntamente “desconocidos”. El cuerpo hace parte, inexorablemente, del espacio, incluso es el espacio primordial, a partir del cual se despliegan todos los espacios. “Mi cuerpo es el contrario de una utopía, lo que nunca está bajo otro cielo, es el lugar absoluto, el pequeño fragmento de espacio con el cual, en sentido estricto, yo me corporizo” (Foucault, 2010, p.7). Haciendo necesario que esta sea, también, una investigación sobre el cuerpo o, más bien, de las diversas construcciones corporales que devienen como deviene lo espaciotemporal.

Si partimos de que como seres corporales estamos co-determinados por nuestro Ser-Aquí y de que la pregunta ‘¿quién soy?’ no puede ser respondida sin relación con la pregunta ‘¿dónde estoy?’, entonces la normalización de los espacios vitales se amplía así a una normalización de la vida misma en la que, como consecuencia, se allanan diferencias y se reduce la tensión entre mundo propio y mundo extraño. La formación del espacio viene acompañada por la multiplicidad de sombras de una deformación del espacio. Waldenfels (citado en Muñoz & Runge, 2005, p.4)

Todo lo anterior es menos un concepto sobre lo espaciotemporal<sup>25</sup> y más una diferenciación epistemológica entre espacio vivencial y espacio matemático, que caracteriza el primero para que el lector re-conozca el espaciotiempo objeto de estudio del presente trabajo.

---

<sup>25</sup> Véase **Marco conceptual...** (p.27)

## 2. Contexto. Mi profesor se llama Walter White<sup>26</sup>

Para comprender el contexto donde se desarrolla la presente investigación, es importante partir de una visión general de cuáles son las condiciones de la comuna y el barrio donde se inscribe la institución educativa donde fue llevado a cabo el estudio. Sin embargo, para evitar sobrecargar al lector de datos que no tienen una relación directa con el problema de investigación, estos se ofrecen a partir de un infograma que se encuentra como anexo 4 en el presente trabajo. Todos los datos fueron obtenidos del plan de desarrollo local emitido por la Alcaldía de Medellín.

### 2.1 Caracterización institucional

La presente caracterización institucional parte de lo descrito en el proyecto educativo institucional (PEI) de la Institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigó del año 2015, dicha institución se encuentra en la comuna 4 (Aranjuez), específicamente en el barrio Moravia de la ciudad de Medellín. Consigna en su eje misional que “Propicia en los estudiantes una formación integral en todas sus dimensiones, a través de un Proyecto Educativo Institucional, fundamentado en una pedagogía activa, la cual enfatiza en el saber puesto en acción y en el respeto por las diferencias individuales” (I. E. Fe y Alegría Luis Amigó, 2015, p.18). Así, tenemos que esta institución busca no solo reconocer las diferencias individuales, sino, también, lograr que el aprendizaje sea puesto en práctica; el conocimiento deja a un lado su carácter puramente abstracto para ser algo concreto y real, o como el mismo colegio dice “saber puesto en acción”. Sin embargo, se queda corto a la hora de hacer explícito tanto su concepto de formación integral como de explicar cuáles son las dimensiones de los estudiantes y cómo el PEI y la pedagogía activa pueden ayudar a la formación de dichas dimensiones en el estudiante.

Por su parte, la visión estipula que

---

En el año 2015, FE Y ALEGRIA LUIS AMIGO será una Institución líder en organización administrativa, académica y disciplinaria, reconocida como la mejor opción en el sector de Moravia por su capacidad integradora, el respeto a la diversidad, su preocupación por el ambiente y la formación humanística en la que sustenta su labor. (I. E. Fe y Alegría Luis Amigó, 2015, p.18)

Ampliando los principios de la misión, la visión de esta institución busca, ante todo, cierto reconocimiento en el sector ya sea porque busca llevar a cabo principios socialmente aceptables como la integración, la diversidad, el medio ambiente o la formación humana o porque representa una gran opción por su organización administrativa, académica y disciplinaria. Ahora bien, es de resaltar la importancia que para la institución tiene el respeto por la diferencia, que en la visión se cataloga como diversidad, parece ser un principio importante en la filosofía institucional.

Mejorar la Calidad en los procesos educativos de la Institución Educativa en los aspectos directivos, enseñanza–aprendizaje, construcción y ejercicio de la ciudadanía, interrelación con la comunidad y los resultados en formación humana, lengua y matemáticas, en un período de tres años. (I.E. Fe y Alegría Luis Amigó, 2015, p.22)

Es el objetivo principal de esta institución. Como se puede apreciar existe cierto interés o preocupación en el mejoramiento de la calidad en los procesos educativos, específicamente en los resultados de la formación humana, lengua y matemáticas a corto plazo, es decir tres años. Se podría cuestionar el hecho de que el objetivo de la institución sea mejorar la calidad, sobre todo si se tiene en cuenta que la misión es propiciar la formación integral en todas las dimensiones del estudiante.

Respecto al perfil de estudiante, la institución, para el 2015, contaba con 1150 estudiantes repartidos en tres jornadas: mañana, tarde & noche. Cuenta con grados de preescolar hasta once, ciclos de formación por CLEI para adultos y la media técnica apoyada por el SENA. La mayoría de los estudiantes son de estrato cero, uno y dos “La situación socioeconómica de las familias es bastante precaria, además el sector se encuentra inmerso en conflictos y problemas cotidianos de la realidad nacional, como los enfrentamientos ideológicos radicales, el desplazamiento, la violencia intrafamiliar, el tráfico de drogas, la prostitución y

el desempleo” (I. E. Fe y Alegría Luis Amigó, 2015, p.5). Pero esto no es impedimento para que, según el PEI, los estudiantes tengan un gran respeto y reconocimiento por los docentes y compañeros. Casi todos los estudiantes adultos que pertenecen al ciclo de formación por CLEI

Pertencen a diferentes grupos y organizaciones. En su mayoría son obreros, jornaleros, subempleados, trabajadoras de hogar, aseadoras, amas de casa y madres cabeza de familia. Poseen conocimientos y experiencias diversas. Sus grupos familiares son inestables y algunos son discriminados socialmente por pertenecer a grupos al margen de la ley o ser dependientes del consumo de drogas. Sus ingresos económicos son bajos, pues carecen de trabajo calificado y estabilidad laboral. Muchos están al margen de los beneficios de la actividad productiva, por lo que su mayor interés es mejorar su situación laboral y por lo tanto su nivel de ingresos que en casi todos los casos es de un salario mínimo o menos. Todos presentan madurez física, pues son mayores de 14 años, lo que los convierte en estudiantes extraedad en un proceso regular. Su motivación hacia el aprendizaje es de carácter utilitario, práctico e inmediato. Quieren aprender mucho en corto tiempo. Dadas sus características, requieren un aprendizaje activo y significativo que les permita integrarse debidamente a su medio, cualificando su vida y asumiendo actitudes más reflexivas y creadoras frente a sí mismo y a su entorno. (I. E. Fe y Alegría Luis Amigó, 2015, p. 6)

La institución busca que los estudiantes sean: “Respetuoso, Responsable, Disciplinado, Dispuesto a atender, Crítico, Reflexivo, Solidario, Líder, Comprometido, Creativo, Autónomo, Inquieto por el saber, Respetuoso de la diferencia y Cumplidor de las normas establecidas en el Manual de Convivencia” (I. E. Fe y Alegría Luis Amigó, 2015, p. 26). Por último, existe un programa de bienestar que les brinda a los estudiantes oportunidades culturales para su formación física e intelectual, dicho programa está dividido por áreas:

*Área de Salud:* Realiza campañas de promoción de la salud y acciones que generen estilos de vida saludables, además vela por la salud mental de todos los miembros de la institución por medio de estrategias psicopedagógicas.



*Área de Desarrollo:* Busca mejorar la actitud de los estudiantes hacia el mejoramiento de su comunidad por medio de actividades de voluntariado en albergues, ancianatos y la comunidad en general.

*Área Cultural:* Responde a la necesidad de integración, explotación artística y sentido de pertenencia en actividades como arte, teatro y música.

*Área de Deportes:* Fomenta la sana competencia, la motivación y el estilo de vida saludable por medio de torneos.

*Área de Capacitación:* Busca que el personal del colegio conozca y se identifique con los principios institucionales, por medio de seminarios, inducciones y talleres.

## 2.2 Docentes y estudiantes

Los sujetos que hicieron parte de este estudio fueron fundamentalmente dos: los alumnos del grado de 6-2 y cuatro profesores que imparten clase en dicha aula. Los docentes dictan diferentes materias y tienen diversos estudios, una breve caracterización de ellos se encuentra en la tabla adjunta. Es necesario referir que, por cuestiones éticas, de protección de identidad, no se darán los nombres de los docentes, y a cambio serán nombrados con números.

| <b>Docente</b> | <b>Años ejerciendo</b> | <b>Años en la institución</b> | <b>Formación académica</b>  | <b>Materias que imparte</b>            |
|----------------|------------------------|-------------------------------|---|--|
| Docente 1      | 21                     | 14                            | Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Diego Luis Córdoba de Chocó                                 | Ciencias Sociales<br>Filosofía         |
| Docente 2      | 13                     | 1.5                           | Técnico laboral en traducción y turismo. Licenciatura en educación básica con énfasis en idiomas extranjeros. | Inglés<br>Emprendimiento<br>Tecnología |



|           |    |   |   |                                   |
|-----------|----|---|---|-----------------------------------|
|           |    |   | Especialización en administración de la informática educativa. Maestría en gestión de la tecnología educativa                 |                                   |
| Docente 3 | 15 | 7 | Licenciada en español y literatura de la Universidad de Antioquia. Magister en hermenéutica literaria de la Universidad EAFIT | Lengua Castellana<br>Ética        |
| Docente 4 | 12 | 3 | Licenciada en ciencias naturales y educación ambiental  | Matemáticas<br>Ciencias Naturales |

Los estudiantes, por su parte, oscilan entre los 11 y 14 años, son de estratos 1 y 2. La cantidad de hombres es un poco superior que las mujeres. En total son 34 estudiantes: 18 hombres y 16 mujeres. Otra información como calidad de vida, cercanía a la institución, actividades de ocio y calidad académica es desconocida.

Por último, es necesario referir que la información aquí consignada será exclusivamente para uso académico. A los cuatro docentes, antes de la entrevista, se les informa el objetivo de la investigación y la destinación de los datos que ellos proporcionen, pero, además, firman, voluntariamente, el consentimiento informado. Este mismo también es firmado por el rector, para así tener el permiso de tomar fotografías dentro del aula. Sobre esto se aclara que todos los rostros que aparezcan en las imágenes son tapados para asegurar la confidencialidad de los sujetos partícipes de este estudio. Todo ello en vista de las consideraciones éticas que deben tener el investigador. “Por cuestiones de ética, es preciso apearse al principio de confidencialidad. Para esto, es posible sustituir el nombre verdadero de los participantes por códigos, números, iniciales, apodos u otros nombres” (Hernández-Sampieri, 2014, p.424).

### **3. Objetivo general. Una teleología de la decadencia**

Analizar la manera en que las diferentes formas de organización espaciotemporal inciden en los modos de subjetivación de los docentes y estudiantes del grado 6-2 de la Institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigó de Moravia

#### **3.1 Objetivos específicos. El campo de ruinas**

- Describir las organizaciones espaciotemporales ejecutadas por el docente y los estudiantes en el aula durante las clases de Ciencias Sociales
- Identificar como los docentes y estudiantes del grado 6-2 modifican sus modos de actuación según la organización espaciotemporal predominante
- Comparar la representación y modos de apropiación del espaciotiempo del aula que poseen los docentes y estudiantes

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

#### 4. Justificación. Abrid fuego contra la razón.

A lo largo de la filosofía moderna<sup>27</sup> el tiempo ha encontrado mayor resonancia en las diferentes formulaciones y concepciones de lo Real que el espacio. Sin embargo, tanto en la filosofía contemporánea como en la geografía, el espacio ha comenzado a adquirir un importante estatus en las diferentes configuraciones de la existencia humana.

La gran obsesión que atravesó el siglo XIX, como se sabe, fue la historia: temas del desarrollo y de la detención, temas de la crisis y del ciclo, temas de la acumulación del pasado, gran sobrecarga de muertos, enfriamiento amenazador del mundo (...) La época actual sería quizá más bien la época del espacio. Nos hallamos en la época de lo simultáneo, nos hallamos en la época de la yuxtaposición, en la época de lo cercano y lo lejano, de lado a lado, de lo disperso. Nos hallamos en un momento en que el mundo se experimenta, creo, no tanto como una gran vida que se desarrollaría a través del tiempo sino como una red que relaciona puntos y que entrecruza su madeja. (Foucault, 2010, p.63-64)

Esto no quiere decir que no se ha teorizado sobre el espacio, sino que, precisamente, los problemas espaciales no han encontrado la misma atención que los problemas temporales.

Y esto puede deberse a diferentes razones, entre las cuales sobresalen tres:

(1º) El tiempo parece estar más próximo que el espacio a la interioridad del espíritu, del alma, de la conciencia o del vivir. (2º) Esta delantera que ha tomado el tiempo se explica, además, por la vinculación que éste mantiene con el *progreso histórico* y, por lo tanto, también porque subyace a una dinámica que contrasta claramente con el estatismo, anclado en el espacio, de las culturas arcaicas o tradicionales. (3º) El empuje ascendente del tiempo se ve reforzado por una *exteriorización* y un *vaciamiento* del espacio que encuentran su justificación metódica en la física moderna, pero que al mismo tiempo nos tientan a «tomar por ser verdadero lo que no es sino un método». (Waldenfels, 2004, p.22)

---

<sup>27</sup> Por Modernidad se entiende aquí un proyecto nacido en el seno de la civilización europea occidental que tiene sus bases en las ideas de razón, progreso y ciencia. Dicho proyecto se concibe a sí mismo como universal, racional y civilizatorio. Le da una excesiva importancia a los “progresos” científico-técnicos (progreso científico supone progreso social), la trascendencia del Estado como forma legítima y civilizada de gobierno, la idea de un sujeto autónomo, consciente e individual, la obsesión por la historia como acumulación de hechos en sentido lineal. Siempre preocupado por la innovación y la ruptura. Evita “estancarse” en el pasado y avanzar hacia el “futuro”. Uno de sus elementos más importantes es el surgimiento y consolidación del capitalismo como sistema socio económico. Véase: Urdanibia, I. (2003). Lo narrativo en la posmodernidad. En G. Vattimo, *En torno a la postmodernidad* (pp. 41-75). Barcelona: Anthropos.

Como se dijo en el primer apartado, el espacio aparece como un simple contenedor, algo vacío, una simple *extensio*<sup>28</sup>, una intuición pura, forma *a priori* de la sensibilidad<sup>29</sup>. Ahora el espacio comienza a recuperar su importancia fundamental en diferentes disciplinas: en la sociología y biología, en la física, en la historia, en la antropología y etnología, en el arte y, por supuesto, en la filosofía donde autores como Husserl, Merleau-Ponty, Lévinas, Heidegger, Bachelard, Foucault y Whitehead, recuperan la importancia de lo espacial para pensar las cuestiones humanas (Waldenfels, 2004). “En todo caso, creo que la inquietud de hoy concierne en lo fundamental al espacio, sin duda, mucho más que al tiempo; el tiempo no aparece probablemente sino como uno de los juegos de distribución posibles entre los elementos que se reparten en el espacio” (Foucault, 2010, p.66). Así, esta investigación, al analizar los diferentes ordenamientos del aula de 6-2, continúa la línea de recuperar el sentido del espacio, su sentido fundamental: vivencial. No como algo vacío sino como estructura y estructurante de la existencia. Allí donde se despliega lo humano. Y responde a la necesidad de estudiar las configuraciones espaciales. “El anclaje espacial es una forma económico-política que hay que estudiar en detalle” (Foucault, 1979, p.12)

Sin embargo, esta investigación también busca cuestionar los modos de pensamiento que, históricamente, han caracterizado a Occidente. Su forma de ver la realidad, de nominarla y clasificarla es, eminentemente, una dicotomía dualista. Se trata tanto de una “ruptura óptica” como de un “dualismo ontológico”.

Por "ruptura óptica" entiendo el postulado que sostiene que existen *dos clases de entes*, el hombre, por un lado, y todo el resto, por el otro. Se trata de una concepción segregacionista que plantea una inconmensurabilidad entre el hombre y los otros seres vivientes. Por "dualismo ontológico" entiendo la tesis según la cual existen *dos modalidades de ser*, la realidad material, por un lado, y la realidad espiritual, por el otro. (Scheffer, 2009, p.26)

---

<sup>28</sup> Para Descartes el espacio puede definirse como *res extensa*, es siempre exterior, tridimensional y continuo, una sustancia que se extiende en longitud, anchura y profundidad. Es también condición *a priori*, ya que esta extensión no es sensible sino “inteligible” e ilimitada. Véase Descartes, R. (1995). *Los principios de la filosofía*. Alianza: Barcelona.

<sup>29</sup> Para Kant el espacio es una forma de intuición sensible, esto es *a priori*. No es producto de las experiencias externas y por ende no es un concepto empírico. Es, más bien, una representación necesaria fundamento de toda intuición externa. Es condición de posibilidad de todo fenómeno. No es concepto discursivo sino intuición pura, representado como un infinito dado. Véase: Kant, I. (2002). *Crítica de la razón pura*. Tecnos: Madrid



Esta dicotomía dualista, propia de la metafísica heredada de la antigüedad, supone una separación radical entre el espíritu y la materia, la cultura y la naturaleza, la razón y lo sensible, el tiempo y el espacio (Cardona, 2015). Los primeros han tenido una mayor relevancia, asociándolos con la pureza, lo eterno, lo trascendente, frente a los segundos que se muestra como lo inacabado, lo inmundo, lo informe.

Aunque todas las comunidades humanas establecen la diferencia entre ellas y los demás elementos del universo, incluido otros seres humanos, llamándose a sí mismos en sus respectivas lenguas *Los Hombres*, solamente los occidentales privilegian la condición humana frente a los demás entes o elementos del planeta. Legado ideológico originado en el judeocristianismo que posteriormente se consolida con el Humanismo y la Ilustración francesa. La Razón, presunta cualidad inherente y exclusiva de nuestra especie, sería una versión secular de la *creación a imagen y semejanza de Dios*. (Cardona, 2015, p.64)

Sabiendo esto ¿Por qué privilegiar la dicotomía dualista de la metafísica occidental? ¿Por qué no buscar otras formas de pensar la realidad? Así, esta investigación, al tomar como concepto central, en el análisis del aula de 6-2, el espaciotiempo, busca desligarse de esta visión binaria de la realidad, por ello la apuesta para encontrar la perspectiva unitaria del espacio y del tiempo que se fundara en un elemento fáctico y material como la técnica, lejos de esencialismo. La relación del hombre con su medio es mucho más compleja, y esta diferenciación entre espacio y tiempo es casi inexistente.

Las interacciones entre los seres humanos y los demás seres, vivos o inertes del entorno, están definidas por un circuito de correspondencias y diferencias en el que los mitos, ritos, bienes, genealogía, magia, tecnología y religión se articulan en un todo coordinado y coherente con los cambios climáticos, el comportamiento animal, el mapa del cielo o la constitución orográfica. No hay corte o separación entre dos dominios opuestos sino una dinámica red de mediaciones y referencias móviles, a veces cercanas, tal vez internas, de cuando en cuando vaporosas, *simplemente tramas*. Tramas en las que todo es natural, social y narrado. (Cardona, 2015, p.61)

Así, hasta el momento, esta investigación encuentra su razón de ser en dos grandes ámbitos: la recuperación de la importancia de lo espacial, y la superación de la dicotomía entre espacio y tiempo como realidades únicas y, hasta cierto punto, independientes. Pero halla una tercera razón en considerar la importancia del objeto. En tanto lo espaciotemporal



encuentra, en este trabajo, una concreción en la técnica, como sistema de acciones y sistema de objetos<sup>30</sup>, estos tienen un valor intrínseco e insoslayable. El ser humano no puede ser pensado sin un sistema de objetos<sup>31</sup> que lo hacen ser. El hombre es en tanto existen los objetos. Allí se establece su humanidad.

Lo humano es parte de una transacción continua con el mundo. Hace parte de él, lo constituye. Y el objeto, *piedra angular* de esa transacción o mediación, actualiza tensiones que buscan resolverse, en un proceso continuo de estabilización del ser, en niveles de unidad o identidad que resultan ser siempre transitorias y parciales. (Cardona, 2015, p.32)

La evolución humana es producto de toda una cultura lítica que permitió la complejizaciones de las sociedades, y el establecimiento ritual y místico de las relaciones con el entorno. En los objetos se encarnan tramas de sentido que logran situar al hombre con su propia historia, y que, sobre todo, le dan valor a su existencia al recordarle la finitud de su estancia en el mundo. En los objetos hay historia engastada. Está el recuerdo de aquello que no fue, de la mujer amada, de la madre fallecida, de la infancia añejada, de la amistad perdida. Permite el encuentro en la distancia, y la distancia en la cercanía. No hay objeto fuera de un marco antropológico. Aquellos objetos tan banales, infames e insignificantes son nuestra humanidad toda. “Nunca el ser humano ha sido algo sin el objeto y este nunca ha sido solo accesorio o emblema” (Cardona, 2015, p.32). Y, sin embargo, se han visto despreciados en la tradición filosófica occidental.

Usualmente, la filosofía ha despreciado el objeto a raíz de su carácter fugaz, corruptible y trivial (...) El objeto fue reducido al no encajar en las reflexiones que priorizaron las categorías de espíritu y tiempo, a una especie de accesorio que origina la adhesión y la fragilidad propia de lo efímero, una simple extensión funcional y prescindible. Un estorbo para el devenir del ser. El objeto, en otras palabras, sería el mal. (Cardona, 2015, p.30)

---

<sup>30</sup> Véase **Marco conceptual...** (p. 27)

<sup>31</sup> “Se podría llegar a afirmar que todo lo existente o proclive a existir, desde una idea a un martillo, es una *cosa*, y todo lo corpóreo, una llanta, una piedra, un río, un árbol, una silla, inserto en un sistema de acciones o en un diagrama gestual o simbólico, es un *objeto*, es decir, producción material subordinada a la voluntad de sentido” (Cardona, 2015, p.53). Así, todo objeto se define como tal en tanto hace parte de las tramas simbólicas materiales de cualquier grupo humano. El objeto es producido por el hombre, es su cualidad antropológica, pero, al mismo tiempo, el objeto produce al hombre en sus realizaciones existenciales. En el objeto se encarna el tiempo y los sistemas simbólicos proclives a ser heredados por otra generación, y puede ser readecuado en otros usos como guardián de la memoria. Véase: (Cardona, 2015).

El pensamiento occidental se ha centrado en definir y describir como el sujeto constituye el objeto, pero no de como el objeto hace al sujeto (Latour, 2007). Así, es posible invertir la fórmula y preguntarnos ¿De qué manera los objetos producen los sujetos? ¿Cómo el objeto piensa al sujeto? Por lo que preguntarse por los sujetos producidos por el espaciotiempo como técnica, específicamente los estudiantes y docentes del grado de 6-2, es intentar recuperar el papel activo y transformador del objeto. La silla de un estudiante no solo es un conjunto de madera y acero, es también historia, es determinación, es devenir. Y la historia de la educación lo ha mostrado fehacientemente. Lo que conduce a la cuarta razón del porqué de este trabajo. A saber: ayudar a develar cambios y continuidades entre las formas de disposición espaciotemporal y los sujetos producidos por estas disposiciones en los siglos XVIII, XIX y XX en Colombia<sup>32</sup> y la época actual. Esto no quiere decir que se haga un paralelo, en el presente trabajo, entre el pasado y el presente para establecer dichos cambios y continuidades, ya que desborda la intencionalidad del mismo, sino que los resultados de la presente investigación permitirá al lector familiarizado con la historia de los espacios educativos establecer dicho paralelo. Si el lector no conoce esta interesante historia, puede dirigirse a los trabajos ya referenciados.

Ahora bien, esta investigación no solo encuentra su justificación en aquello que realiza en su efectividad, esto es en las derivaciones que produce en acto, sino que también lo logra por medio de su potencialidad, es decir lo que puede lograr una reflexión sobre el espaciotiempo escolar en su relación con el poder y la subjetividad. Develar las maneras en que el aula produce un sujeto en específico por medio de relaciones de poder, en este caso los docentes y estudiantes del grado 6-2, puede lograr un cambio en dichas relaciones. Lo que está en juego es la confrontación contra toda forma de normalización de los sujetos. Se trata de un proceso de desubjetivación, de cuestionar todo aquello que ha hecho de los sujetos lo que son y formarse a sí mismos bajo otros parámetros. Enfrentarse a lo que parece normal pero que se inscribe en los marcos de un ejercicio de dominación injusto y arbitrario, en otras palabras, se busca devenir en un otro y hacer del aula de clase una

---

<sup>32</sup> Véase: Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Cooperativa Editorial Magisterio: Bogotá; Buitrago, B., & Herrera, C. (2012). *Escritos sobre el cuerpo en la escuela. Sujetos, prácticas corporales y saberes escolares en Colombia. Siglos XIX y XX*. Editorial Universidad Pedagógica Nacional: Bogotá.

verdadera *communitas*<sup>33</sup>. Una ética del cuidado de sí, que sea una práctica de libertad. “La libertad es la condición ontológica de la ética. Pero la ética es la forma reflexiva que adopta la libertad” (Foucault, 1999, p.396). Pero no se trata de negar toda relación de poder, ya que todo encuentro con el otro implica estas relaciones, sino de tomar otros marcos para devenir en otro tipo de sujeto. No se puede caer en la trampa utópica de asociar el poder con el mal y buscar una sociedad donde toda relación sea límpida y transparente, donde todos actúan bajo su propia voluntad, en la más absoluta libertad.

El problema más bien consiste en saber cómo se evitaran en dichas prácticas -en las que el poder no puede dejar de jugar y en el que no es malo en sí mismo- los efectos de dominación que harán que un chaval sea sometido a la autoridad arbitraria e inútil de un maestro o que un estudiante se halle bajo la férula de un profesor autoritario, etc. Creo que es preciso plantear este problema en términos de reglas de derecho, de técnicas racionales de gobierno y de *ethos*, de práctica de sí y de libertad. (Foucault, 1999, p.413)

Cuando se propone cuestionar las formas de subjetivación ancladas en las relaciones de poder, no se busca la aniquilación de estas últimas, donde todos seamos libres, dueños de nosotros mismos y cantemos hermosas estrofas bajo el cielo azul. Se busca, precisamente, ser partícipe del juego del poder, constituirse como un sujeto otro de forma activa. Y esta desubjetivación es lo que puede producir una reflexión de las relaciones espaciotiempo, poder y subjetividad. Ya no se trata de ser, sino de dejar de ser o ser de otro modo. Una constante deconstrucción de uno mismo. Una pura negatividad de sí.

Así, en esta desubjetivación se busca que la vida irrumpa e implosione esas relaciones de poder y se expanda para hacer del sujeto otra cosa. La vida es lucha y resistencia, triunfo y fracaso, no es un tapete liso y llano donde nada se perturba, sino que es un conjunto de fuerzas que se contraponen, ruinas que se construyen y deconstruyen, la vida es

---

<sup>33</sup> *Communitas* proviene de la acepción latina *Munus* (deber) y significa “dar el *munus*”, por lo que también está asociada con la palabra *Donum* (dar). Así, la *communitas* supone un dar que no es recíproco, un sustraerse, una unión por medio del deber. Es diferente de la comunidad, ya que no se basa, para su cohesión, en elementos comunes a todos sus miembros, considerados como su propiedad exclusiva. El conjunto de personas que hacen parte de la *communitas* los une un sentimiento de deber o deuda, un sentido de la obligación con el otro, con el colectivo. “Por lo tanto, *communitas* es el conjunto de personas a las que une, no una “propiedad”, sino justamente un deber o una deuda. Conjunto de personas unidas no por un “mas”, sino por “menos”, una falta, un límite que se configura como un gravamen, o incluso una modalidad carencial, para quien está “afectado”, a diferencia de aquel que está “exento” o “eximido.” (Esposito, 2012, p.29-30). Véase: Esposito, R. (2012). *Communitas. Origen y destino de la comunidad*. Amorrortu: Buenos Aires.

contradicción y despliegue. Es pura potenciación, porque las cosas son, pero también pueden ser de otra manera. La vida se expande más allá de los límites, es continuo exceso. Y este quebrantar los límites hace que haya una reinención constante de la vida misma. Una voluntad de poder que hace de la vida el valor supremo y un continuo desborde más allá de las fronteras. Y en este devenir otro la vida se propaga y cuestiona las formas mismas en las que se ha producido sujeto.

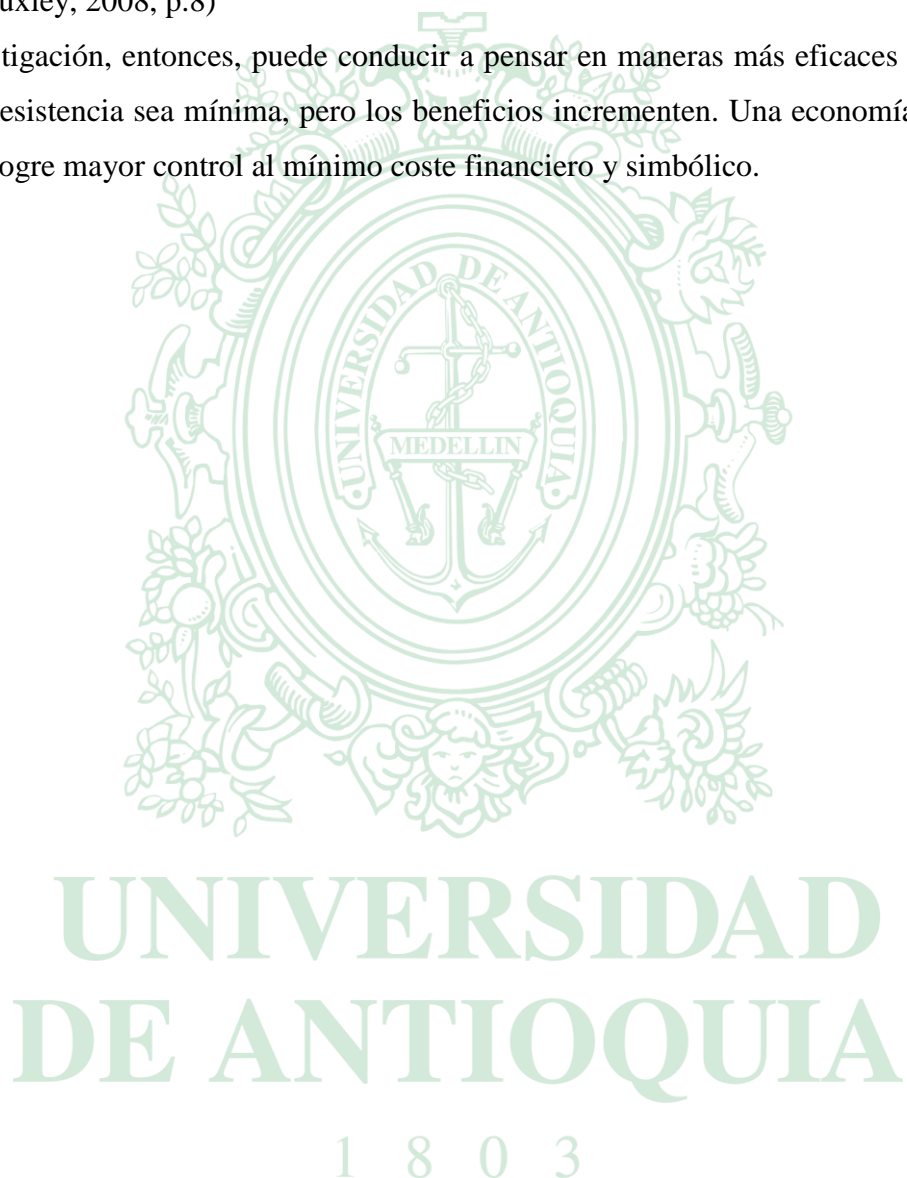
La vida misma es para mi instinto de crecimiento, de duración, de acumulación de fuerzas, de *poder*: donde falta la voluntad de poder hay decadencia. Mi aseveración es que a todos los valores supremos de la humanidad les *falta* esa voluntad, - que son valores de la decadencia, valores *nihilistas* los que, con los nombres más santos, ejercen el dominio. (Nietzsche, 2001, p.34)

Pero no se puede caer en el pensamiento ingenuo de creer que toda reflexión sobre la producción de subjetividad asociada a unas tramas espaciotemporales implique, necesariamente, que esta puede conducir a procesos de desobjetivación y reivindicación de la vida. Así como una de las justificaciones es que, al conocer los procesos de subjetivación, se puede devenir otro por medio de prácticas de libertad, otra es que estos mismos análisis conduzcan a pensar en modos más prácticos y económicos, tanto financiera como simbólicamente, para que la dominación pueda alcanzar formas que antes no se podían. Se trata de lograr que el espaciotiempo pueda constituirse como una efectiva maquinaria de control, donde toda forma de resistencia sea llevada al mínimo, donde la dominación no se ejerza, principalmente, por un otro, sino que viene dada por el sujeto mismo. Donde los discursos sobre la libertad, la democracia, el pensamiento crítico constituyan el marco de dominación de los sujetos, ya que es bajo estos discursos que se asumen libres sin serlo realmente. Así como las modificaciones urbanas del siglo XVIII, principalmente las del barón de Haussmann, produjo lo que se dio en llamar individualismo urbano y un tipo de sujeto acorde con la modernidad capitalista (Sennett, 1997)., un análisis de las relaciones espaciotemporales del aula, específicamente de 6-2, pueden lograr una ampliación de la dominación a todas las esferas de la vida y que los sujetos acepten dicha condición bajo el discurso de la libertad. En últimas, se trata de hacer más efectivo el ejercicio del poder.



Un Estado totalitario realmente eficaz sería aquel en el cual los jefes políticos todopoderosos y su ejército de colaboradores pudieran gobernar una población de esclavos sobre los cuales no fuese necesario ejercer coerción alguna por cuanto amarían su servidumbre. Inducirles a amarla es la tarea asignada en los actuales estados totalitarios a los Ministerios de Propaganda, los directores de los periódicos y los maestros de escuela. (Huxley, 2008, p.8)

Esta investigación, entonces, puede conducir a pensar en maneras más eficaces de control, donde la resistencia sea mínima, pero los beneficios incrementen. Una economía del poder donde se logre mayor control al mínimo coste financiero y simbólico.



## 5. Marco conceptual. ¿Qué hacen cinco *Australopithecus* en 1968?

Es la elipsis<sup>34</sup> más larga de la historia del cine, unos cuatro millones de años, que separa la herramienta fundamental de un grupo de *Australopithecus* en la sabana africana, a uno de los elementos representativos de nuestra capacidad tecnológica actual. Después que un grupo de primates descubre que un hueso puede tanto matar como dar vida lo lanza al aire y este, al caer, se convierte en una nave espacial que flota entre la tierra y la luna. Así, Stanley Kubrick en su película *2001: Odisea del espacio* (1968), nos descubre la importancia de la técnica. Sin el artefacto el hombre se descubre despojado de su humanidad. Es el hecho fundante. Pero el paralelepípedo vertical de color negro funciona como un enigma. Salido de ninguna parte, y sin rastro de su origen provoca en el espectador una serie de cuestionamientos ¿De dónde sale? ¿Son seres extraterrestres quienes lo ponen ahí? ¿Qué significa? ¿Por qué Kubrick haría que un objeto tan complejamente elaborado perturbe las tramas existenciales de un grupo de *Australopithecus*? Y el desconcierto aumenta cuando se descubre que el paralelepípedo hace parte de las escenas más importantes del film (cuando los primates descubren la posibilidad de usar un hueso como herramienta y arma, cuando el Dr. Floyd viaja a la luna para conocer el monolito negro que se halla enterrado en la luna en el cráter Tycho, cuando Bowman llega a Júpiter en el Discovery investigando una señal emitida por el gran paralelepípedo negro que orbita la luna. Ío y la gran escena final donde Bowman viaja a través del espacio-tiempo a una habitación del estilo de Luis XVI y, moribundo en la cama, señala, con su envejecida mano, el oscuro monolito frente a él). Otra muestra de la importancia de la técnica. Al hacer parte de las complejas tramas espaciotemporales estas encuentran en la técnica su elemento fundador. El espaciotiempo es porque hay técnica, hay método, hay artefacto, hay acción. 1 8 0 3

---

<sup>34</sup> En el lenguaje cinematográfico una elipsis es un salto en el tiempo o en el espacio donde se suprimen diferentes acciones para agilizar el relato. Generalmente estos saltos no perjudican la trama narrativa del filme, puesto que el director logra que el espectador deduzca u obvие las acciones eliminadas. Se utilizan tres tipos de elipsis: narrativas, de estructura y de contenido. Véase: Martín, M. (2008). *El lenguaje del cine*. Gedisa: Barcelona.

Ahora bien, antes de desarrollar los conceptos ejes del presente trabajo, se considera fundamental ofrecer una breve definición de cada uno de ellos que sirva como guía para el lector.

**Espaciotiempo:** Se acude a la relación teorizada por el geógrafo Milton Santos entre espacio, tiempo y técnica, y puede definirse como “un conjunto de objetos organizados según una lógica y utilizados (accionados) según una lógica. Esa lógica de instalación de las cosas y de realización de las acciones se confunde con la lógica de la historia, a la que el espacio asegura la continuidad” (Santos, 2000, p.36) Estas consideraciones se amplían más adelante.

**Violencia simbólica:** Pierre Bourdieu ha teorizado sobre este concepto y lo define como “aquella forma de violencia que se ejerce sobre un agente social con la anuencia de éste” (Bourdieu & Wacquant, 1995, p.120). Las formas que toma esta violencia simbólica en la escuela se desarrollaran en este mismo apartado, más adelante.

**Currículo oculto:** Jurjo Torres Santome ha estudiado ampliamente este concepto, manifestando que

el curriculum oculto hace referencia a todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y centros de enseñanza. Estas adquisiciones, sin embargo, nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de una manera intencional. (Torres, 1998, p.198)

Este concepto se amplía más adelante.

Ahora bien, ya hecha una breve y clara definición de los conceptos centrales, es momento de pasar a una ampliación de los mismos, empezando con el concepto de spaciotiempo. Se puede empezar manifestando que uno de los problemas al que se enfrenta todo intento de definir lo espaciotemporal como realidad única e indisoluble, es el carácter material de uno y la forma abstracta del otro. Tradicionalmente, el espacio se ha asociado con lo tangible, empírico, fáctico y material, mientras el tiempo ha quedado engastado en pensamientos abstractos, sin una concreción en la vida empírica. Por ello la necesidad de empirizar el

tiempo y hacerlo equiparable al espacio y mutuamente convertibles, sin ello la pretensión de un espaciotiempo como realidad única no puede darse. Y este elemento de unión se encuentra en la *técnica*, tanto histórica como epistemológicamente. “Las técnicas nos dan, por un lado, la posibilidad de empirización del tiempo y, por otro lado, la posibilidad de una calificación precisa de la materialidad sobre la que trabajan las sociedades humanas” (Santos, 2000, p.47). Al espacio estar formado por objetos técnicos que, a su vez, se realizan en la acción, despliega realidades temporales en tanto la técnica es una medida del tiempo. “El tiempo del proceso directo de trabajo, el tiempo de la circulación, el tiempo de la división territorial del trabajo y el tiempo de la cooperación” (Santos, 2000, p.47).

La técnica es ese elemento de unión, aquel que puede asegurar la “equivalencia” espaciotiempo (Santos, 2000). Por ello cada espacio concreto tiene un conjunto de técnicas e instrumentos de trabajo históricamente determinados.

La materialidad artificial puede ser fechada, exactamente, por intermedio de las técnicas: técnicas de la producción, del transporte, de la comunicación, del dinero, del control, de la política y, también, técnicas de la sociabilidad y de la subjetividad. Las técnicas son un fenómeno histórico. Por ello, es posible identificar el momento de su origen. (Santos, 2000, p.49)

Y este momento es, precisamente, aquel en que se incorpora plenamente a la vida de una sociedad. La técnica existe solo cuando es utilizada. Sin embargo, no todos los elementos técnicos que caracterizan una espaciotemporalidad responden a la misma realidad histórica. Las técnicas están determinadas y cada objeto o acción que se integra adquiere su valor según su funcionamiento concreto en el conjunto espaciotemporal (Santos, 2000). Así, existen realidades espaciotemporales que se cruzan entre sí, chocan, se yuxtaponen, se integran y desintegran según la lógica técnica, esto es según la integración de los objetos y las acciones. En el aula de clase no hay solo un espaciotiempo, sino que hay múltiples, que pueden entrar en conflicto. Puede encontrarse el espaciotiempo del docente que, en cierto momento, será el predominante, pero los estudiantes pueden conformar espaciotiempos diferentes a este e, incluso, diferentes entre ellos mismos.



“El espacio visto como un conjunto de objetos organizados según una lógica y utilizados (accionados) según una lógica” (Santos, 2000, p.36)., determina los objetos y logra apropiarse de un modo específico de los nuevos. Así se integran en una totalidad coherente donde su proximidad los obliga a actuar solidariamente y en conjunto. Lo que lleva a la consideración de lo que se ha dado en denominar *propagación desigual de las técnicas*. “En una misma porción de territorio conviven subsistemas técnicos diferentemente datados, es decir, elementos técnicos provenientes de épocas diversas” (Santos, 2000, p.37). Son rugosidades espaciales que determinan la forma de vida posible en cualquier área.

Sin duda, la técnica es un elemento importante de explicación de la sociedad y de los lugares, pero por sí sola la técnica no explica nada. Únicamente el valor relativo es valor. Y el valor relativo solo se identifica en el interior de una realidad sistemática, y de un sistema de referencias elaborados para entenderla, es decir, para extraer los hechos aislados de su soledad y su mutismo. (Santos, 2000, p.40).

Así, la técnica entendida como “un conjunto de medios instrumentales y sociales, con los cuales el hombre realiza su vida, produce y, al mismo tiempo, crea espacio” (Santos, 2000, p.27)., es el elemento unitario entre espacio y tiempo. Allí, hay historia engastada, es tiempo congelado. “Así, la manera como la unidad entre tiempo y espacio va realizándose, en el transcurso del tiempo, puede ser entendida en virtud de la historia de las técnicas: una historia general, una historia local” (Santos, 2000, p.43)

Ningún orden espaciotemporal responde a una supuesta “esencia” de las cosas o “naturaleza” humana, sino que en su forma de organización es profundamente arbitraria. Y esto aplica para los diferentes espaciotiempos que se dan en el aula en un momento específico, ya sea el que impone el docente o el que, en su momento, imponen los estudiantes, responden todos ellos a una violencia simbólica. Es decir, una violencia indirecta donde su ejercicio es legitimado por todas las partes involucradas. En términos generales toda acción pedagógica (AP) es violencia simbólica en sí misma, y no se restringe solamente al ámbito escolar. Impone una arbitrariedad cultural por medio de un poder arbitrario, esto es que se funda en las relaciones de fuerza entre los grupos que constituyen la formación social; que, a su vez, es condición para la inculcación de una arbitrariedad cultural por medio de un modelo arbitrario (educación).

En una formación social determinada, la AP que las relaciones de fuerza entre los grupos o las clases que constituyen esta formación social colocan en posición dominante en el sistema de las AP, es aquella que, tanto por su modo de imposición como por la delimitación de lo que impone y de aquellos a quienes lo impone, corresponde más completamente, aunque siempre de manera mediata, a los intereses objetivos (materiales, simbólicos y, en el aspecto aquí considerado, pedagógicos) de los grupos o clases dominantes. (Bourdieu & Passeron, 1996, p.47)

Así, la acción pedagógica, al imponer e inculcar ciertos significados, re-produce la selección arbitraria que un grupo opera por su arbitrariedad cultural. Contribuyendo, así, a reproducir las relaciones de fuerza que fundamentan su poder de imposición arbitrario. En otras palabras, la reproducción cultural implica la reproducción social. Ahora bien, en tanto que no aparece en su completa verdad ni el poder arbitrario que hace posible la imposición ni la arbitrariedad del contenido inculcado, la acción pedagógica implica, como condición para su ejercicio, la autoridad pedagógica (AuP). “La idea lógicamente contradictoria de una AP que se ejerciera sin AuP es sociológicamente imposible: una AP que pretendiera desvelar en su misma práctica su verdad objetiva de violencia y destruir de esta forma el fundamento de la AuP del agente sería autodestructiva” (Bourdieu & Passeron, 1996, p.52). La AP disimula su carácter violento al hacer pasar, por medio de la AuP, su acción como necesaria (natural).

En tanto que poder arbitrario de imposición que, por el solo hecho de ser ignorado como tal, se halla objetivamente reconocido como autoridad legítima, la AuP, poder de violencia simbólica que se manifiesta bajo la forma de un derecho de imposición legítima, refuerza el poder arbitrario que la fundamenta y que ella disimula. (Bourdieu & Passeron, 1996, p.53)

El desconocimiento de la verdad objetiva de la AP tiene como origen las relaciones de fuerza que la constituyen y que, precisamente por su desconocimiento, logra el reconocimiento de la legitimidad de la AP como condición de su ejercicio.

La idea de una AP «culturalmente libre», que escapara a la arbitrariedad tanto en la que impusiera como en la manera de imponerlo, supone desconocer la verdad objetiva de la AP, en la que se expresa una vez más la verdad objetiva de una violencia cuyo carácter específico reside en que logra ocultarse como tal. (Bourdieu & Passeron, 1996, p.57)

Gracias a la legitimidad que por desconocimiento tiene toda AP, los emisores pedagógicos aparecen dignos de transmitir un mensaje y, por ende, autorizados para imponer su

recepción mediante sanciones socialmente aprobadas, y los receptores, a su vez, dispuestos a reconocer la legitimidad del mensaje y a interiorizarlo. Por esta razón los estudiantes se muestran proclives a aceptar la legitimidad de la organización espaciotemporal del docente sin, necesariamente, en todos los casos, acogerse a ella y el docente está autorizado a desconocer la organización de los estudiantes. Surge entonces el reconocimiento de la arbitrariedad cultural como cultura legítima, ya que la AP, investida de una AuP, se reconoce como instancia legítima de imposición de esa arbitrariedad cultural. De esta manera toda instancia, léase agente o institución, que ejerce una AP es detentora por delegación del derecho de violencia simbólica, esto es de la autoridad necesaria para la inculcación legítima de una arbitrariedad cultural; ocasionando, de esta manera, una limitación en la instancia misma pues esta no puede definir libremente el modo de imposición, el contenido impuesto ni el público al que se le impone, lo que se ha dado en llamar *principio de la limitación de la autonomía de las instancias pedagógicas*. (Bourdieu & Passeron, 1996)

Sin embargo, para que una instancia pedagógica reproduzca los principios de la arbitrariedad cultural que un grupo o una clase impone y que delega en esta misma instancia la autoridad para reproducirla, la AP implica el trabajo pedagógico (TP)

Como trabajo de inculcación con una duración, suficiente para producir una formación duradera, o sea, un *habitus* como producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse una vez terminada la AP y, de este modo, de perpetuar en las prácticas los principios de la arbitrariedad interiorizada. (Bourdieu & Passeron, 1996, p.72)<sup>35</sup>

Ya que el TP inculca de una manera duradera las prácticas conformes a la arbitrariedad cultural, este tiende a reproducir las condiciones sociales de producción de esta

---

<sup>35</sup> Se puede definir el *habitus* como un “sistemas de *disposiciones* duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente "reguladas" y "regulares" sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas, y, por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta” (Bourdieu, 2007, p.86). El *habitus* es una producción tanto en términos subjetivos como objetivos, es decir tanto estructuradas como estructurantes. Véase: Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI: Buenos Aires.

arbitrariedad cultural (reproducción social). Y su productividad se mide por el grado en que logra inculcar la arbitrariedad cultural en sus destinatarios, esto es el grado en que el *habitus* producido es duradero, transferible y exhaustivo, es decir que se reproduce más completamente en las prácticas y que permuta en el mayor número de campos posibles. El grado de realización del TP es definido por la delegación que fundamenta una AP.

En una formación social determinada, la delegación que fundamenta la AP dominante implica, además de delimitar el contenido inculcado, una definición dominante del modo de inculcación y de la duración de la inculcación que definen el grado de realización del TP que se considera necesario y suficiente para producir la forma plena del *habitus*, o sea, el grado de realización cultural (grado de competencia legítima en materia de cultura legítima) en el que no solamente las clases dominantes sino también las clases dominadas tienden a reconocer al «hombre cultivado» y por el que se miden objetivamente los productos de las AP dominadas, o sea, las diferentes formas del hombre plenamente realizado tal como está definido por la arbitrariedad cultural de los grupos o clases dominadas. (Bourdieu & Passeron, 1996, p.75)

De ahí le viene el carácter de violencia simbólica propio del TP: al ser un trabajo de inculcación prolongado que logra que los destinatarios interioricen los principios de la arbitrariedad cultural bajo la forma de un *habitus*, el TP permite que el grupo que delega la AuP a la AP produzca su integración intelectual y moral sin recurrir a la coerción física. Así se produce el mismo tiempo el producto legítimo (digno de ser consumido) y el consumidor legítimo (disposición a consumirlo en su forma legítima) y ejerce más efectivamente su ocultamiento cuanto más realizado este el *habitus* y los agentes producidos tomen formas de autodisciplina y autocensura.

Los agentes que produce el TP no estarían tan completamente presos en las limitaciones que la arbitrariedad cultural impone a su pensamiento y a su práctica si, encerrados en el interior de estos límites por una autodisciplina y una autocensura (tanto más inconscientes cuanto más interiorizados hayan sido sus principios), no vivieran su pensamiento y su práctica en la ilusión de la libertad y de la universalidad. (Bourdieu & Passeron, 1996, p.81)

Este TP que funciona como una forma de inculcación de la arbitrariedad cultural, puede verse en el sistema de enseñanza institucionalizado (SE), donde este último, a propósito, necesita producir y reproducir, por los propios medios, las condiciones institucionales para



su ejercicio de inculcación, es decir el SE solo puede realizar su función de inculcación a condición de reproducir el TP. Por ello es por lo que

Las condiciones del ejercicio de un TP institucionalizado y de la reproducción institucional de ese TP tienden a coincidir con las condiciones de la realización de la función de reproducción, puesto que un cuerpo permanente de agentes especializados, suficientemente intercambiables como para poder ser reclutados continuamente y en número suficiente, dotados de la formación homogénea y de los instrumentos homogeneizados y homogeneizantes que constituyen la condición de ejercicio de un TP específico y reglamentado, o sea, de un «trabajo escolar» (TE), forma institucionalizada del TP secundario, está predispuesto por las condiciones institucionales de su propia reproducción a encerrar su práctica en los límites trazados por una institución cuya misión es reproducir la arbitrariedad cultural y no decretarla. (Bourdieu & Passeron, 1996, p.98)

Estos agentes son garantizados por un SE que debe producir las condiciones institucionales necesarias para que se reproduzca institucionalmente este TP que, al ser específico y reglamentado, adopta la figura del trabajo escolar (TE). Para garantizar estas condiciones de homogeneidad y ortodoxia del TE, el SE busca dotar a los agentes encargados de la inculcación de una formación homogénea y de instrumentos homogeneizados y homogeneizantes. Y puesto que detenta el monopolio de la producción de agentes encargados de reproducirlo, esto es agentes con la formación necesaria para ejercer un TE que tiende a reproducir esta misma formación, el SE tiende a la autorreproducción perfecta.

Ahora bien, al SE declararse como una institución propiamente pedagógica al constituir la AP como tal, esto es expresamente ejercida, debe producir y reproducir, por sus propios medios, el desconocimiento de la violencia simbólica que ejerce, es decir reconocer su legitimidad como institución pedagógica. Y esto lo hace dotando a sus agentes de una autoridad delegada, autoridad escolar (AuE), “que es socialmente objetivada y simbolizada en los procedimientos y reglas institucionales que definen la formación, los títulos que la sancionan y el ejercicio legítimo de la profesión” (Bourdieu & Passeron, 1996, p.104-105). Así, todo SE es objetivamente violencia simbólica en tanto

En una formación social determinada, el SE dominante puede constituir el TP dominante como TE sin que ni aquellos que lo ejercen ni aquellos que lo sufren dejen de ignorar su dependencia respecto a las relaciones de fuerza que constituyen la formación social en la

que se ejerce, porque: 1) produce y reproduce, por los medios propios de la institución, las condiciones necesarias para el ejercicio de su función interna de inculcación, que son al mismo tiempo las condiciones suficientes de la realización de su función externa de reproducción de la cultura legítima y de su contribución correlativa a la reproducción de las relaciones de fuerza; y porque 2) por el solo hecho de que existe y subsiste como institución, implica las condiciones institucionales del desconocimiento de la violencia simbólica que ejerce, o sea, porque los medios institucionales de los que dispone como institución relativamente autónoma, detentadora del monopolio del ejercicio legítimo de la violencia simbólica, están predispuestos a servir además, bajo la apariencia de neutralidad, a los grupos o clases de las que reproduce la arbitrariedad cultural (dependencia por la independencia). (Bourdieu & Passeron, 1996, p.108)

Las diferentes configuraciones espaciotemporales ejecutadas por docentes y estudiantes, en tanto expresión de violencia simbólica, pertenecen tanto al ámbito del currículum oculto, como del currículum explícito. Entendiendo currículum en principio como “una selección regulada de los contenidos a enseñar y aprender que, a su vez, regulará la práctica didáctica que se desarrolla durante la escolaridad” (Gimeno, 2010, p.22). Sin embargo, a efectos del presente trabajo, se opta por analizar los diferentes ordenamientos espaciotemporales ejecutados en el aula, y su relación con la violencia simbólica, desde el currículum oculto.

La multitud, el elogio y el poder que se combinan para dar un sabor específico a la vida en el aula forman colectivamente un currículum oculto que cada alumno (y cada profesor) debe dominar para desenvolverse satisfactoriamente en la escuela. Las demandas creadas por estos rasgos de la vida en el aula pueden contrastarse con las demandas académicas (el currículum oficial por así decirlo) a las que los educadores tradicionalmente han prestado mayor atención. (Jackson, 2010, p.73)

Así, las tramas espaciotemporales se integran al currículum oculto de dos maneras: por su propia existencia y por las subjetividades que su ejercicio produce. En otras palabras, por su forma-contenido. Su integración al currículum oculto es total, “ofrece un contenido que puede hallarse en contradicción o bien reforzar sus intenciones, manifiestas, relativas al currículum pero que no está públicamente reconocido” (Stenhouse, 2003, p.73). Ni el colectivo docente ni el alumnado están plenamente conscientes de estos contenidos, pero ello no implica que su efectividad disminuya o que sea técnicamente neutro. Las formas de ser y estar en el mundo no solo se adquieren por las intencionalidades formativas de las

instituciones reguladoras de los valores educativos, sino que también se adquieren por prácticas y discursos no manifiestos.

Es un medio invaluable para el reforzamiento de actitudes y pensamientos acordes con los intereses de la ideología hegemónica en el momento sociohistórico en el cual se enmarca. Los espaciotiempos del aula no son solo configuraciones que el docente, desde su voluntad, desea ejecutar, sino que hace parte de toda una trama de sentido que se abre lugar como producto de ideologías e intereses que, en un momento histórico, dominan el espectro educativo.

Los proyectos curriculares, los contenidos de la enseñanza, los materiales didácticos, los modelos organizativos de los colegios e institutos, las conductas del alumnado y del profesorado, etc., no son algo que podamos contemplar como cuestiones técnicas y neutrales, al margen de las ideologías y de lo que sucede en otras dimensiones de la sociedad, tales como la económica, cultural y política. Al contrario, gran parte de las decisiones que se toman en el ámbito educativo y de los comportamientos que aquí se producen están condicionados o mediados por acontecimientos y peculiaridades de esas otras esferas de la sociedad. (Torres, 1998, p.14)

Así, el currículum oculto es una de las maneras como se transmite tanto las formas espaciotemporales predominantes en un momento concreto como las subjetividades producto de estas configuraciones del espaciotiempo.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

## 6. Marco teórico. ¡Es un DeLorean!

Las investigaciones revisadas sobre el problema que se analiza en este trabajo han arrojado dos grandes temáticas: por un lado, la forma en que la escuela y las relaciones de poder que en ella subyacen producen un tipo de sujeto; por otro la apropiación que los actores educativos hacen del espacio escolar de diferentes maneras.

### 6.1 Ejercicio del poder en la escuela

Sobre la primera, es interesante mencionar la investigación de Muñoz (2015) denominada *Análisis gubernamental de los discursos institucionales como estrategias de conducción de la conducta para dirigir la Institución Educativa San José durante los períodos 1997-2004* donde se analiza la relación entre los discursos y el direccionamiento de la conducta. Por medio de la investigación cualitativa y el método arco-genealógico, se analizan diferentes documentos institucionales (actas de reuniones de docentes y directivos, el PEI, decretos de la Secretaria de Educación del Valle del Cauca y el MEN)

Para describir en clave arqueológica los enunciados que han delimitado, legitimado y producido los discursos institucionales y que a su vez han formado las maneras de ser y actuar en este contexto escolar, y han configurado las prácticas discursivas para reflexionar sobre cómo opera la gubernamentalidad neoliberal en estos discursos. Y, en clave genealógica analizar las relaciones de poder que atraviesan los discursos y prácticas institucionales. (Muñoz, 2015, p.114)

A su vez, el horizonte categorial está conformado por los términos de discurso y gubernamentalidad. Dando como resultado que una de las técnicas de gobierno más utilizadas es el de la obediencia a unos principios claros, incuestionables y no humanos, esto es una obediencia a Dios “que consiste en la entrega de la voluntad del ser humano como acto de total abandono a los designios de un ser supremo, por lo tanto, pensar, sentir, actuar o decir de otra manera era considerado una necesidad” (Muñoz, 2015, p.115). Esta forma de gobierno es asociada, en la investigación, con el poder pastoral descrito por Foucault, donde se busca la obediencia a un orden sin importar su grado de racionalidad, obedecer por obedecer. Y este dispositivo pastoral es el elemento fundamental para la



producción de la subjetividad en esta Institución Educativa, ya que sobre la obediencia se constituyen la mayor parte de las políticas educativas.

En este caso las personas encargadas de vigilar como lo dice el PEI, que todos caminen bajo los parámetros del catolicismo, son las religiosas de una comunidad en particular, quienes decidirán sobre lo que se puede o no hacer y decir en este ámbito escolar. Los diseños curriculares, los planes de estudio, los programas educativos, las subjetividades de administrativos, docentes y estudiantes estarán mediados, intervenidos, atravesados por la pretensión evangelizadora y salvadora de la Iglesia Católica como institución. (Muñoz, 2015, p.119)

Una segunda investigación en esta misma línea es la de Mendoza y Montoya (2008) *Espacios públicos educativos y su influencia en el comportamiento de los estudiantes*, donde, por medio de una investigación cualitativa y estrategias como la entrevista, la observación y las salidas de campo se busca describir el comportamiento que ciertos estudiantes tiene en los espacios públicos educativos: la Institución Educativa objeto de estudio y la Ludoteca Doce de Octubre. Son variados los resultados que arroja esta investigación donde se resalta el comportamiento de los estudiante en la institución: según estos sí tienen conocimiento de las normas sobre el uso del espacio, pero son pocas las que acatan completamente, aunque consideran que le dan un buen trato a los espacios públicos que visitan; sobre el comportamiento en el aula de clase manifiestan que oscila entre regular y bueno, pero que no consideran que haya una transgresión de la norma por ser su espacio cotidiano, donde se desenvuelven. Respecto a las observaciones del comportamiento de los estudiantes en el aula de clase, registradas en el diario de campo, las investigadoras manifiestan que

Dar una clase en los grupos de la práctica era algo difícil, ya que tener a los estudiantes concentrados en un tema, requería de una estrategia algo tradicionalista, se hacía necesario entretenerlos copiando en sus cuadernos, bien fuera dictándoles o escribiéndoles en el tablero. Cuando se programaba una actividad diferente dentro del aula de clase, como lo era realizar trabajos en equipo para utilizar los textos escolares, realizar una mesa redonda, un debate donde se les solicitaba dar algún aporte o escuchar a los compañeros o al profesor, se hacía algo dispendioso pues los estudiantes comenzaban a hacer indisciplina y no se dedicaban a realizar lo programado, ni a escuchar explicaciones que el profesor daba de los

conceptos. También comían en clase, gritaban, silbaban, se paraban del puesto, se tiraban cosas; a pesar de que no estaba admitido hacerlo. (Mendoza & Montoya, 2008, p.64)

Y este comportamiento no cambiaba durante el descanso, ya que en este rayaban las paredes, los pupitres y era frecuente los malos tratos verbales que demostraban, según las investigadoras, poca apropiación del espacio escolar. Tanto en el auditorio como a la salida del colegio tenían un comportamiento “inadecuado”. Sin embargo, este comportamiento cambió en la salida pedagógica hacia la Universidad, ya que era un espacio nuevo y poco explorado. Allí, hacían constantes preguntas, pero no tenían la misma lógica de comportamiento que en el colegio. Lo que las lleva a concluir que “Los estudiantes se comportan de acuerdo a los diferentes Espacios Públicos Educativos, dependiendo de la frecuencia con la que acuden a ellos y la relación que desarrollan con los espacios” (Mendoza & Montoya, 2008, p.67).

*Con la escuela en el cuerpo, cuerpos escolarizados: la construcción de identidades internacionales en la sociedad postdisciplinaria*, es una monografía escrita por David Kirk que, en un sentido histórico, demuestra cómo, desde el siglo XIX, los ordenamientos del aula buscan el ejercicio de un poder disciplinante, donde quien regula la subjetividad es el docente. Así, desde un principio, los edificios educativos dirigidos a la educación de masas se construyen de acuerdo con lógicas muy específicas.

Las coordenadas del espacio y el tiempo fueron unidas en una yuxtaposición muy específica con el fin de crear las escuelas elementales de masas a finales del Siglo XIX. El diseño de los edificios escolares, y en particular de la organización de las aulas, creó espacios que los estudiantes pudieron ocupar sólo de maneras concretas, legitimando ciertas conductas y prohibiendo otras. (Kirk, 2007, p.42)

Posteriormente, en el siglo XX, se empiezan a introducir la formación física, la inspección médica, y el deporte como tecnologías disciplinarias. Bajo los conceptos de la eugenesia y la antropometría se logra una regulación efectiva de las corporalidades de los estudiantes, esto es, se normalizan. “En una época en que existía una cierta inquietud pública por el deterioro físico de la raza blanca se examinaron los cuerpos de los hijos de los obreros para encontrar pruebas que confirmaran o disiparan estas preocupaciones” (Kirk, 2007, p.47). Pero durante las décadas de 1960 y 1970, las políticas educativas empiezan a pensar las maneras en que la arquitectura escolar influye en los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo

que condujo a la construcción de escuelas abiertas: “*escuelas sin muros*”. Por su parte, contemporáneamente, ha existido un fuerte cuestionamiento de las practicas disciplinarias propias del siglo XIX, y se proponen nuevas formas de la enseñanza que, sin embargo, pueden adaptarse para continuar reproduciendo el ejercicio de poder por parte del docente.

parece ser que la mayor parte de las escuelas siguen regulando y normalizando los cuerpos de los escolares en formas que quizá parezcan más suaves que las prácticas de hace cincuenta o cien años, pero que, en todo caso, pretenden construir identidades que requieren la restricción y disciplina corporal, así como la conformidad y el sometimiento a la autoridad. (Kirk, 2007, p.53)

*Dinámicas de poder en el aula: la relación maestro alumno, un estudio de caso*, es una investigación de Londoño (2012) donde se intenta comprender, por medio de un enfoque cualitativo y el método del estudio de caso, las dinámicas de poder que subyacen en la relación maestro-alumno, es decir las prácticas y discursos que buscan asir y asegurarse el poder por parte de los sujetos interactuantes. Por medio de observaciones y entrevistas se llega a resultados bastante sugestivos para el presente trabajo: el uso que hace el docente del espacio encarna ese modelo propuesto por Bentham y analizado por Michel Foucault, el panóptico “Podemos entender también la ubicación y el espacio que ocupa el maestro en el aula, como un mecanismo o una estrategia que le que permite visualizar todo lo que pueda estar pasando en el salón” (Londoño, 2012, p.53). Donde existe toda una regulación de los cuerpos por medio de las amenazas y los regaños, donde los espacios que se asumen como de libertad se enmarcan en el control y supervisión del docente encargado. Lo que se refleja en que la movilidad dentro del aula está precedida por una relación totalmente vertical y asimétrica.

Por tanto este tipo de ambientes que involucran movilidad de los actores en el aula, crean situaciones en las que el docente puede ejercer y mostrar rasgos de que sobre él reside el poder y la autoridad en el aula, y esto lo entendemos a partir de las posibles negativas en cuanto a las solicitudes realizadas por las estudiantes, no solo para ir al baño, sino que también para ir a sacar una copia, para ir a la portería a reclamar algo que le han traído o para ir a coordinación. (Londoño, 2012, p.55)

Otra forma en que el docente se asegura el poder en el aula es por medio del uso del tiempo, ya que es este quien define la duración e intensidad de cada actividad. Sin embargo,

concluye que no solo el docente es quien ejerce el poder en el aula, sino que todos los actores, incluyendo el estudiante, ejercen el poder de alguna manera.

Las estrategias de los maestros para asegurarse el poder en el aula, cambian y se adaptan según los estilos educativos, el espacio en el que estén interactuando y sin lugar a dudas, cambian según sus estudiantes, aunque también los estudiantes pueden llegar a adaptarse a diferentes estrategias y subvertirlas, de acuerdo al espacio, al tipo de maestro, sus propias y particulares estrategias e indudablemente según sus reacciones frente al ejercicio de poder. (Londoño, 2012, p.78)

En esta misma línea, el artículo *Escuela, espacio y cuerpo* de Carlos Mario Recio, toma el concepto de disciplina desde Michel Foucault y, a partir de este, analiza las formas en que se manifiesta el ejercicio del poder disciplinante en la escuela colombiana. El primer apartado lo dedica a clarificar lo que Foucault entiende por disciplina, concluyendo que esta última “son básicamente métodos, rutinas ordenadoras inseparables de operaciones de metodización y planeamiento” (Recio, 2009, p.130). Posterior a esto, lee este concepto desde las lógicas y prácticas que se llevaron a cabo en la escuela de los hermanos cristianos. Allí, bajo los ideales de Juan Bautista de la Salle, se expresa un estricto control sobre el cuerpo. El espacio del aula se adecua para un control efectivo de las operaciones corporales de cada uno de los estudiantes.

De cualquier forma, fue posible el despliegue del espacio escolar en elementos individuales, a partir de los cuales se ordenaba y clasificaba a los individuos, ya sea por edad, por aptitudes, por conocimientos adquiridos y, en ciertas ocasiones, por reconocimiento social. Se impuso, pues, una distribución espacial que jerarquizaba, que circulaba constantemente según el provecho de las emulaciones y el paso de las oposiciones y los exámenes. (Recio, 2009, p.135)

Una forma de organización del aula, ligeramente diferente, fue la que propuso Agustín Nieto Caballero. En este caso, los espacios son mas abiertos, llenos de luz y aire, donde se sustituye los espacios cuadrangulares, de sillas fijas, por mesas móviles, permitiendo, así, el trabajo colaborativo y en grupos. Sin embargo, ello no implicó una ruptura con el disciplinamiento ejercido en la escuela de los hermanos cristianos, sino que se manifestó de otras maneras.



Esta distribución del espacio, organizado a partir de la división por zonas o lugares individuales, a cada individuo su lugar y un lugar para cada individuo, produjo la creación de un espacio analítico que proporcionaba la posibilidad de saber cómo y dónde encontrar a los niños, facilitaba vigilar constantemente la conducta de cada cual y, por último, hacía posible el control de todos los individuos, organizando así una nueva economía del tiempo de aprendizaje. (Recio, 2009, p.137)

Por su parte, Delgadillo (2013) en su investigación *La escuela, el poder y la producción de subjetividad*, por medio de la investigación cualitativa y el análisis documental, desarrolla toda una reflexión sobre los efectos del poder que la escuela ejerce sobre la configuración de la subjetividad de sus integrantes según los ideales formativos. Así, busca examinar los tres modelos pedagógicos que, según el investigador, ha acogido la escuela colombiana a lo largo de su historia: antiguo, jesuítico y moderno. “Con miras a comprender los cambios histórico-estructurales que se han dado en el sistema educativo colombiano desde finales del siglo XX en el contexto de un capitalismo global y de una economía neoliberal” (Delgadillo, 2013, p.11). Esto, por medio del análisis de dos grandes conceptos: poder desde Foucault y subjetividad desde Fernando Rey y Félix Guattari. En los resultados más importantes, que competen directamente lo espacial, se encuentra que, a finales del siglo XVIII, en las escuelas elementales cristianas, los alumnos son *distribuidos* bajo la mirada del maestro. Distribución que se corresponde con criterios como la edad, la capacidad de adquisición del conocimiento y por el buen o mal comportamiento del estudiantado. “La organización del espacio definido por rangos (espacio serial) permitió, al asignar espacios individuales a cada quien, el control de cada uno de los alumnos y el trabajo simultáneo de todos” (Delgadillo, 2013, p.66). Y uno de los grandes protagonistas de este cambio es Juan Bautista de La Salle, quien consideraba que la distribución espacial debía responder a la distinción entre las facultades intelectivas, la conducta moral y la capacidad económica de los escolares.

Una última investigación desarrollada en esta línea de espacio escolar y poder la constituye la llevada a cabo por Coca (2010) *Prácticas corporales: Reflexiones en la institución educativa Juan Pablo II y la escuela Normal Superior en la ciudad de Villavicencio*. Por medio del método fenomenológico hermenéutico y el análisis de contenido, análisis conversacional y análisis de texto, se hace un ejercicio de indagación sobre las prácticas corporales de los estudiantes de estas dos instituciones educativas desde la lógica de las relaciones de poder foucaultianas. “Se procura desde una mirada hermenéutica comprender si en el ámbito educativo se reproduce lo que Foucault denominaría la “sociedad disciplinaria”, es decir, el escenario donde se somete al cuerpo a través de dispositivos de control, que contempla bajo unos deberes y derechos discursos apropiados por los sujetos allí involucrados” (Coca, 2010, p.16). Después de aplicar entrevistas, grupos focales, análisis de textos, fotografías y diarios de campo, se concluye que los docentes buscan doctrinar el cuerpo a través de métodos tradicionales, pero que los estudiantes resisten estas formas de adoctrinamiento por medio de otras prácticas alternativas sobre su propio cuerpo.

Por consiguiente cabe aclarar que se evidencia audazmente una lucha a nivel pensamientos: unos quieren someter y los otros a no dejarse doblegar, generando una controversia a raíz de las diferentes políticas estatales que son implementadas de manera general a todas las entidades educativas, esto causa una crisis a nivel educativo, al evidenciarse que la escuela demanda una reestructuración de nuevas teorías filosóficas y educativas que cubra las necesidades de la realidad a nivel cultural, social, académico y político. (Coca, 2010, p.21)

## 6.2 Espacios educativos y apropiación

La segunda línea de investigación encontrada en los trabajos revisados tiene que ver con la forma en que los diferentes actores educativos se apropian del espacio escolar. Un ejemplo de ello es la llevada a cabo por Cuervo, Valencia y Zapata (2016) llamada *El espacio arquitectónico escolar que deviene en lugar: una aproximación desde las formas y sentidos de apropiación y la experiencia*, donde se indaga sobre la relación que se construye entre el espacio arquitectónico escolar y los actores educativos “a partir del reconocimiento de las experiencias, acciones, emociones y significados que se despliegan para la construcción del lugar” (Cuervo, Valencia & Zapata, 2016, p.3). Utilizando la investigación cualitativa y el método fenomenológico hermenéutico se halla que

El espacio arquitectónico escolar deviene en lugar producto de los diversos acontecimientos que se gestan allí, los cuales conllevan a que quienes permanecen en él, lo doten de sentido estableciendo así una serie de vínculos y lazos con éste, convirtiéndolo en el epicentro de hechos, sucesos, actividades importantes y significativas, en algunos casos se suscitan experiencias. (Cuervo, Valencia & Zapata, 2016, p.68)

Estos vínculos y lazos con los cuales este espacio deviene en lugar vienen mediados por actividades académicas y lúdicas, además de la interacción con otros y con la “naturaleza”. Estos espacios son: la biblioteca, la cancha, el bloque de ciencia y tecnología, el sendero ecológico y el salón de ciencias naturales, donde adquieren importancia la tranquilidad y la reflexión, la paz interior, los recuerdos y los sentimientos. Así, se puede concluir que

En el transcurrir del desarrollo de la investigación fue posible constatar el inmenso valor formativo que tiene la apropiación del espacio arquitectónico escolar, como resultado de los procesos de construcción de identidad y pertenencia mediante las formas y sentidos, que se derivan tanto de las experiencias como de la significación atribuida a los espacios para transformarlos en lugares. (Cuervo, Valencia & Zapata, 2016, p.98)

Sobre los imaginarios dominantes que se tienen del espacio escolar colombiano se encuentra la investigación de Bocanegra (2008) *Del encierro al paraíso. Imaginarios dominantes en la escuela colombiana contemporánea: una mirada desde las escuelas de Bogotá*, donde se ponen en relación los análisis del poder y sus arqueologías desde Foucault y el estudio de imaginarios desde Armando Silva, permitiendo

Hacer la distinción entre la escuela real y la deseada por la religión, el Estado, el pueblo, los grupos o entidades nacionales o internacionales, las instituciones, los docentes y las docentes, o los alumnos y alumnas; igual que establecer la distinción entre la escuela planeada desde el Estado o desde el interior de ella misma, y la efectivamente existente; aquí se amplió la visión de la escuela más allá de la escuela, o sea, la escuela no es sólo el lugar físico, sino los discursos que la nombran o la interpretan y las distintas producciones imaginarias que la sociedad históricamente se permite; por ello fue posible abordar, como imaginarios dominantes en la escuela hoy, las producciones entre el lugar para formar desde el pensamiento de los adultos y el lugar para aprender desde el pensamiento de los menores. (Bocanegra, 2008, p.324-325)

Estos estudios de los imaginarios dominantes se logran por medio de la investigación cualitativa y el método arco genealógico, además de la revisión documental y la narración

de 260 estudiantes y las encuestas de 122. Dando como resultado que la mayor parte de los estudiantes conciben la escuela como una cárcel, lo que se complementa con que los espacios más atractivos son la clase de educación física y la práctica de algún deporte, algo en lo que coinciden todos los escolares. Además, la autoridad y la obediencia son generadoras de un imaginario: el miedo. Así, se puede concluir que

La “formación”, función de la escuela, ha re-producido la organización de los espacios cerrados, vigilados, controlados, de la enseñanza vertical, del saber en cabeza del maestro o maestra, de la obediencia y el temor, del castigo y del poder de unos sobre otros; llevamos en estos espacios desde el siglo XVII, XVIII, XIX, XX, y XXI, cuatrocientos y más años en el poder de los espacios cerrados impuestos por el Rey, la Iglesia y el Estado (Bocanegra, 2008, p.343)

*Paredes, pupitres y cuadernos como textos de la cultura escolar*, es una investigación hecha por Molina y Muñeton (2015) donde, por medio de una perspectiva cualitativa y el método etnográfico, se busca conocer que significados le atribuyen los estudiantes a las representaciones gráficas que estos hacen en diferentes espacios: paredes, pupitres y cuadernos.

Ya que entender el significado que le dan los alumnos a estas representaciones, nos permitiría acercarnos más a sus formas de ver el mundo, de crear sus espacios, sus territorios, de comunicarse entre sí y expresar sus sentimientos, lo que en definitiva permitiría otra lectura del contexto y de la cultura escolar. (Molina & Muñeton, 2015, p.12)

Lo que da como resultado que estas expresiones gráficas son una forma de comunicar la subjetividad de los estudiantes, tanto fuera como dentro de la escuela, y que reflejan todo un entramado de relaciones de amistad, odio, desengaño, amor, etc. Pero, además, también supone un sentido de apropiación de los espacios donde se consignan estas expresiones y que hacen parte de un conjunto de ritos de la cultura escolar de los estudiantes. Todo esto es, precisamente, ese currículo oculto que se crea y recrea en los mensajes y dibujos expuestos en diferentes espacios escolares, y que, de cierta manera, logra interrumpir la lógica de la ley institucional que prohíbe dichas expresiones.

**Las expresiones gráficas realizadas por los estudiantes en las instituciones son elementos para que estos puedan comunicarse dentro de la institucionalidad de la cultura escolar;** son expresiones gráficas de todo tipo, algunas que solo contienen rayas y



figuras; otras con más contenido nos muestran mensajes que contienen insultos, declaraciones, frustraciones, alegrías y todo tipo de expresiones que en este trabajo las entendemos como expresiones llenas de sentido y significados; **expresiones que nos permiten entender un poco más las subjetividades de los estudiantes.** (Molina & Muñeton, 2015, p.77)

Una última investigación en esta línea de apropiación del espacio escolar es la de Arboleda, Cadavid y Galeano (2015) *Territorio Escolar: Una indagación etnográfica por el papel que cumplen las territorialidades dentro de la escuela en la relación Maestro-Estudiante por la aplicación de la Norma*. Allí, se aborda la manera en que los sujetos de la escuela se apropian del territorio y cuál es el papel que cumplen estas territorialidades en la relación entre el maestro y el estudiante al momento de aplicar la norma. Usando el enfoque cualitativo, el método etnográfico, la observación y la entrevista, se halla que los actores educativos dotan el territorio escolar de sentido y vivencias, constituyéndose en el escenario de interrelación de subjetividades. Una de estas interrelaciones es la tensión ocasionada por la relación maestro-estudiante producto de la aplicación de la norma. Así, se establece un contexto de conflictos y resistencias, de lucha por el poder y la autoridad. “Por tanto la aplicación de la norma es pues, un accionar del estudiante y del maestro para territorializar los espacios escolares” (Arboleda, Cadavid & Galeano, 2015, p.40). Estas territorialidades logran que la norma se vea como legítima o ilegítima, sin importar que sea legal o ilegal la acción.

El problema central pasa por la aplicación de la norma por unos y la asimilación de la misma por otros, a condición de la existencia de territorialidades diferentes que habitan dentro de la escuela, existen del mismo modo, diferentes formas de ver la norma, mientras que para unos es necesaria, para otros les resulta incómoda y para otros les es totalmente indiferente. No obstante, en lo que se coincide es que tanto la escuela, como el barrio y la casa poseen diferentes normas que legales o no, los sujetos están en condición de legitimarlas, aceptarlas y cumplirlas o por el contrario, recurrir a prácticas de resistencia que denoten su inconformidad con lo normativo. (Arboleda, Cadavid & Galeano, 2015, p.47-48)

## 7. Metodología... *Highway to Hell!*

“La ciencia es una empresa esencialmente anarquista; el anarquismo teórico es más humanista y más adecuado para estimular el progreso que sus alternativas basadas en la ley y en el orden” (Feyerabend, 1986, p.1). Toda forma de ordenar el conocimiento, prescribir sus modos de producción y determinar su grado de “validez” es, inicialmente, fantasmagórica. Al definir un conjunto de fases, acciones, métodos, técnicas e instrumentos para “acceder” al conocimiento, las diferentes metodologías científicas son ficciones que artificialmente ordenan una situación caótica y sin sentido bajo su égida regidora de lo aceptable e inaceptable. Así, todo conocimiento que suponga el reflejo de una “naturaleza de las cosas” no es sino forma sintética de un ordenamiento de lo “real” producidas por instancias que, por su ejercicio de poder, se erigen como delimitantes de lo “verdadero” y lo “falso”, esto es las instituciones académicas y sus agentes. “La ciencia ha consistido siempre en un eliminador del total confusionismo de las cosas, por medio de «hipótesis» que lo «explican» todo, a partir de esa repugnancia evidente de la inteligencia por lo caótico” (Nietzsche, 2006, p.408).

Por ello, se puede preguntar si ¿realmente este trabajo puede expresar las relaciones espaciotemporales y su incidencia en los modos de subjetivación? ¿O es solo un constructo virtual realizado arbitrariamente a partir de un marco epistemológico y metodológico? Los resultados no implican un reflejo de la “realidad” de las relaciones que pretende estudiar, no es un espejo donde la “verdad” se refracte limpia y pura, sino que es la reverberación del sentido que le otorga el investigador a una situación que no la tiene en sí misma.

Las «cosas» no se producen de un modo regular ni según una regla; no hay cosas (las cosas son una ficción nuestra); tampoco se realizan bajo el imperio de la necesidad. En suma: no se presta obediencia; porque el hecho de que las cosas «sean así como son», débiles o fuertes, no se debe a una obediencia, a una regla, o a una coacción... (Nietzsche, 2006, p.424)

Sin embargo, los ámbitos académicos, donde se sitúa la presente investigación, pueden prescribir la existencia de un marco metodológico para acceder a la situación, aunque esta última sea una construcción anterior. Lo caótico de las relaciones espaciotemporales se

subduce bajo reglas metodológicas que intentar ordenar y dar sentido a este. Así, el caos y el sin sentido presentes en el objeto de estudio no se pueden reflejar en este trabajo, ya que el solo hecho de aplicar tal o cual método, tal o cual técnica supone un ordenamiento de ese caos originario.

Así pues, la ciencia es mucho más semejante al mito de lo que cualquier filosofía científica está dispuesta a reconocer. La ciencia constituye una de las muchas formas de pensamiento desarrolladas por el hombre, pero no necesariamente la mejor. Es una forma de pensamiento conspicua, estrepitosa e insolente, pero sólo intrínsecamente superior a las demás para aquellos que ya han decidido en favor de cierta ideología, o que la han aceptado sin haber examinado sus ventajas y sus límites. Y puesto que la aceptación y rechazo de ideologías debería dejarse en manos del individuo, resulta que la separación de iglesia y estado debe complementarse con la separación de estado y ciencia; la institución religiosa más reciente, más agresiva y más dogmática. (Feyerabend, 1986, p.289)

### 7.1 Enfoque y método

Lo primero que debe considerarse al respecto de una formulación metodológica es el paradigma bajo el cual se inscribe. Y el paradigma o enfoque propicio para este trabajo es el *cualitativo* ya que “se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (Hernández-Sampieri, 2014, p.358). Este trabajo al intentar comprender y analizar las maneras en que los sujetos (docentes y estudiantes) perciben y se ven afectados por los fenómenos que los rodean (las organizaciones espaciotemporales) y profundizando en sus impresiones, significados e interpretaciones, se enmarca, perfectamente, en el enfoque cualitativo. Además, se apoya en la flexibilidad que este ofrece, pues las hipótesis no necesariamente se formulan al principio, sino que son producto del proceso y los resultados de la investigación misma. Por su parte, el método que mejor puede dar cuenta de lo que se pretende estudiar es el *fenomenológico*, el cual estudia “una realidad cuya esencia depende del modo en que es vivida y percibida por el sujeto, una realidad interna y personal, única y propia de cada ser humano” (Martínez, 2004, p.137). Al estudiar un espaciotiempo siempre dinámico, constituido y constituyente de lo humano y sus efectos sobre la subjetividad de docentes y estudiantes, la fenomenología se constituye como el mejor método para dar

cuenta de esas diversas formas en que se percibe y se apropia el espaciotiempo del aula por parte de los actores educativos y como este transforma las conductas. En últimas, cada espacio es diverso e incide de manera diferente en cada estudiante, es subjetivo, pero adquiere dimensiones intersubjetivas donde varios individuos pueden compartir las mismas representaciones y modos de apropiación. El énfasis del método fenomenológico

Está puesto en el fenómeno mismo, es decir, en lo que *se presenta y revela a la propia conciencia* y del modo como lo hace: con toda su concreción y particularidad; y esto no sólo tendría su estructura y regularidad, sino una lógica que sería anterior a cualquier otra lógica. (Martínez, 2004, p.138)

El espaciotiempo del aula se le presenta y afecta a cada estudiante y docente de cierta manera, y este trabajo pretende analizar, precisamente, como se les presenta y como los afecta en su subjetividad. Así, siguiendo el método fenomenológico, esta investigación no solo busca describir el fenómeno, esto es las organizaciones espaciotemporales ejecutadas, sino descubrir cómo se presenta a la conciencia y sus principios básicos, esto es el *éidos*, es decir las formas básicas bajo las cuales se presenta y afecta a todos los sujetos partícipes del mismo fenómeno.

Así, el investigador no se limita al estudio de casos, aunque parte de ellos, sino que su meta consiste en alcanzar los principios generales mediante la intuición de la esencia; su método no es, por tanto, *idiográfico*, pero tampoco *nomotético*; está entre los dos. (Martínez, 2004, p.139)

## 7.2 Técnicas e instrumentos

Para llevar a buen término este método se hace necesario una serie de técnicas e instrumentos que permitan la recolección de la información. La primera técnica es la *observación participante*, una técnica nacida en el seno de la antropología, que “se refiere a la recolección de la información que realizan observadores implicados, como investigadores, durante un periodo de tiempo extenso en el campo, suficiente para observar un grupo: sus interacciones, comportamientos, ritmos, cotidianidades” (Galeano, 2012, p.34). Es participativa porque la presencia dentro del campo supone un contacto directo con la realidad que se pretende estudiar (Guber, 2011). En este caso el campo de estudio fue el aula del grado 6-2 de la Institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigó de Moravia



(Medellín). Se observaron las formas de comportamiento y las organizaciones espaciotemporales ejecutadas por docentes y estudiantes un total de 19 jornadas, cada jornada de 3 horas, dando un total de 57 horas. Todas ellas participando como docente practicante con la presencia del docente cooperador dentro del campo. Sin embargo, no se hizo registro de la totalidad de las jornadas, sino que, aleatoriamente, se escogieron cuatro días del año escolar para realizar los registros. Estos a su vez fueron consignados en el instrumento del diario de campo<sup>36</sup>.

La segunda técnica es la *entrevista* entendida como “una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados) (...) En la entrevista, a través de las preguntas y respuestas se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema” (Hernández-Sampieri, 2014, p.403). Así, la entrevista ofrece información necesaria para responder a los objetivos del trabajo. Por su carácter semiestructurado ofrece flexibilidad para, en el momento de la conversación, hacer preguntas no formuladas previamente en el guion pero que ofrecen la posibilidad de indagar o profundizar en ciertos aspectos que pueden arrojar información importante. La entrevista propuesta en este trabajo se orienta hacia todos los docentes del aula de 6-2, ya que es exclusivamente este espacio el que se pretende estudiar. Es gracias al guion de entrevista<sup>37</sup> que se dirigen las preguntas y se recolecta la información. La *encuesta* es otra de las técnicas que se proponen para la recolección de los datos.

El tipo de encuesta cualitativa no tiene como objetivo establecer las frecuencias, promedios u otros parámetros, sino determinar la *diversidad* de algún tema de interés dentro de una población dada. Este tipo de encuesta no tiene en cuenta el número de personas con las mismas características (el valor de la variable) sino que establece la variación significativa (las dimensiones y valores relevantes) dentro de esa población. (Jansen, 2012, p.43)

Así, la encuesta cualitativa no se rige por la distribución de la población o las veces que se repite una variable, sino por el valor y diversidad dada a estas últimas por los encuestados. Es útil en tanto permite la recolección de información de una población amplia en un corto periodo de tiempo. El tipo de encuesta planteado en este trabajo es abierto y por ende

---

<sup>36</sup> Véase **Anexo 1** (p. 144)

<sup>37</sup> Véase **Anexo 2** (p. 145)

inductivo “En la encuesta abierta/inductiva, los objetos/temas, las dimensiones (aspectos de los objetos, variables) y las categorías (valores en las dimensiones) que sean relevantes son identificadas a través de la interpretación de los datos sin procesar” (Jansen, 2012, p.45). Así, esta encuesta no es estadística sino valorativa. No se pregunta por el cuánto, sino por el qué, el cómo y el por qué. La encuesta está dirigida a los estudiantes del grado 6-2 y el cuestionario<sup>38</sup> es su instrumento de recolección de la información.

Por último, la cuarta técnica es la *fotografía*. “La fotografía se ubica como una herramienta para la reunión de datos en la investigación social y, puede acompañar a la palabra en diversas instancias para dar cuenta de aquellos elementos menos visibles que hacen al objeto de estudio” (Bonetto, 2016, p.74). Así, la fotografía es útil en el presente trabajo en dos sentidos: ayuda a develar significados que ni la descripción escrita u oral pueden, esto es por medio de la imagen; y porque permite complementar la observación participante inmortalizando los momentos que se les escapan a la vista y a la limitada memoria del observador. Además, la imagen constituye una forma extraordinariamente rica para el análisis de las relaciones entre los seres humanos y su entorno. Permite también validar algunas de las descripciones realizadas en los diarios de campo. Las fotos fueron tomadas de forma aleatoria en tres jornadas correspondientes a dos meses (octubre y noviembre), en el aula de 6-2, durante las clases de Ciencias Sociales. Todas las técnicas (observación participante, entrevista semiestructurada, encuesta cualitativa y fotografía) se aplicaron bajo el consentimiento informado de los participantes.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1 8 0 3

---

<sup>38</sup> Véase **Anexo 3** (p. 155)

## 8. Resultados. Sobre humanoides, sexo, escobas, cuerpos sin órganos y otras cosas más...

“Por lo demás, el problema central es irresoluble: la enumeración, siquiera parcial, de un conjunto infinito. En ese instante gigantesco, he visto millones de actos deleitables o atroces; ninguno me asombró como el hecho de que todos ocuparan el mismo punto, sin superposición y sin transparencia” (Borges, 1989, p.169). Esto fue lo que Borges vio debajo de la escalera del sótano de Carlos Argentino Daneri: el universo todo condensado en una esfera de tres centímetros. Todo lo que hay, al mismo tiempo existiendo, en los rincones más apartados del cosmos, desde las partículas elementales de la física cuántica hasta las enormes galaxias de la astrofísica. Vio aquello que el lenguaje humano es incapaz de describir en su amplitud: habría que crear uno nuevo. Vio el *Aleph*<sup>39</sup>. Y el *Aleph* se parece, en cierta medida, al aula escolar, pues, al igual que el primero, es “el lugar donde están, sin confundirse, todos los lugares del orbe, vistos desde todos los ángulos” (*Ibid.*, p.166). En el aula convergen multitud de espacios, tiempos, historias, vidas; todos ellos sentidos de la existencia que se reúnen en el cómplice acto educativo. No se superponen, ni se ocultan, están allí detonando y haciendo de este lugar un sinnúmero de lugares. Y son precisamente estos los que aquí se quieren captar, en un lenguaje puramente humano, con todas las dificultades que esto encarna. Así como Borges “Lo que vieron mis ojos fue simultáneo: lo que transcribiré sucesivo, porque el lenguaje lo es” (*Ibid.*, p.173). Sin embargo, todo aquello que causa un asombro inicial, no deja de resultar aburrido después de todo, y fácilmente se olvida. Y no está exento de esto la visión del aula de clase, con todos sus elementos dándose existencia en el mundo simultáneamente. No se puede evitar sentir una infinita veneración, una infinita lástima.

Para captar esta complejidad se ha requerido de una serie de objetivos, para evitar perderse en la enmarañada selva del aula. Objetivos a los cuales se les ha intentado dar respuesta en

---

<sup>39</sup> “Este, como es sabido, es el de la primera letra del alfabeto de la lengua sagrada (...) Para la Cábala, esa letra significa el En Soph, la ilimitada y pura divinidad; también se dijo que tiene la forma de un hombre que señala el cielo y la tierra, para indicar que el mundo inferior es el espejo y es el mapa del superior; para la *Mengenelehre*, es el símbolo de los números transfinitos, en los que el todo no es mayor que alguna de las partes” (Borges, 1989, p.173).

este apartado, dividido, a su vez, en cuatro partes. Ahora bien, no puede caerse en el error de considerar que cada apartado responde a un objetivo: estos últimos están difuminados, como una niebla, sobre las cuatro categorías. En cada una de ellas puede encontrarse, en mayor o menor medida, un intento de reflexión a todos y cada uno de ellos. Pero no se puede negar que dichos objetivos encuentren sus análisis en unas categorías más que en otras. Así, *Describir las organizaciones espaciotemporales ejecutadas por el docente y los estudiantes en el aula durante las clases de Ciencias Sociales* puede ser visto, mucho mejor, en la primera y segunda categoría; *Identificar como los docentes y estudiantes del grado 6-2 modifican sus modos de actuación según la organización espaciotemporal predominante*, es ampliamente referido en la segunda y tercera categoría; *Comparar la representación y modos de apropiación del espaciotiempo del aula que poseen los docentes y estudiantes*, se encuentra en la cuarta categoría. Sin embargo, es necesario insistir que en todas y cada una de las categorías se encuentran reflexiones para los tres objetivos específicos. Aclarado esto, es necesario pasar ahora al análisis de la primera categoría.



## 8.1 El aula de clase. Una mala remasterización del Tetris

Para introducir el análisis de las diferentes maneras en que se organiza el espacio del aula, puede ser útil la referencia al arte, en este caso el cine. La clase<sup>40</sup> (*Entre les murs*), no es la típica película sobre educación, donde sus integrantes viven en perpetua paz y armonía, y donde el docente es el mesías de la humanidad, el redentor de los estudiantes, su liberador. Esas irritantes películas que resultan en extremo predecibles: siempre hay un hecho, un sujeto o una idea que logra sacar al protagonista de su estado inicial y enclaustrarlo en un “avance” progresivo que desemboque en un encuentro consigo mismo. Es como si junto con la adaptación de una biografía hubieran adaptado, simultáneamente, una obra barata y senil de superación personal con insensatos consejos, donde intenta explicar de manera coherente las frustraciones de los miles de lectores, buscando que salgan de su miserable condición por medio de alucinaciones no tan complejas como Dios, pero sí igual de efectivas. Esos filmes que no son más que autoayuda en pequeñas dosis y pastillas de colores.

Todo lo contrario, es la película dirigida por Laurent Cantet, estrenada en el 2008 y ganadora de la palma de oro del festival de Cannes. Reproduce, perturbadoramente, la realidad que se vive en las escuelas francesas, y por extensión, también en las colombianas: las luchas físicas y verbales entre estudiantes y docentes; la desesperación en estos últimos por tratar de enseñar a alguien que, con justa razón, odia ese espacio y a sus profesores; la fatiga cuasiexistencial que se extiende, como espectro, por todos los ámbitos de la escuela; la prepotencia infantil de los estudiantes, necesitados de atención; el autoritarismo que los docentes deben demostrar en el aula para imponerse; el desinterés por aprender y por enseñar. Este filme es una antítesis de las ideas románticas que se enseñan en ciertos cursos, de ciertas facultades de educación. Una retórica banal y vomitiva, donde se dice que los profesores son los salvadores de la sociedad, que su profesión es algo casi innato (la verborrea de la “vocación”) y que, si los estudiantes no “aman” los fraccionarios, o la aburrida historia de las monarquías europeas, el docente no está haciendo lo suficiente. Ya

---

<sup>40</sup> Toda referencia a este filme es una interpretación libre y subjetiva del autor de esta investigación.

que su existencia debe escaparse hacia los muros de la escuela: la vida debe girar, proponen ellos, sobre el eje de la educación. La obra de Cantet muestra la realidad de la escuela: un lugar donde nadie quiere estar, ni docentes ni estudiantes, si los primeros lo hacen es porque con ellos sustentan su existencia, si los segundos van es porque así se les impone.

Ahora bien, dejando a un lado las consideraciones sobre esta película, es necesario aclarar que este apartado se refiere a los modos, maneras, estrategias, inversiones, economías y disposiciones del espaciotiempo del aula ejecutadas por docentes y estudiantes en el aula de 6-2 de la Institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigó de Moravia<sup>41</sup>. Una práctica espacial que se crea y recrea en la interacción.

*La práctica espacial* de una sociedad secreta su espacio; lo postula y lo supone en una interacción dialéctica; lo produce lenta y serenamente dominándolo y apropiándose de él (...)

Una práctica espacial debe poseer cierta cohesión, sin que esto sea equivalente a coherencia (en el sentido de intelectualmente elaborada, concebida lógicamente). (Lefebvre, 2013, p.97)

Antes de pasar a las descripciones y análisis de cómo docentes y estudiantes organizan el espacio del aula, es necesario conocer las concepciones de orden y la percepción del aula que tienen estos mismos.

### 8.1.1 *Carnaval de los espectros*

Las maneras en que se organiza el espacio<sup>42</sup> del aula están determinadas, a su vez, por las concepciones que tanto docentes como estudiantes tiene no solo de lo que es el orden en sí mismo, sino también de su visión del aula de 6-2 *de facto* y de lo que es un espacio óptimo para que se den los procesos de enseñanza-aprendizaje.

#### 8.1.1.1 *Orden/desorden*

Respecto a la concepción de orden predominan dos visiones que se complementan: como algo totalmente vacío de objetividad, esto es, como puramente subjetivo, y como

<sup>41</sup> Véase **Contexto...** (p. 13)

<sup>42</sup> Es necesario volver a aclarar que cuando se utilice la palabra ESPACIO se remite a espaciotiempo tal y como lo define Milton Santos (2000), esto en aras de cierta economía en el lenguaje.

predisposición. El orden no es algo dado, natural en las interacciones en el aula, sino que está mediado por las actividades y por el objetivo que se quiere conseguir con el desarrollo de esta. Así, entonces, no se mide por la cantidad de estudiantes que están o no sentados en las sillas, si ocupan el espacio asignado, ni por el volumen de ruido, sino por la relación armónica estudiante-actividad. Esta relación funciona como rasero del orden, si los alumnos no están desarrollando la actividad según las indicaciones del docente, entonces predomina el desorden. Y al cambiar ésta de naturaleza según la intención pedagógica, es que se puede hablar de subjetividad en la concepción de orden: no todos los docentes usan las mismas actividades, con la misma lógica y la misma intención. Para ilustrar esto es útil las palabras del docente de ciencias sociales:

Porque tener unos estudiantes bien filaditos en el aula de clase y que parezcan casi momias porque están quietecitos y callados, en el fondo no todas las veces eso es orden (...) Y en ocasiones los tenés trabajando determinada actividad donde todos se mueven por toda el aula, alguien llega, ve y dice que vos tenés un caos, pero vos sabes lo que estás haciendo y estás trabajando y desarrollando el objetivo que llevabas para esa clase. Entonces eso depende como lo perciba o lo observe la persona que lo está mirando en ese momento.

*Docente 1*

La segunda concepción de orden diferenciadora respecto a la anterior es la que tiene que ver con la predisposición. “El orden es la predisposición de los seres, los objetos y las intencionalidades en un espacio y tiempo determinado. El desorden es cuando nos salimos de eso” *Docente 3*. Esta, por su parte, tiene un grado de objetividad más amplio que la anterior. Centra su atención en una acción específica (predisponer) y no en el contenido de la acción (cómo, dónde, cuándo, de qué manera, por qué). El orden al ser una predisposición antecede el proceso de enseñanza-aprendizaje, primero se ordena, después se imparten los contenidos. Esta es una forma de ejercicio del poder: los cuerpos ocupan sitios específicos y realizan ciertas actividades para cumplir objetivos determinados<sup>43</sup>. El desorden, por su parte, se asocia con cierto grado de rebeldía contra dicha predisposición, es “cuando nos salimos de eso”, cuando no se acata, cuando no se hace caso, cuando se irrumpe una lógica establecida de antemano, cuando, por medio de actos o palabras, se cuestiona la autoridad de aquel que predispone.

---

<sup>43</sup> Véase *La anatomía política...* (p. 80)

El niño terrible, bajo su forma más popular, es un personaje antisocial; invierte, da vuelta a los valores, las normas, los códigos reconocidos “por el grupo como necesarios para su equilibrio y su supervivencia”: se mide incluso con el poder, lo vence para desdeñarlo mejor. Sin embargo, todas sus acciones están marcadas por la contradicción, hasta el punto de ponerlo en peligro de muerte cuando las realiza. (Balandier, 1993, p.117)

Aunque Balandier toma la figura del niño terrible como agente del caos, esto no supone que *de facto* sean los alumnos los que, en efecto, se salgan de esa predisposición. Y tampoco se da a entender, con la información recogida, que sea el profesor quien hace dicha predisposición. Surgen, así, preguntas que funcionan como un horizonte abierto de interpretación ¿Si el orden se asocia con la predisposición, quien establece esta última? ¿Son los alumnos, en todos los casos, quienes se rebelan contra esta? Mas adelante se ofrece un intento de respuesta a estas preguntas, cuando se describan las formas de organización espaciotemporal.

#### 8.1.1.2 Prácticas espaciales

Ahora bien, el espacio no solo se organiza bajo la influencia de la concepción que se tenga de orden, sino también por la visión que se tiene del espacio donde se dan estas organizaciones, en este caso el aula de 6-2. Una visión positiva de esta aula es la que tienen la mayoría de los estudiantes. Para ellos es un espacio amplio, donde las ventanas permiten la circulación del aire y evitan la concentración del calor. Además, es la escena de interacción con los amigos, donde no solo se va aprender sino también a jugar, a conversar, en últimas a reforzar los lazos de amistad. “A mi me agrada el salon porque es bueno comodo grande tiene buen espacio también porque con todos me la voy bien entre todos hacemos recocha y podemos trabajar juntos (sic)” *Estudiante de 13 años*. Así, el aprendizaje y la adquisición de nuevos conocimientos es otro de los elementos por el cual algunos estudiantes tienen una visión positiva del aula. Pero no todos tienen esta visión. Algunos ven el aula de 6-2 como un lugar donde solo se intercambian insultos, se impide el desarrollo normal de las clases, se practica el bullying, se hurtan pertenencias personales y se hacen mutuas bromas. “No me agrada por todos hacia (sic) son muy groseros y tratan mal alas personas y dicen groserias y asen mucha recocha y asen tortugasos y esconden los



bolsos (sic)” *Estudiante de 13 años*. Otros, por su parte, tienen como fuente de la visión negativa hacia el aula, el olor a marihuana proveniente de las casas del frente<sup>44</sup>.

Contrario a los estudiantes, todos los docentes manifiestan una visión negativa de este mismo espacio. Para ellos no es un espacio adecuado donde se puedan impartir contenidos que implican actividades lúdicas: el aula es demasiado estrecha, los estudiantes viven cotidianamente situaciones de hacinamiento. Y no solo es una situación particular de esta aula, sino que hace parte de todo el entramado de la institución. Los salones son demasiado reducidos para la cantidad de estudiantes. El docente de ciencias sociales manifiesta, a propósito, que “En nuestro colegio hay problemas de espacio y el aula de 6-2, de acuerdo con las condiciones que tenemos aquí en el colegio, no hay nada que cambiarle porque incluso es como de las más amplias, en ese caso sería de las mejores” Algunos de ellos tratan de contrarrestar esta situación implementando actividades donde los estudiantes se muevan alrededor del espacio; actividades donde la interacción entre ellos sea amplia, trabajando en parejas o grupos. Ya que se considera que las condiciones del aula influyen en el proceso de aprendizaje “Si, se trata de modificar porque el espacio es muy reducido, entonces influye mucho en el aprendizaje de los muchachos y que ellos puedan aprender esos conocimientos porque no es el adecuado (el espacio)” *Docente 2*. Otros docentes, ante la imposibilidad de un cambio en la estructura física de la institución, buscan que dicho cambio sea más personal, íntimo, que se vaya dando en la interacción: “cambiar el espacio del colegio es algo utópico, yo creo que el cambio es intrínseco. Entonces, en esa medida, como yo lo vea por dentro y como yo lo imagine así los chicos lo van a tener” *Docente 3*<sup>45</sup>.

### 8.1.1.3 Espacios utópicos

Sin embargo, esto no impide la posibilidad de que se piensen espacios utópicos. Aulas óptimas donde se lleven a cabo adecuados procesos de enseñanza y aprendizaje. Dichos espacios están atravesados por dos elementos: lo físico llevado, más que todo, hacia la

<sup>44</sup> Es llamativa la relación entre el aula de clase y las viviendas que rodean la institución con sus lógicas particulares (sexualidad, consumo de drogas, ruido). Esta relación se describe y analiza ampliamente en **Vidas producidas...** (p. 104)

<sup>45</sup> Sobre las razones de por qué, presumiblemente, los docentes ven este espacio de forma negativa, mientras los estudiantes, en su mayoría, lo hacen de forma positiva, véase *Lebensraum...* (p. 129)

utilería, y la actitud que deberían tener los estudiantes. Sobre lo primero, es relevante mencionar que para los docentes los espacios adecuados están atravesados por una buena adecuación, esto es, que, entre suficiente aire, sillas en buen estado, tableros acrílicos, suficiente iluminación<sup>46</sup>. Pero también la presencia de tecnologías digitales: TV, videobeam. “Al llegar a cualquier espacio o entorno estudiantil tenemos que mirar las condiciones, que sean las adecuadas” *Docente 2*. A su vez los estudiantes, ante la pregunta de qué le cambiaría al salón, manifiestan que no les gusta el color de las paredes, que también le cambiarían las sillas, los ventiladores, la puerta, la ventana (algunos manifiestan que la ampliarían, mientras otros la taparían para evitar los malos olores) y los implementos del aseo. “El tablero de tiza, le cambiaria los vidrios de la ventana, el color de la pared, las sillas malas, los ventiladores, y en vez de ventiladores pongo aire acondicionado” *Estudiante de 11 años*.

Un segundo componente de estas aulas óptimas es la actitud que manejan los estudiantes. Que esta sea acorde, es decir, organizada, donde cada uno esté en su puesto y sumarle a ello cierto grado de motivación o disposición para el aprendizaje. Así, no solo se busca que cada uno ocupe el puesto que le “corresponde”, sino que le sume a esa ocupación una voluntad abierta al aprendizaje. Ahora bien, si estas condiciones no se dan, entonces el docente debe intervenir para modificarlas, esto es, para organizar. “Lo ideal es que uno lo encontrará organizado y a cada uno, en su puesto, en orden y dispuesto, pero entonces, cuando el salón no está organizado, es lo primero que tiene que entrar a hacer el docente” *Docente 1*. Aquí se abre un nuevo horizonte de interpretación y por ende de cuestionamientos ¿Por qué los docentes consideran que estos elementos hacen parte de un espacio óptimo? ¿Los procesos de enseñanza y aprendizaje se ven modificados por estos cambios en la arquitectura y utilería escolar? ¿Cuál es la intención que subyace bajo la idealización de un estudiante puesto y dis-puesto hacia el aprendizaje? Conocidas las diversas concepciones que tienen los docentes sobre el orden y el desorden en el aula; la percepción que tienen profesores y alumnos sobre el aula de 6-2; y lo que se concibe como espacios utópicos, se pasa a

---

<sup>46</sup> Existe una relación directa entre la iluminación del aula y la vigilancia que el docente hace sobre el cuerpo de los estudiantes para conducir sus modos de acción y, si es necesario, castigar. Véase **La anatomía política...** (p. 82)

describir y analizar cómo se organiza el espacio del aula y sobre que ejes se da este ordenamiento, tanto en docentes como en estudiantes.

### 8.1.2 *Esa figura no es ahí...*

Las formas de organización espaciotemporal del aula, si bien están determinadas por la concepción misma de orden y la visión que se tiene de este lugar, también se construye en la interacción. Los espacios no son estáticos, ni dados en sí mismos, sino que se construyen y deconstruyen, son un continuo devenir. Y son varios actores y varios modos de organización los que se entrecruzan y les dan forma, bajo lógicas muy concretas. “Como seres intrínsecamente espaciales que somos desde el nacimiento, estamos comprometidos y obligados a dar forma a nuestros espacios socializados y, al mismo tiempo, ser formados por ellos” (Soja, 2014, p.50).

#### 8.1.2.1 *La Actividad*

En el caso de los docentes, por ejemplo, la actividad es un elemento primordial a la hora de ejecutar un orden específico. El docente de ciencias sociales manifiesta que

En ocasiones, *dependiendo lo que se vaya a hacer*, lo tradicional que son las filas: 5, 4, 6 filas en el aula de clase dependiendo el tamaño del aula donde se esté trabajando, otras veces se hace en círculo, en ocasiones lo hacemos por grupo, entonces es *de acuerdo con cómo se planea* la clase y *el logro* que se pretende tener en esa clase. (cursivas propias) *Docente 1*

Así, la actividad adquiere una importancia crucial para la organización del aula, no solo en la clase de ciencias sociales, sino que es un hecho confirmado por todos los docentes entrevistados. Esta determina si el trabajo es en pareja o en grupo, si es individual o, incluso, si es por fuera de la misma aula. La actividad centra la atención del estudiante en un punto específico; moviliza sus corporalidades; fija parámetros procedimentales de cómo hacerlo, en qué secuencia, para alcanzar el objetivo propuesto; ritma los tiempos que deben invertirse en su realización. Las actividades (talleres, discusiones, exámenes, juegos, diálogos, etc.) funcionan como epicentro bajo el cual el docente legitima sus modos de ordenamiento espaciotemporal del aula. (Ver imagen 1) Por lo que está no podría

considerarse como un espacio público neutral, donde las relaciones se establecen desde la autonomía y la igualdad<sup>47</sup>.

Hay veces que utilizo las filas, cinco *filas*; hay veces que utilizo *círculo*; a veces uso círculos externos y círculos internos; hay veces que colocó niños *mirando hacia* el tablero y otros mirando hacia las ventanas, *dependiendo de las actividades*; hay veces que no me gustan las sillas, le digo: bueno organicemos las sillas alrededor y todos *nos sentamos en el suelo*; hay momentos que si se puede *los saco al patio*. (cursivas propias) *Docente 2*



*Imagen 1:* Los estudiantes copian un dictado; la organización de las sillas es en filas y separados. Este tipo de ordenamiento se utiliza, en la clase de ciencias sociales, sobre todo en los exámenes y dictados. El espacio se organiza de acuerdo con la actividad planeada

1 8 0 3

<sup>47</sup> “Como concepto político, *espacio público* se supone que quiere decir esfera de coexistencia pacífica y armoniosa de lo heterogéneo de la sociedad, evidencia de que lo que nos permite hacer sociedad es que nos ponemos de acuerdo en un conjunto de postulados programáticos en el seno de los cuales las diferencias se ven superadas, sin quedar olvidadas ni negadas del todo, sino definidas *aparte*, en ese otro escenario al que llamamos *privado*. Ese espacio público se identifica, por tanto y teóricamente, como ámbito de y para el libre acuerdo entre seres autónomos y emancipados que viven, en tanto se encuadran en él, una experiencia masiva de desafiliación” (Delgado, 2011, p. 20).



Es necesario aclarar que las actividades en y por sí mismas no determinan las formas de organización espaciotemporal, sino que deben estar ancladas a unos objetivos muy específicos. La actividad no se justifica en sí, más bien lo hace cuando se dirigen a la concreción de un logro determinado. Y el logro encuentra su encarnación material en la realización de dicha actividad.

Si es un taller aplicativo de algún concepto que ya se trabajó en clase y es simplemente mirar *como esa parte teórica conceptual se aplica en un hecho cotidiano* ya sea a través del texto, entonces pueden trabajar en grupos, en pequeños grupos; si es un trabajo más de *búsqueda de información* en otro texto o en diccionarios o que tienen que buscar de otra fuente entonces salgo del salón. (cursivas propias) *Docente 3*

Esta relación actividad-espacio, encuentra ecos en las dos concepciones de orden que tienen los docentes: como algo subjetivo y como predisposición. Subjetivo en tanto depende del desarrollo de la actividad, misma que para cada docente puede ser diferente; y como predisposición en tanto la adecuación del aula está determinada por las actividades a realizar. Así, puede reflexionarse la pregunta de ¿si el orden se asocia con la predisposición, quien establece esta última? Una posible respuesta es: el docente, puesto que es él quien *planea* de antemano la actividad a realizar, las lógicas de su desarrollo y su intencionalidad pedagógica. Por lo que, en cierta manera, existe, en el aula, inicialmente, una posible *dictadura de la actividad*: los docentes son quienes piensan estas en relación con el contenido a enseñar y modifican el aula según sus consideraciones. Los estudiantes tienen un papel pasivo, receptivo, y deben “acatar” lo que el docente considera que esta “bien” para ellos.

“Si yo *planeo* una clase y, en medio de la planeación, *decidí* de que voy a trabajar por grupos de tres o cuatro estudiantes, entonces, de entrada, llego, saludo, verifiqué la asistencia y de inmediato *les digo*: bueno, nos vamos a distribuir por grupos de tres estudiantes, vamos a ocupar todo el salón de clase o si es un conversatorio que *pretendo* que debemos desarrollar en la clase entonces lo que tradicionalmente hacemos es una mesa redonda. Entonces *los ponemos* alrededor del salón y *comentamos* el proceso de la actividad” (cursivas propias)

*Docente 1*

La cita anterior demuestra que, al menos en la clase de ciencias sociales, es el docente quien toma las decisiones sobre lo que se realizará a lo largo del acto educativo, y la forma

como debe organizarse el salón. Algo que se re-confirma en los registros de diarios de campo de algunas sesiones de la clase de ciencias sociales: “La clase comienza saludando a los estudiantes y pidiéndoles que se sienten en sus puestos, ya que pronto comenzará la clase” (diario de campo, 23 de febrero, 2017) “La jornada de hoy se dividió en dos partes: en la primera los estudiantes debían transcribir, en grupos de tres, un texto al cuaderno” (diario de campo, 27 de abril, 2017) El docente regula hasta el mínimo detalle la organización de los cuerpos y los objetos. Un uso del cuerpo definido por la práctica social. “La práctica social supone un uso del cuerpo: el empleo de las manos, de los miembros, de los órganos sensoriales y de los gestos del trabajo y de las actividades ajenas a este” (Lefebvre, 2013, p.99).

Ahora bien, esta posible *dictadura* se ve reforzada por la constante lucha que tiene el docente frente a aquellos que se rebelan contra la organización dispuesta, y, lo más grave, contra la realización de la actividad misma. Buscando evitar toda forma de resistencia que resquebraje el dominio del espacio por parte del docente y se imponga el del estudiante. “Se trata, de disuadir y de persuadir cualquier disidencia, cualquier capacidad de contestación o resistencia y (...) cualquier apropiación considerada inapropiada de la calle o de la plaza, por la vía de la violencia si es preciso, pero previamente y sobre todo por una descalificación o una deshabilitación...” (Delgado, 2011, p.26).

El comportamiento de ellos dentro de lo que yo considero como la disciplina y el orden es acorde a las propuestas de trabajo que yo llevo al salón de clase. Hay unos niños que *se salen de ese orden*, establecido de un lado por la institución (...) pero también *desorden establecido por la misma clase*, la misma temática y la misma dinámica que se establece.

Pero con las observaciones pertinentes que se les hace *vuelven y se ajustan* (cursivas propias)

*Docente 3*

Así, la actividad puede, en sí misma, entrañar un desorden por medio del cual el estudiante intenta fugarse de las determinaciones establecidas por el docente, pero este tiene la capacidad de “encauzar” el rumbo perdido del estudiante, por medio de ciertas observaciones no especificadas<sup>48</sup>. De esta manera, los diversos modos en que se organizan los implementos del aula y, por ende, la corporalidad del docente y el estudiante, se

---

<sup>48</sup> Esto se amplía en **La anatomía política...** (p. 91)

encuentran atravesados por la lógica de la inversión, la estrategia, la racionalidad y la economización. Dichas lógicas pueden condensarse en una premisa fundamental: *A según la actividad, según el espacio*. La primera, articula el segundo y lo contiene; el segundo, por su parte, encuentra su concreción en la dependencia a la primera<sup>49</sup>.

### 8.1.2.2 La Hora

No obstante, la actividad no es la única que determina las formas de organización del espacio del aula que ejecutan los docentes, y en particular el docente de ciencias sociales. Aunque si es la principal. Existe otro criterio de ordenamiento: la hora en la que se desarrolla la sesión de clase. Para algunos profesores, incluido el de ciencias sociales, la “mejor hora” para impartir los contenidos es a la seis de la mañana, y la “peor hora” son las once. Esto por razones absolutamente prácticas. El agotamiento físico e intelectual, el desinterés y el hambre sobreviene sobre los estudiantes a medida que transcurre la jornada.

La mejor hora es la seis de la mañana y la peor hora es las once de la mañana. Por lo que te digo. El estudiante viene sereno, tranquilo, fresco, todavía con esa sensación de que el día está avanzando. Ya a las once de la mañana ya tienen un recorrido, tienen fatiga, están más cansados, en ocasiones tienen hambre, ganas de irse para la casa, entonces están acosando de que, si nos deja ir, pero esperando que suene la campana para arrancar lo antes posible.

Preferiría a las seis de la mañana y no optaría por las once de la mañana. *Docente 1*

El mejor momento para impartir el contenido, sería, entonces, entre las seis y las nueve de la mañana. “La mejor hora de seis a ocho y las peores horas las últimas” *Docente 4*. Esta misma experiencia fue registrada en el diario de campo: “Hoy los estudiantes no tuvieron clase en la mañana, ya que los docentes tuvieron una reunión. Por lo que se notó una gran diferencia no solo en la disciplina sino también en el desarrollo de las actividades” (diario de campo, 03 de agosto, 2017) Cuando los estudiantes apenas llegan de la casa, están más callados, no se movilizan mucho por el salón, son más participativos y, lo más importante, presentan poca resistencia a las consideraciones del docente. Esto es útil en tanto se puede

---

<sup>49</sup> Debe recordarse la relación que establece Milton Santos entre un sistema de objetos y un sistema de acciones, y como, a partir de sus relaciones, se establece y se transforma lo espaciotemporal. Las actividades humanas hacen parte de este, lo constituyen. En este caso las actividades educativas. No puede pensarse el espacio por fuera de un sistema de acciones, por lo que, si cambia este, cambia, necesariamente, el primero. Véase **Marco conceptual...** (p. 27)

modificar el espacio según la hora en que se imparte la clase. Tomando en cuenta la actitud de los estudiantes.

Cuando llego a sexto dos, los miércoles, inició cuatro horas, *las cuatro primeras*, puedo *organizar mi salón como yo quiera*. Comúnmente inicio mi jornada, seis de la mañana, y debo entregarlo, acondicionado, como lo impone la ley o como está acostumbrada la institución, que, por filas, que no me gusta. Entonces tengo como la dicha de poder, *las cuatro primeras*, manejo mi grupo, manejo mi salón, manejo la silletería *a mi antojo*. (cursivas propias) *Docente 2*

Existe un conjunto de disposiciones y organizaciones del aula que no podrían darse en una hora diferente. Hay condiciones de tipo actitudinal, procedimental e incluso biológico que impiden o, por el contrario, posibilitan el desarrollo de ciertos espaciotiempos. “En pocas palabras si son horas que yo inicio a las seis de la mañana, bien, pero si es la última hora, la quinta hora ya lo manejo de otra forma” *Docente 2*. Pero no solo determina el espacio, sino que, incluso, puede determinar las actividades mismas.

Es que todo *depende de la intención* pedagógica, *del momento* de enseñanza con los chicos. Entonces cualquier disposición que uno haga del salón, si usted tiene claro cuál es el objetivo de ese trabajo, es válido (...) *Es uno el que tiene que pensar bien las actividades que debe llevar de acuerdo como al horario*. (cursivas propias) *Docente 3*

En conclusión, las maneras que los docentes organizan el espaciotiempo del aula están determinadas por las actividades a desarrollar, las cuales tienen un objetivo concreto; y la hora en que imparten la clase. De allí resulta una relación dialógica entre espacio, actividad-logro y hora. Relación que corresponde a lo que Lefebvre (2013) denomina una *representación del espacio* “es decir, el espacio concebido, el espacio de los científicos, planificadores, urbanistas, tecnócratas, fragmentadores, ingenieros sociales (...) Las concepciones del espacio tenderían hacia un sistema de signos verbales – intelectualmente elaborados” (p.97). Toda representación del espacio exige un saber para su concreción, en este caso estaría atravesado por el saber pedagógico del docente. “Las *representaciones del espacio* estarían penetradas de un *saber* (una mezcla de conocimiento e ideología) siempre relativo y en curso de transformación” (*Ibid.*, p.100). Llevadas a cabo por el docente, bajo un saber pedagógico, estas representaciones modifican las relaciones espaciales, impactando e influenciando la producción del espacio “Mediante la construcción, es decir,



por la arquitectura, concebida no como la edificación de un inmueble aislado (palacio o monumento) sino en calidad de un proyecto insertado en un contexto espacial y en una textura, lo que exige “representaciones” que no se pierdan en el simbolismo o en el imaginario” (*Ibid.*, p. 101).

### 8.1.2.3 Interdependencia estudiante-docente

Sin embargo, también se dan otras organizaciones espaciotemporales del aula, diferentes a las ejecutadas por los docentes, esto es, las llevadas a cabo por los estudiantes. Una primera aproximación, demuestra que se da una radical diferencia respecto a las formas como los primeros organizan el aula. Ya no es un proceso tan racionalizado, sistemático y con unos objetivos claros y específicos, sino que se realizan, por una parte, en la dependencia respecto a las formas de ordenamiento del docente y, por la otra, apelando a la costumbre o la comodidad. Dos elementos que se convierten en las formas bajo las cuales se dan ciertas libertades de un relativo ordenamiento por parte del estudiante. Ahora bien, es necesario hacer la claridad y caer en la perogrullada de reafirmar, nuevamente, el carácter simultáneo de las espacialidades existentes en una misma aula, dándose todas al tiempo, chocando, entrecruzándose, aumentando, disminuyendo, ejerciendo, resistiendo sin que ninguna de ellas se agote en sí misma, bajo un supuesto esencialismo independiente de las formas y dinámicas de relacionamiento de estas mismas. De allí la interdependencia entre los diversos espacios de los estudiantes y del docente.

Interdependencia que encuentra su expresión en los márgenes de libertad otorgados por el docente al momento de ejecutar su propio ordenamiento, en pro de la realización de una actividad y el logro de un objetivo, y que los estudiantes toman para sí como manifestación de su propia capacidad de ejecutar organizaciones espaciales en el aula. Al respecto, se manifiesta que “Hay momentos donde si es por grupo y esos *grupos son abiertos* en cuanto a la elección entonces *ellos se ubican* en el salón *como quieran*” (cursivas propias) *Docente 3*. Así, se puede afirmar que este margen de libertad no es un territorio “conquistado” por los mismos estudiantes, sino que en su más profunda expresión es una extensión de la misma voluntad de los docentes. Si ellos se organizan “como quieran” dentro del aula, es

porque este último se los permite. Manifestación implícita del ejercicio del poder: los estudiantes pueden escoger, pero solo entre aquello que el docente ha delimitado anteriormente. Sensación de libertad que no es sino una profunda legitimación del poder que se ejerce sobre sí mismo. (Ver imagen 2).

Muchas veces, cuando *los pongo* a trabajar en grupo, los pongo así en círculo, otras veces así individual, pero de por sí soy muy partidaria como de que *ellos*, cada uno, *elijan su propio espacio*; no le tengo que decir: ve, es que tiene que sentarse aquí, no. *Como quiera* o elija su propio espacio, *pero que no haga desorden* (cursivas propias) Docente 4

Margen de libertad que busca hacer del espacio del aula un espacio neutro, donde se oculte la relación dominante-dominado, es decir, donde el ejercicio del poder es desigual y se despliega sobre unos, más que sobre otros. “Funcionaría como un mecanismo a través del cual la clase dominante consigue que no aparezcan como evidentes las contradicciones que la sostienen, al tiempo que obtiene también la aprobación de la clase dominada al valerse de un instrumento capaz de convencer a los dominados de su neutralidad” (Delgado, 2011, p.24)<sup>50</sup>.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1 8 0 3

---

<sup>50</sup> Esto comulga con el concepto de violencia simbólica de Bourdieu, donde las relaciones de dominación se ocultan bajo factores supuestamente objetivos y naturales, contribuyendo a que los dominados sean cómplices y colaboradores en la reproducción de dichas relaciones. Así, la violencia simbólica no solo se da *en* el espacio, sino que *es* el espacio en sí mismo una manifestación de este tipo de violencia. Véase: **Marco conceptual...** (p. 27)



*Imagen 2:* Es un taller, los estudiantes se hacen en grupos. La actividad determina el ordenamiento del espacio. Se pueden sentar donde quieran y con quien deseen, siempre y cuando no hagan indisciplina y desarrollen satisfactoriamente la actividad.

La libertad tiene fronteras, límites que no deben ser sobrepasados, formas de asegurar que el poder es mucho mejor ejercido bajo la conciencia que se es libre para escoger. Así, se intenta resguardar las formas de ordenamiento del docente: se evitan las resistencias dejando cierto margen de acción a los estudiantes, pero se limitan dichos márgenes para evitar la crisis de ese ordenamiento específico. Esto puede condensarse, inicialmente, en esta premisa: *Haz lo que quieras, pero pídemelo permiso*. Mismo que se re-confirma en la apreciación del docente de ciencias sociales: “producto de que el profesor no puede entrar, o no debe, llegar estableciendo ciertas normas de imposición, se les permite sentarse de forma espontánea” *Docente 1*. Pero no hay nada de espontáneo, de natural, de casual en los sitios que ocupan los estudiantes. Ello está atravesado por todas unas lógicas simbólicas de apropiación del espacio, donde las necesidades biológicas, el relacionamiento social e

incluso la actitud hacia el aprendizaje, son criterios para escoger un lugar en específico, una manera de sentarse determinada<sup>51</sup>.

#### 8.1.2.4 Resistencias

Hasta aquí, puede creerse que el docente encarna el totalitarismo de la organización del aula, no solo por ser quien determina las actividades, a partir del objetivo y la hora, sino porque también establece los límites del margen de libertad que los estudiantes tienen para ejercer su propio ordenamiento. Pero entre los intersticios de un poder que se ejerce casi de forma absoluta, se agazapan resistencias que incluso recurren al sitio donde se sientan los estudiantes para manifestarse. Mismas que se pudieron observar en las sesiones de la clase de ciencias sociales, y que fueron consignadas en los diarios de campo.

durante los dictados se presenta una fragmentación en el espacio entre quienes copian y quienes no lo hacen. Los primeros se mantienen a la derecha del salón y adelante, junto al escritorio del profesor; los segundos, por el contrario, atrás y en la parte izquierda. (diario de campo, 23 de marzo, 2017)

La interrupción voluntaria por parte de los estudiantes de la actividad propuesta por el docente tiene una relación absoluta por el lugar que ocupan dentro del aula. Aquellos más alejados del área de influencia del docente (escritorio-tablero), son los mismos que, de vez en vez, demuestran una resistencia hacia la forma predominante de organización espacial, por medio de la indisciplina (charlar, pararse de la silla, golpear a sus compañeros) o la discontinuación de la actividad (dejar de copiar, abstraerse en sus propios pensamientos, dormir). En no pocas ocasiones, y por las mismas interrelaciones entre los diversos ordenamientos que simultáneamente se dan en el aula, puede predominar la resistencia hacia la actividad, esto es, se *contagia* la indisciplina.

Cuando trabajan en grupo se evidencian dos grandes bloques, que, a su vez, se dividen en subgrupos. En el primero se reúnen aquellos que combinan la indisciplina con el bajo rendimiento académico, y que además son los más alejados del tablero; son siete u ocho individuos. El segundo es mucho más amplio, pero, la gran mayoría, acatan la norma y tienen buen rendimiento académico. Pero estos dos bloques no están fijos, sino que interactúan

---

<sup>51</sup> Véase *Lebensraum...* (p. 125)



creando flujos donde miembros pueden cambiar de bloque en bloque. Por lo general el primero es quien interactúa con el segundo, rompiendo el orden y generalizando la indisciplina a todos los miembros. En este tipo de ordenamiento espacial el bloque uno se ubica junto a la puerta, en la izquierda y alejado del escritorio del docente. El segundo se hace a la derecha y al frente, más cercano a su área de influencia. (diario de campo, 23 de marzo, 2017) (Ver imagen 3)



*Imagen 3:* Los estudiantes de adelante copian el dictado. Los de atrás conversan entre ellos, y hacen actividades diferentes a la clase de ciencias sociales. Una forma de resistencia

A la resistencia que se crea en la relación espacio que se ocupa-no desarrollo de la actividad, se suma el desinterés hacia los contenidos educativos. En el momento en que no

se les oficia el desarrollo de alguna actividad, sino que se explica un concepto, proceso o relación, también se dan visos de indisciplina y desacatamiento de la norma.

para lograr proyectar algunas imágenes y videos sobre el tema que se estaba tratando, se cambió el salón con los del grado once. Dicho cambio dio como resultado que, aquellos que se interesaban por el tema se agolparon frente al televisor, mientras que los otros estudiantes, la mayoría mujeres, se dedicaron, gran parte del tiempo, a mirar por la ventana y conversar con los conocidos que pasaban por el corredor. El resto, por su parte, se dispersó en la parte de atrás, conversando entre ellos, jugando y, en algunas ocasiones, haciendo indisciplina. Se paraban, se acostaban, se golpeaban entre ellos, armaban balones con hojas de papel y su estruendo era tal que impedía la buena escucha del documental por parte de quienes sí lo hacían; incluso algunos se quedaron dormidos mientras estaban acostados. (diario de campo, 27 de abril, 2017)

Esto demuestra tanto que el ordenamiento que hace el docente del aula no es absoluto y único; como que no siempre predominan las mismas formas de organización, bajo la égida de los mismos sujetos. Y es tan evidente ello que, en ocasiones, el docente de ciencias sociales confirma la supremacía del ordenamiento del estudiante sobre las suyas propias: “se me acercó y me dijo: “Ni se preocupe por hacer otra actividad. Ya a esos muchachos no hay con que cogerlos, solo se quieren ir para la casa, mire (señalando un estudiante que tenía el bolso en la espalda) muchos ya tienen el bolso para irse, déjelos” (diario de campo, 27 de abril, 2017)<sup>52</sup>.

Todo esto demuestra que el aula no es un espacio estático, dado en sí mismo, sino una permanente construcción y deconstrucción de sí. Allí, se manifiesta la vida misma, por medio de las experiencias. Por una determinada forma de ser y estar en el mundo. No solo es un espaciotiempo imaginado, sino que es empírico, experiencial, donde cotidianamente docentes y estudiantes modifican su existencia toda. En pocas palabras es un tercer espacio, un espacio vivido.

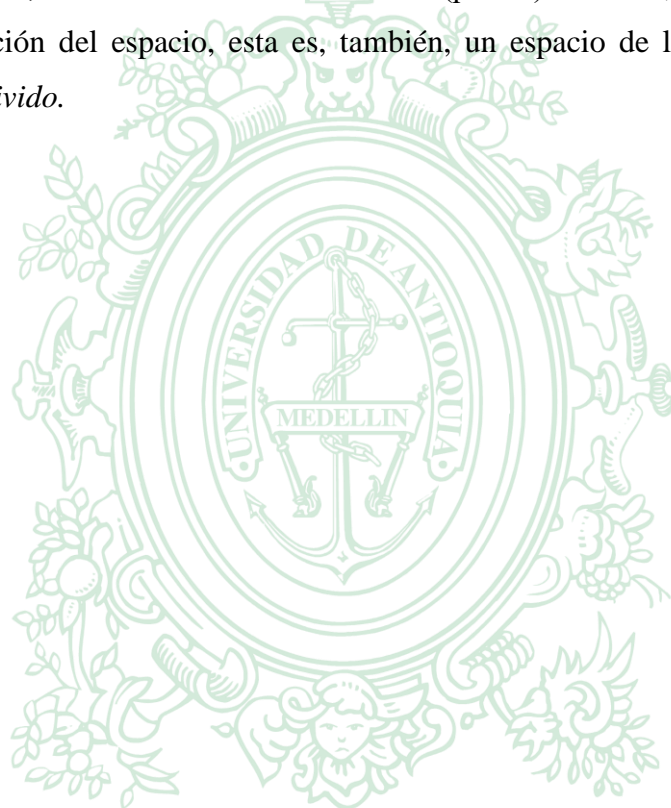
*espacio enteramente vivido*, un lugar simultáneamente real e imaginario, actual y virtual, lugar de experiencia y agencia estructuradas, individuales y colectivas. Comprender el espacio vivido puede ser comparado a escribir una biografía, una interpretación del tiempo vivido de un individuo, o en términos más generales a la historiografía, es decir, al intento de

---

<sup>52</sup> La relación ejercicio del poder-resistencia, y sus formas de darse en el aula, se analizan más ampliamente en **La anatomía política...** (p. 91)

describir y entender el tiempo vivido de las colectividades o las sociedades humanas. (Soja, 2008, p.40-41)

A este espacio vivido Lefebvre (2013) lo llama *Espacios de representación*, los cuales tienen una enorme carga simbólica e imaginativa, tendentes hacia sistemas de signos no verbales. Por ende, estos espacios tienen núcleos afectivos. “Contiene los lugares de la pasión y de la acción, los de las situaciones vividas” (p. 100). Por ello, si bien el aula parte de una representación del espacio, esta es, también, un espacio de la representación, es decir, un espacio *vivido*.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

## 8.2 La anatomía política del detalle o el arte de sentarse correctamente

“Si al fin logran salir de mi isla, si sobreviven al entrenamiento, serán armas mortales, embajadores de la muerte pidiendo combatir. Pero hasta que llegue ese día, son solo vomito, la forma más baja de la tierra. Ni siquiera son putos humanos de mierda, ustedes no son más que unos desorganizados pedazos de mierda de puerco” Con este discurso, dirigido por el sargento Hartman hacia su nuevo grupo de reclutas, comienza uno de los filmes sobre la guerra de Vietnam: *la chaqueta metálica* (Full Metal Jacket), dirigida por el aclamado Stanley Kubrick y estrenada en 1987<sup>53</sup>. El sargento Hartman es un modelador del cuerpo, del espacio y del tiempo. Tiene un solo objetivo: hacer de los reclutas máquinas de matar. aplica un detallado control sobre cada pequeño aspecto del cuerpo: cómo responder; como sentarse; como acostarse; cómo manejar el rifle; cómo correr; qué comer. Es un productor de la subjetividad. Supervisa y vigila que cada recluta esté en su puesto asignado, que no haga algo si no se le ordena. En últimas es un disciplinador-disciplinado. No muy diferente al docente.

Ahora bien, antes de pasar al análisis de los resultados, es necesario aclarar el concepto de disciplina y diferenciarlo de otras formas de ejercicio del poder<sup>54</sup>. En un principio, la disciplina puede ser considerada una “anatomía política del detalle”, su ejercicio no se despliega sobre una masa informe de individuos, sino que busca trabajar el cuerpo en sus partes, no con un grado de coerción alto: es un poder que se disimula, una coerción débil, pero que por ello mismo es sumamente efectiva. Trabaja en la mecánica propia del cuerpo-individuo: las actitudes, los movimientos, los gestos. Buscando, ante todo, su economía, una eficacia en los movimientos y su organización interna. Su control es ininterrumpido,

<sup>53</sup> Se divide en dos partes: el momento del duro entrenamiento, y la batalla por tomar territorios en manos de “putos comunistas” en Vietnam.

<sup>54</sup> Es necesario aclarar que este concepto no se pone en el marco conceptual, ya que su naturaleza es diferente de los conceptos que allí están albergados. Cuando se pensó en los conceptos principales de esta investigación no se pensó en el concepto de “disciplina”, sino que este surgió en los resultados, por ende, es posterior al marco conceptual. Una segunda razón, es que los conceptos alojados en el marco conceptual le dan soporte a TODO el texto, pero no así el concepto de disciplina, que soporta, única y exclusivamente, este apartado. Ponerlo en el marco conceptual puede inducir a equívocos, pues no sería muy útil para comprender la primera y la cuarta categoría, por ejemplo.



constante: se interesa más por el proceso que por el resultado. “A estos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les impone una relación de docilidad-utilidad es a lo que se puede llamar “disciplinas” (Foucault, 2009, p.159).

Así, el cuerpo humano es objeto de todo un despliegue del poder que lo explora, lo recompone y los desarticula. Es, en últimas, “una mecánica del poder”. La disciplina fabrica cuerpos sometidos, cuerpos dóciles, al tiempo que los hace más útiles, más capaces. Se encuentra así una relación directamente proporcional: *cuanto más aumenten las fuerzas del cuerpo, tanto más lo hace su coacción*. De esta manera, los individuos no existen *per se*, sino que se forman y conforman en un ejercicio del poder que sobre ellos se despliega. El disciplinamiento es producción. Por ello, no debe caerse en el error, tan común, de considerar el poder en su pura negatividad, pues, más que esto, el poder es positividad en su máxima expresión.

Hay que dejar de describir siempre los efectos de poder en términos negativos: “excluye”, “reprime” “rechaza”, “censura”, “abstrae”, “disimula”, “oculta”. De hecho, el poder produce; produce realidad; produce ámbitos de objetos y rituales de verdad. El individuo y el conocimiento que de él se puede obtener corresponden a esta producción. (Foucault, 2009, p.225)

En síntesis, la disciplina es una técnica que garantiza el ordenamiento de ciertas multiplicidades humanas, por medio de tres criterios: economizar el ejercicio de poder, esto es, que sea lo menos costoso posible; que sus efectos alcancen una gran intensidad y se extiendan, en el tiempo, lo más lejos posible; y, por último, anudar el crecimiento económico del poder con el rendimiento de los aparatos dentro del cual se ejerce (escuelas, prisiones, talleres, cuarteles...)

“La disciplina” no puede identificarse ni con una institución ni con un aparato. Es un tipo de poder, una modalidad para ejercerlo, que implica todo un conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimientos, de niveles de aplicación, de metas; es una “física” o una “anatomía” del poder, una tecnología. Puede ser asumida ya sea por instituciones “especializadas” (las penitenciarias, o las casas de corrección del siglo XIX), ya sea por instituciones que la utilizan como instrumento esencial” (Foucault, 2009, p.248).

Aclaradas las diversas concepciones de ordenamiento espaciotemporal y descritas las formas en que este se despliega en el aula, se da paso, más explícitamente, a un modo específico que toma el ejercicio del poder para la producción de una subjetividad determinada, esto es, las maneras en que se manifiesta el disciplinamiento. Es necesario aclarar, de antemano, que, si bien esta forma del poder se ejerce, primordialmente, sobre los estudiantes, sobre el docente también encuentra formas concretas de ejecutarse. Sin embargo, esta investigación presenta la limitante de que centra su atención en el binario estudiante-disciplinado, docente- disciplinante, y esto encuentra su razón de ser en que el contexto, el aula de 6-2, impide conocer, a profundidad, como el docente se convierte, también, en un sujeto disciplinado. Ello no quiere decir que no se encuentre, aquí, referencias a los modos en que los docentes, por medio del disciplinamiento, se conviertan en *sujetos docentes*, sino que su proporción, a comparación del de los estudiantes, es mucho menor, tanto cuantitativa como cualitativamente. Teniendo esto presente, y antes de describir y analizar el ejercicio de poder *de facto*, se dan a conocer las concepciones que poseen los profesores sobre lo que es disciplina e indisciplina, ya que estas inciden sobre el primero.

### 8.2.1 *Caminando por el valle de las sombras*

#### 8.2.1.1 *Indisciplina*

Respecto a la concepción que tienen los docentes sobre lo que es disciplina/indisciplina, se encuentra que, sobre el segundo, se establecen tres visiones: mal comportamiento; desarmonía, y el romper los cánones.

Esta se asocia con la idea de mal comportamiento, pero no solo de los estudiantes, sino también del profesor. Por lo que el segundo no estaría exento de entrar en ese dualismo. En ocasiones, si los primeros son indisciplinados es porque el docente se los permite. Así, no hay disciplina en el aula porque este no tiene manejo de la clase. Pero, podría inferirse que la indisciplina no es solo por falta de manejo del docente, sino que también es un reflejo de

la formación que el estudiante recibe dentro de sus círculos sociales, en este caso la familia. Sobre ello, el docente de ciencias sociales manifiesta que

La indisciplina es, en ocasiones, mal comportamiento ya sea de los estudiantes o del profesor. Se asocia con falta de manejo a veces o falta por parte del educador, y en algunos casos especiales estudiantes que son muy irreverentes producto de la educación o formación que trae desde la casa. *Docente 1*

Así, la falta de disciplina es un reflejo de la educación impartida en el núcleo familiar, por lo que no solo se manifestaría en la escuela.

La segunda visión es la que se relaciona con desarmonía. En este caso la indisciplina es todo lo contrario a la disciplina, y también puede ser producida por el mismo docente, con ayuda de la actividad. Si este no la sabe llevar bien, de tal manera que se convierte en caldo de cultivo para el desorden, hay indisciplina. Pues muchos estudiantes aprovechan las diversas situaciones que ocasiona el desarrollo de la actividad para desarmonizar el ambiente escolar.

La indisciplina es pues obviamente todo lo contrario a la disciplina, y en ocasiones un mismo docente lo puede ocasionar cuando utiliza dinámicas o actividades que conllevan a que ellos malinterpreten que es una actividad como para ambientar la clase, para que ellos tengan algo de esparcimiento y puedan manejar las relaciones interpersonales. Entonces en ese momento los mismos estudiantes, que son indisciplinados, aprovechan el desorden para hacer relajo en la clase y para comenzar la indisciplina, lo que desarmoniza el ambiente escolar. *Docente 2*

Lo que encuentra una relación directa con la fundamental importancia que tiene la actividad, como forma de ordenamiento del aula<sup>55</sup>. La indisciplina se constituye como un cuestionamiento a estas maneras de la organización. Aquello que en un inicio supone el dominio del docente sobre la clase, es también un punto de fuga por donde se demarcan prácticas de resistencia: en algunas ocasiones los estudiantes usan la actividad para hacer indisciplina.

Por último, la tercera visión relaciona la indisciplina con el romper los cánones preestablecidos. “La indisciplina es cuando rompe con unos cánones preestablecidos. Entonces cuando el chico se sale de esos parámetros establecidos necesarios para la clase ahí hay indisciplina. No necesariamente porque haya bulla o modificación de los objetos o de los

---

<sup>55</sup> Véase **El aula de clase. Una mala...** (p. 60)

mismos sujetos en el espacio” *Docente 3*. En esta concepción se encuentra una referencia al estudiante como aquel que se sale de los parámetros establecidos. Sería aquel que rompe con un orden anterior, orden que, por lo demás, es “necesario” para la clase. Allí se manifiesta la indisciplina. No es necesario que ellos se movilicen, que griten o se salgan para que se catalogue por fuera de los márgenes de la disciplina. Solo basta con que rompa el código establecido colectivamente y dirigido particularmente por el docente.

### 8.2.1.2 Disciplina

Pero para comprender cabalmente el ejercicio del poder disciplinante en el aula, es necesario conocer, también, la concepción que tienen los docentes sobre lo que es la disciplina. Y sobre ello se demarcan dos visiones: como norma, y como una forma del orden. “La disciplina tiene que ver con la norma. Para yo impartir disciplina tengo que ser disciplinada desde la llegada temprano a clase, de no ausentarme durante el desarrollo de sus actividades” *Docente 2*. Así, la norma funge como rasero y diferenciador de lo que es disciplinado y de aquello que no lo es. Además, el ejemplo es esencial a la hora de ejercer este poder, si el docente es indisciplinado con la llegada temprano a clase, y la ausencia durante el desarrollo de esta, no puede pretender impartir disciplina.

La segunda concepción es la que lo relaciona con un tipo de orden:

La disciplina es un *tipo de orden* que realiza el *docente* de acuerdo también a una intención pedagógica. Entonces la disciplina no está determinada por el silencio, por una organización preestablecida, sino por una *distribución de las intenciones*, de los mismos *sujetos*, de la participación y de las *actividades* que se organizan y se realizan dentro de ese espacio que llamamos salón de clase. Porque la disciplina no es solamente ese silencio, ese orden sepulcral que debe haber en un aula, sino unas *directrices establecidas por el docente*, vuelvo y reitero de acuerdo con su intención pedagógica. (cursivas propias) *Docente 3*

En este sentido, la disciplina no se da por ella misma, sino que tiene una intencionalidad, y, por ende, todo un proceso de racionalización. Está relacionada con la distribución, tanto de los sujetos (docentes-estudiantes) como de las actividades que se realizan dentro del aula. No se trata de si se hace silencio o no, sino de si se cumple la organización del aula y se



desarrollan las directrices que el docente establece. Así, la disciplina viene dada, explícitamente, por el docente, de acuerdo con unos objetivos e intencionalidades. Ahora bien, ¿Cómo se llevan a cabo estos procesos de disciplinamiento? ¿Bajo qué técnicas, métodos y estrategias el docente asegura que sus directrices preestablecidas se mantengan? ¿Cómo y para qué se hacen estas distribuciones de los sujetos y las actividades dentro del aula? ¿Cuál es el rol del estudiante dentro de este disciplinamiento? ¿Lo recibe pasivamente o presenta formas de resistencia? Estas cuestiones se tratarán de dilucidar en el siguiente apartado.

## 8.2.2 *¿Quién te crees, John Wayne, o qué?*

### 8.2.2.1 *Control*

Una primera aproximación a los modos de subjetivación presentes en el aula de 6-2, mediante el ejercicio de un poder netamente disciplinario, revela el carácter de control que deben tener las acciones que los docentes conducen sobre los estudiantes. Un control que está dirigido a la regulación del otro, en este caso los alumnos. Para que se mantenga firme y no se resquebrajen los pilares sobre los que se asienta el ordenamiento del aula, los docentes deben practicar un riguroso control sobre todo el grupo, pero, particularmente, sobre cada uno de los estudiantes<sup>56</sup>. Un control que va dirigido, básicamente, sobre las emociones, sobre el “ánimo”. “Entonces ahí el papel o rol del docente para saber controlar el grupo, tener esa capacidad de volver a bajarle el ánimo a los chicos, porque si no se pierde todo” *Docente 2*. La regulación, entonces, parte de la “capacidad” del docente, debe “saber” como controlar un grupo de personas que, potencialmente, puede cuestionar sus modos de acción. Por medio del control, el profesor asegura un ejercicio de poder que legitima su autoridad, y su “derecho” a disponer sobre las emociones de los estudiantes. Legitimación que, incluso, es otorgada por los mismos estudiantes: “si ellos (los

---

<sup>56</sup> En la historia de la educación, una de las grandes transformaciones fue el surgimiento del espacio serial, donde se le asigna un lugar específico a cada alumno, permitiendo el control de cada individuo y el trabajo de todos simultáneamente. De allí que la organización en cuadro sea tan fundamental en tanto se le da orden a lo múltiple, se le recorre y se le domina. El disciplinamiento permite caracterizar el individuo y ordenar lo múltiple. Es la base de un poder “celular” (Foucault, 2009).

profesores) se sienten mejor organizandonos hasi esta bien y no nos tiene en peligro (sic)”  
*Estudiante de 11 años. “Ellos siempre tiene la razón” Estudiante de 12 años.*

Así, un nulo control sobre el ánimo puede ser contraproducente para el mantenimiento del orden. A propósito, y en relación con la hora en que se imparte la clase, el docente de ciencias sociales manifiesta que

Cuando son las 6 de la mañana el estudiante está más sereno, más tranquilo, de alguna manera más atento, y en la medida en que va avanzando el tiempo él va entrando a estar *más activo* y en esa medida el profesor tiene que estar *más pendiente de regular* ese tipo de comportamientos para que *la clase no se le desordene*. (cursivas propias) *Docente 1*

Se trata, en últimas, de que los alumnos estén “calmados”. Un disciplinamiento biológico que garantice que, en el transcurso de la jornada, el cuerpo del estudiante se mantenga en un perpetuo estatismo. Si son demasiado dinámicos, puede ser contraproducente para las acciones de un docente que requiere que la clase se mantenga en un orden determinado, que no se “desordene”. “El poder disciplinario, en efecto, es un poder que, en lugar de sacar y retirar, tiene como función principal “enderezar conductas”, o sin duda, hacerlo para poder retirar mejor y sacar más” (Foucault, 2009, p.199).

Ahora bien, es necesario aclarar que este estatismo no se refiere, en ningún momento, a que el estudiante esté quieto, callado, sin siquiera pestañear en su silla durante toda la clase, sino que más bien no se salga del marco que establece el docente como una actitud aceptable. “Y a veces, si el profesor en el desarrollo de la clase no sabe controlar ese espacio que se les permite sentarse libremente, entonces se le puede descontrolar la clase” *Docente 1*. Se ha referido como el profesor adrede permite que los alumnos se sienten como deseen en el desarrollo de la actividad, pero esto no es sino una extensión de la voluntad docente<sup>57</sup>. Y aquí se reafirma dicha apreciación: aunque se dé un margen de libertad, este no es tal, puesto que incluso este margen está controlado por el docente y debe ser cuidadosamente regulado para que no se “descontrole” la clase, esto es para que no se ponga en duda el ordenamiento del aula, y para que no estalle el ejercicio de poder disciplinante bajo un exceso de libertad por parte del estudiante.

---

<sup>57</sup> Véase **El aula de clase. Una mala...** (p. 60)

### 8.2.2.2 *Dictado*

Pero ¿Cómo se regulan los ánimos de los estudiantes? ¿Cómo mantenerlos bajo el control del docente? ¿Cómo evitar que se salgan del marco preestablecido? Se encuentra en el dictado una técnica eficaz en la regulación de todo intento de exceso por parte de los alumnos. Los diarios de campo registrados durante las clases de ciencias sociales lo demuestran.

Cada vez que algún estudiante interrumpe el dictado o se para le llamo la atención y le digo que se siente y copie, que no le voy a repetir, que con esa información vamos a hacer un taller (aunque sea mentira). De inmediato el estudiante se sienta y continúa copiando. (diario de campo, 23 de marzo, 2017)

Si existe una forma eficiente, en términos simbólicos, de disciplinar el cuerpo del estudiante es por medio del dictado. No solo porque, en su mayor parte, es una actividad individual, guiada por la voz del profesor, sino porque “ubica” al cuerpo-alumno en un espacio delimitado, fácilmente reconocible. Pero no solo regula el cuerpo en su totalidad, sino que lo fracciona, controla hasta el mínimo detalle: la postura al momento de copiar; el grado de inclinación sobre el cuaderno; la manera de coger el lapicero para hacer la letra bonita o fea; el tiempo que se debe invertir en copiar cada frase, condicionado por el ritmo en que dicta el profesor. “Es llamativo que casi todos los estudiantes no “saben” en realidad que están copiando, solo escuchan oraciones fragmentadas y las replican en el cuaderno tal cual, aunque adrede yo cometa errores en el dictado” (diario de campo, 23 de marzo, 2017).

Por medio del dictado, se revela el carácter detallista del disciplinamiento. Busca poner bajo control hasta la menor partícula de la vida y del cuerpo. Descompone este último para direccionar todas y cada una de las partes, por más pequeñas que sean. Se recorta el tiempo de forma sutil y su empleo debe ser efectivo. El dictado es una muestra de lo que Foucault (2009) denomina: la elaboración temporal del acto.

Se ha pasado de una forma de conminación que media o ritmaba los gestos a una trama que los coacciona y los sostiene a lo largo de todo su encadenamiento. Se define una especie de esquema anatómico-cronológico del comportamiento. El acto queda descompuesto en sus elementos; la posición del cuerpo, de los miembros, de las articulaciones está definida; a cada

movimiento se le asignan una dirección, una amplitud, una duración; su orden de sucesión está prescrito (Foucault, 2009, p.176).

Pero, aun así, se corre el riesgo de que algunos dejen de copiar, se paren, conversen entre ellos y demás, por lo que, acompañado del dictado, se debe declarar que dicha actividad tiene una razón más allá de sí misma: “Yo pienso que pereza copiar pero despues digo no si uno bino a copiar tiene que estar dispuesto a las actividades que los profesores quieran por que de eso trata el aprendizaje (sic)” *Estudiante de 11 años*. En este caso, puede legitimarse bajo la figura del aprendizaje o utilizarse cierto grado de amenaza, de coerción, por medio de la cual pueda influirse cierto “miedo”, para llevar a buen término la regulación del docente. “Si bien es cierto que esta práctica (el dictado) ha sido reprochada en los ámbitos académicos por positivista, conductista y poco o nulo aprendizaje en los estudiantes, no se le puede negar su efectividad a la hora de CONTROLAR a los estudiantes” (diario de campo, 23 de marzo, 2017).

Aunque en ocasiones no se apelaba a la amenaza para que el alumno estuviera sentado y copiando, sino que se hacía uso de cierta retórica de carácter moralista. “Y en dichas ocasiones, el *docente 1*, que me acompañaba, le decía al estudiante que se paraba “¿Ya termino? ¿Entonces por qué se para? Siéntese y respete al profesor” (diario de campo, 27 de abril, 2017). El estudiante debe mostrar que es una persona respetuosa, que ha adquirido un valor socialmente aceptable y debe ponerlo en práctica, sobre todo si ante una figura de autoridad como el docente. Así, si la amenaza es una regulación externa, la moral es una regulación interna, esto es una autorregulación. De esta manera, no puede negarse el carácter esencialmente controlador del docente dentro del aula. “Ahí, ejerzo el poder que como docente me han delegado para organizar el espaciotiempo del aula, yo comisionó donde se hace cada uno, cuánto demora cada actividad, si trabajan en grupos o individual, si los dejo mirar por la ventana o los obligó a estar en su puesto” (diario de campo, 23 de marzo, 2017). Y una de las mejores formas de ejercer el poder disciplinante sobre los estudiantes es el dictado, pero no es la única. (Ver imagen 4)





*Imagen 4:* Es un dictado. Los estudiantes se organizan en filas y de forma individual. El docente puede controlar múltiples aspectos del cuerpo del estudiante: desde la postura en la silla hasta la velocidad con que debe copiar las frases.

### 8.2.2.3 Vigilancia

La vigilancia sobre cada aspecto del cuerpo, observar cada mínimo detalle, constituye una forma esencial en la regulación que el profesor establece sobre los modos de acción de los alumnos. Mirar, es un acto que entraña tras de sí ciertas formas del ejercicio del poder, donde se garantice la efectividad del control que se ejerce. Acto que se extiende, por lo demás, a la supuesta libertad que otorga el docente al estudiante para sentarse donde quiera,

algo a lo que ya se ha hecho referencia ampliamente. “Pero yo considero que hay que dejarlo sentar donde él se quiera sentar, simplemente exigirle y vigilarlo de tal manera que se comporte de forma adecuada” *Docente 1*. De esta manera, el disciplinamiento viene dado por la constante vigilancia que se hace sobre ciertas corporalidades, para que se comporten “adecuadamente”, y es allí donde estos márgenes de libertad encuentran su más profunda contradicción. El profesor no debe temer que estas licencias desemboquen en una abrupta fractura de sus modos de ordenamiento, pues estos se encuentran asegurados bajo su constante mirada inquisidora. Misma que encuentra legitimidad en los propios estudiantes: al preguntar cómo le gusta sentarse, un estudiante de doce años manifiesta que “mesa redonda porque el profesor se puede poner en la mitad y todos podemos ver al profesor” Una formación que no se puede evitar relacionar con el panóptico de Bentham<sup>58</sup>. De allí que la vigilancia sea un poder que lo atraviesa todo, donde se apoyan unos sobre otros: los vigilantes son también perpetuamente vigilados. El poder de vigilar no se tiene como si fuera una cosa ni se transfiere: funciona como una maquinaria (Foucault, 2009).

Vigilar se vuelve fundamental, una función definida, pero que debe ser parte esencial de todo el proceso de producción de subjetividad, debe acompañarlo en lo que dure, y para ello se hace indispensable un personal especializado: en este caso los docentes. La vigilancia busca inscribirse en los códigos de comportamiento ejecutados por los estudiantes. “El que está sometido a un campo de visibilidad, y que sabe que lo está, reproduce por su cuenta las coacciones del poder; las pone en juego espontáneamente sobre sí mismo; inscribe en sí la relación de poder en la cual juega simultáneamente los dos papeles; se convierte en el principio de su propio sometimiento” (Foucault, 2009, p.235).

---

<sup>58</sup> El panóptico de Bentham tiene un principio básico. “El principio era: en la periferia un edificio circular; en el centro una torre; ésta aparece atravesada por amplias ventanas que se abren sobre la cara interior del círculo. El edificio periférico está dividido en celdas, cada una de las cuales ocupa todo el espesor del edificio. Estas celdas tienen dos ventanas: una abierta hacia el interior que se corresponde con las ventanas de la torre; y otra hacia el exterior que deja pasar la luz de un lado al otro de la celda. Basta pues situar un vigilante en la torre central y encerrar en cada celda un loco, un enfermo, un condenado, un obrero o un alumno. Mediante el efecto de contra-luz se pueden captar desde la torre las siluetas prisioneras en las celdas de la periferia proyectadas y recortadas en la luz” (Foucault, 1979, p.10). En el panóptico, el detenido nunca debe saber si en aquel momento se le mira en efecto, pero debe tener la seguridad de que en cualquier momento puede ser mirado.

Ahora bien, la vigilancia tiene unos modos específicos de darse. En este caso, algo que se vuelve fundamental para que el profesor pueda dirigir su mirada sobre un grupo amplio de individuos, esto es, para que todos los estudiantes sean vigilados, hasta el mínimo detalle, en un tiempo simultáneo, sin que nada se le escape, es la *rotación* por todo el salón. No puede quedarse en un mismo sitio durante toda la sesión, pues su área de influencia se vería ampliamente reducida y daría oportunidad para que se presente la indisciplina. “Siempre me gusta, mejor dicho, no me gusta estar sentada en el escritorio, sino que me muevo alrededor del grupo, alrededor del salón” *Docente 2*. Se trata, en últimas, de garantizar que cada espacio del aula esté ordenado de la forma que es, y que cada estudiante se conduzca por sí mismo según los criterios del profesor. Cuando estos últimos rotan por todo el salón, es para garantizar tanto la efectividad del ejercicio del poder disciplinante, como de apagar, por su simple mirada, algún atisbo de indisciplina que pueda llamar al desorden general.

Ellos son capaces de mantenerse en grupos, así ya hayan terminado, que se pongan a hablar, pero obviamente no falta el indisciplinado que se pare del grupo a molestar al otro. Ahí ya el papel de estar siempre rotando como para intervenir, si se va a dar la indisciplina. *Docente 2*

Así, la vigilancia no encuentra una justificación en su propia existencia, sino que se da bajo un objetivo muy específico: *intervenir*. Todo intento de resistencia es sofocado bajo la mirada penetrante del docente que, como el gran hermano de George Orwell, siempre vigila. Por ello, los profesores adecuan los espacios para que esta forma de disciplinamiento encuentre un desarrollo mucho más eficaz. Cuando se le pregunta al docente de ciencias sociales sobre la percepción de la última imagen que se le enseñó durante la entrevista<sup>59</sup>, manifiesta que “Esta última imagen me parece, aunque no recomiendo, por ejemplo, en el caso de los estudiantes de 6-2 que estén varios en una misma mesa, me parece la distribución bien porque permite espacio para que el profesor se mueva por todo el salón, y pueda estar supervisando todo el trabajo y el comportamiento de ellos” *Docente 1*. La vigilancia no solo tiene como eje el cuerpo-estudiante, sino también el desarrollo de la actividad, esto es, que los alumnos estén adecuados a los modos y maneras del ordenamiento espaciotemporal del aula, decretado por el profesor. (Ver imagen 5)

---

<sup>59</sup> Véase **Anexo 2** (p. 145)





*Imagen 5:* El docente rota por todo el salón asegurándose que todos los estudiantes están haciendo la actividad de la clase. A su paso va indicándole a los estudiantes como sentarse y como deben organizar el espacio a su alrededor.

Aquí es importante manifestar la importancia de la mirada como gesto fundante de un poder disciplinario ejercido desde la vigilancia. “Entonces hay niños que no les gusta trabajar en grupo. Pero si ese niño me desbarata la actividad solo lo miro y le digo: usted ya sabe” *Docente 2*. En este caso mirar no es un acto inocente de simple reconocimiento del otro, sino que está sustentado en formas de relacionamiento que implica la existencia de códigos socialmente compartidos, mismos que manifiestan el carácter ordenador de la mirada docente. No hay necesidad de expresar, explícitamente, el deseo del profesor de que



el estudiante no continúe con sus actos de indisciplina solo basta un gesto específico y una palabra determinada: “usted ya sabe”, para que el alumno reconozca la mirada de autoridad sobre sí y acate, en algunos casos, el ordenamiento subrepticio que acompaña dicho gesto. “El ejercicio de la disciplina supone un dispositivo que coacciona mediante el juego de la mirada; un aparato en el que las técnicas que permiten ver inducen efectos de poder y donde, a cambio, los medios de coerción hacen claramente visibles aquellos sobre lo que se aplican” (Foucault, 2009, p.200). No deja de resultar interesante la relación gesto-autorregulación, pero esta se desarrolla de forma amplia más adelante. Por el momento, es necesario referir otras formas de vigilancia a partir de la gesticulación.

Sobre otra imagen mostrada en la entrevista, el docente de ciencias sociales manifiesta que

“Pienso que ahí no está bien el que un grupo de estudiantes necesariamente le está dando la espalda al profesor, entonces es importante siempre que el profesor observe al estudiante de frente y los estudiantes observen al profesor. En esta sala de sistemas, este grupo de computadores debería haberse diseñado de forma contraria para que todos los estudiantes estén prestos de frente a lo que el profesor vaya a impartir”. *Docente 1*

De esta manera, no existe una ruptura en las diferentes formas de disciplinamiento, ya sea regulando la postura corporal y ritmando los tiempos como en el dictado, o supervisando comportamientos y modos de conducción como en la vigilancia: pueden darse existencia simultáneamente, al mismo tiempo: mientras se desarrolla la actividad y/o se imparten los contenidos, se vigila. De allí la necesidad de que, cuando habla el profesor, ningún estudiante le da la espalda. Pues garantiza que estos últimos están “prestos” a lo que el profesor vaya a “impartir”, pero que, además, no implique una resistencia eminentemente corporal a sus modos de ordenamiento. De ahí que los espacios siempre deben estar iluminados: la rebelión puede formarse en las sombras<sup>60</sup>.

---

<sup>60</sup> El esquema del panóptico, como punto central, es una fuente de luz que lo ilumina todo y donde converge todo lo que debe ser sabido. No deja ninguna zona en sombra, puesto que, incluso, se puede vigilar a aquellos que vigilan. “En la disciplina, son los sometidos los que tienen que ser vistos. Su iluminación garantiza el dominio del poder que se ejerce sobre ellos. El hecho de ser visto sin cesar, de poder ser visto constantemente, es lo que mantiene sometido al individuo disciplinado” (Foucault, 2009, p.218).

#### 8.2.2.4 La norma

Hasta el momento, se han analizado dos formas básicas de disciplinamiento de los alumnos: el dictado y la vigilancia. Ambos, guiados hacia la búsqueda de una regulación efectiva y un control casi absoluto del “ánimo” de los estudiantes, es decir, de sus modos de conducirse en el aula. Una tercera tiene que ver con la aplicación de la norma<sup>61</sup>. Los estudiantes no acatan pasivamente el ejercicio de poder disciplinante que sobre ellos se despliega, sino que, por el contrario, muestran formas de resistencia, algunas de las cuales pueden, incluso, amenazar las formas de ordenamiento espaciotemporal ejecutadas por el docente. De allí que la norma se convierta en un eje esencial al momento de “encauzar” las actitudes irreverentes de los estudiantes. El profesor encuentra en la norma un modo de legitimación del ejercicio del poder, por medio del cual puede controlar actitudes y formar subjetividades. Es como el sargento Hartman en la película de Stanley Kubrick.

En términos generales es un grupo muy activo. Es un grupo que, aunque, digamos, ha requerido mucho trabajo de la norma, porque hay chicos que se les dificulta mucho seguir la norma y captarla y llevarla a la práctica. Entonces se les dificulta mucho lo que es la norma, el respeto, muchos valores que son para trabajar. *Docente 3*

Existen estudiantes que no siguen la norma, pues se les “dificulta”. De esta manera, se sitúan en un punto diferenciador del resto: los demás si siguen la norma, si son “normales”. Y ante estos que no lo hacen se debe trabajar continuamente para establecerlos en los marcos de normalidad bajo los cuales el docente despliega su ejercicio de poder. “Los estudiantes siempre, por la misma dicotomía del estudiante querer contradecir al profesor, está en esa política de no obedecer muchas de las órdenes o normas que el profesor establece en la clase. Una de ellas es respetar el puesto que se le asigna” *Docente 1*. Así,

---

<sup>61</sup> No debe caerse en el error de confundir norma con ley. En la norma se “Utiliza cinco operaciones bien distintas: referir los actos, los hechos extraordinarios, las conductas similares a un conjunto que es a la vez campo de comparación, espacio de diferenciación y principio de una regla a seguir. Diferenciar a los individuos unos respecto a otros y en función de esta regla de conjunto -ya se le haga funcionar como umbral mínimo, como medio que respetar o como grado óptimo al que hay que acercarse- Medir en términos cuantitativos y jerarquizar en términos de valor las capacidades, el nivel, la “naturaleza” de los individuos. Hacer que entre en juego, a través de esta medida “valorizante”, la coacción de una conformidad que realizar. Y, por último, trazar el límite que habrá de definir la diferencia respecto de todas las diferencias, la frontera exterior de lo anormal. La penalidad perfecta que atraviesa todos los puntos y controla todos los instantes de las instituciones disciplinarias, compara, diferencia, jerarquiza, homogeniza, excluye. En una palabra, *normaliza*.” (Foucault, 2009, p.213).

existe una referencia clara a las resistencias que ejercen los alumnos al no “obedecer” al profesor, al no reconocer sus formas de ordenamiento del aula. Además, se advierte que quien establece la línea divisoria de lo normalizado es el docente. Y una de las maneras en que se decreta que el estudiante acata la norma es respetar el puesto que se le asigne. Todo estudiante que no acepte la norma debe ser encaminado por distintos medios.

Bueno el comportamiento tiene que mirar que actividad va a hacer uno y de inmediato poder hablarle sobre la norma, de cómo se deben comportar y digamos que si se comporta bien tiene una recompensa; eso es como lo decía (inaudible), estímulo-respuesta, no me acuerdo si es Jean Piaget o... entonces ponerlos a trabajar bajo estímulo-respuesta. Si genera en las clases un comportamiento adecuado en cuanto al respeto hacia los compañeros tiene una recompensa. *Docente 4*

Esta lógica de la recompensa, responde a la necesidad que el docente manifiesta de conducir al estudiante que se sitúa por fuera de la norma bajo el dominio de esta misma. Se trata, en últimas, de normalizar un comportamiento que se asume como no propio de un estudiante, esto es, cuestionar los modos de organización del aula que ejerce el docente.

En la disciplina funciona el sistema de gratificación-sanción. Mismo que se vuelve sumamente operativo en el proceso de encauzamiento y corrección. De esta manera la conducta y los hechos se califican bajo el binario del bien y del mal. No se trata de prohibición, sino de distribuir a los individuos entre un polo negativo y un positivo: el niño bueno y el niño malo. “Los aparatos disciplinarios jerarquizan, unos con relación a los otros, a las “buenas” y a las “malas” personas. A través de esta microeconomía de una penalidad perpetua se opera una diferenciación que no es de los actos, sino de los individuos mismos, de su índole, de sus virtualidades, de su nivel o de su valor” (Foucault, 2009, p.211).

Pero la aplicación de la norma no solo pasa por un proceso de estímulos externos al alumno, que lo lleven a adecuarse a las formas que el docente imparte en el aula. Sino que, también, se apela a que el estudiante tome autoconsciencia de las faltas que comete cuando se sale de este ordenamiento. Un ejemplo es lo que manifiesta uno de los alumnos al preguntarle si le parece bien la forma en que el profesor organiza el salón: “Si por que uno ase nada bien ellos lo corigen por ejemplo uno esta organizado las sillas ellos les dise la fila

quedo mal entonces uno la comoda (sic)” *Estudiante de 13 años*. Se busca que este reconozca su anormalidad, esto es, que está situado por fuera del marco de la norma, y reformule sus modos de conducta: en últimas que se normalice apelando a su conciencia de la falta cometida.

Entonces ahí está como la labor de uno, en medio de la experiencia, tratar de hacerle entender, sin necesidad de violentarlo, de que él debe estar ahí, explicándole cuáles son las razones por las cuales debe quedarse ahí; o si uno le pide cambiarse de puesto también explicarle: es que lo estoy cambiando de puesto porque espontáneamente yo le permití sentarse a usted ahí; pero en el proceso de 15, 10, 20, 30 minutos te he tenido que estar llamando la atención por esta, por esta y por esta razón, así que haces el favor y te cambias. Entonces al estudiante hay que convencerlo de la falta que está cometiendo y hacérsela ver.

*Docente 1*

El estudiante irrumpe la lógica de formación de subjetividades que el docente realiza por medio del disciplinamiento, por lo que este último debe reorientar su ordenamiento, y hacer que el alumno no solo vea la falta, sino que tome al profesor como figura de autoridad que busca su establecimiento en el marco normativo al hacer que tome conciencia, “sin violentarlo”, de las faltas que comete. Debe “sentarse ahí” porque hay unas razones específicas, no por el simple capricho del docente.

Pero las maneras en que una determinada forma de organización espaciotemporal influye sobre la subjetividad de los estudiantes y, por extensión, del docente, no solo pasa por aquello que, *de facto*, este último desarrolla durante la clase. El ejercicio de poder disciplinante también se ejerce de forma estructural, esto es, las maneras en que está organizado el mismo sistema de educación escolar. Se tiene que un determinado ordenamiento del aula no puede tener relación con cualquier tipo de sujeto, sino que hay individuos destinados a producir y ser producidos por dicha organización. En este caso el aula de 6-2 es, precisamente, dicha aula porque convergen en ella sujetos con una determinada edad y “desarrollo” intelectual. Los estudiantes oscilan entre los once y trece años, por lo que las formas de subjetivación y de organización del aula están acordes a ellos. El disciplinamiento, en este caso, está dado por un proceso de normalización de las biografías escolares, donde un alumno de cierta edad “debe” estar en cierto grado, siempre y cuando cumpla con los criterios y demuestre ser “apto” para pasar de una organización



espaciotemporal a otra diferente. Criterios que, por lo demás, se definen de acuerdo con el nivel de inserción de sí mismo bajo la norma del docente: si el alumno no está lo suficientemente disciplinado, tanto corporal como intelectualmente, puede considerársele un “desadaptado”, y no continuar con el desarrollo normal de su biografía escolar. Sobre lo anterior el docente de ciencias sociales manifiesta que:

Otro elemento que veo como elemento que genera indisciplina en ocasiones, es el mismo sistema que permite que un estudiante vaya ascendiendo de grado desde la primaria, el bachillerato, hasta culminarlo, sin haber hecho méritos. Entonces, el estudiante sabe que en la clase puede jugar, reírse, en ocasiones no acatar la norma del profesor y que finalmente va a terminar obteniendo los logros sin él haber hecho el mérito. Entonces eso le permite a él ser, de alguna manera, “desadaptado”. *Docente 1*

En el ejercicio del poder disciplinario, se divide el ciclo de vida en fases, ya sean sucesivas o paralelas, donde cada una debe tener un fin determinado para pasar a la otra. La instrucción no debe caer en un *continuum* de repetición, sino que cada segmento debe sucederse según una complejidad creciente. Mismo que debe terminar en algún momento, la más de las veces indicado por una prueba que indique si el individuo alcanzó el nivel adecuado. De esta manera, en las instituciones disciplinarias, se le prescribe a cada individuo las actividades acordes a su antigüedad y nivel. Las actividades funcionan como un aspecto diferenciador, definen el rango de cada uno.

El “rango”, en el siglo XVIII, comienza a definir la gran forma de distribución de los individuos en el orden escolar: hileras de alumnos en la clase, los pasillos y los estudios; rango atribuido a cada uno con motivo de cada tarea y cada prueba y que obtiene de semana en semana, de mes en mes, de año en año; alineamiento de los grupos de edad unos a continuación de los otros; sucesiones de las materias enseñadas y de las cuestiones tratadas según un orden de la dificultad creciente. Y en este conjunto de alineamientos obligatorios, cada alumno en función de su edad, sus adelantos y su conducta ocupan un orden u otro; se desplaza sin cesar por esas series de casillas, unas, ideales, que marcan una jerarquía del saber o de la capacidad, otras, que deben traducir materialmente en el espacio de la clase o del colegio la distribución de los valores o de los méritos. Movimiento perpetuo en el que los individuos se sustituyen unos a otros, en un espacio ritmado por intervalos alineados. (Foucault, 2009, p.170)

### 8.2.2.5 El castigo

Ahora bien, ¿cómo lograr que los estudiantes se mantengan en el marco de la norma impuesta por el docente y continúe el desarrollo de su historia escolar? ¿cómo disciplinar un cuerpo- estudiante que constantemente amenaza con poner en crisis las formas de ordenamiento del aula? Probablemente la respuesta a estas preguntas se encuentre en otro de los modos del ejercicio del poder disciplinante: *el castigo*<sup>62</sup>. Pero en este caso no sería un castigo físico, pues los ordenamientos legales lo impiden<sup>63</sup>, sino que se manifiesta a través de ciertos instrumentos que se legitiman a partir del Manual de Convivencia. Este último, funge como documento donde se consigna las posibles faltas que pueda cometer un estudiante. Así, el castigo no es visto como una imposición autoritaria del docente, sino como un uso legítimo del código social compartido en la institución, código que debe ser respetado y seguido a cabalidad, ya que, de lo contrario, sobrevienen las medidas “represivas”. En una larga cita el docente de ciencias sociales lo refleja a la perfección:

En el proceso de educación, de hecho, funciona en los manuales de convivencia, cuando el estudiante se está cambiando, más allá de lo que *realmente debe ser*, entonces vienen las *medidas represivas* que son inherentes al proceso de formación y de educación; *la educación es formativa y a la vez es represiva*. Entonces también existen los *castigos* y una forma de hablarle de castigo o castigar un estudiante es *traerle el manual de convivencia*, hacerle ver en que falta está incurriendo y *hacerle una anotación en lo que se llama el observador*. Yo particularmente lo utilizo poco, yo casi nunca llevo a un estudiante ni a la coordinación ni le hago anotaciones, yo soluciono los problemas con ellos en el salón de clase. Pero eso en ocasiones *es necesario* porque finalmente *se ven los resultados* y que hay estudiantes que es *la única forma que corrige ciertas actitudes* que asume dentro del colegio y dentro del aula de clase. (cursivas propias) *Docente 1*

Así, existe un margen de acción aceptable donde el estudiante puede moverse, pero si sobrepasa el límite es necesario castigarlo, esto es, encauzarlo de nuevo por el buen camino: un camino definido, de antemano por la institución y el docente. El *Observador* es

<sup>62</sup> Todos los sistemas disciplinarios tienen un pequeño mecanismo penal. Tiene sus propias leyes, sus delitos específicos, sus formas propias de sanción y sus modos de juicio. Reprime aquellas conductas que se sustraen a los grandes sistemas de castigo. (Foucault, 2009).

<sup>63</sup> Véase las sentencias de la Corte Constitucional C-371 de 1994; C-674 de 2005 y C-368 de 2014

un instrumento vital para el registro de las faltas de los alumnos, registro que, por lo demás, también funciona como forma de castigo. En las instituciones disciplinarias es fundamental el registro detallado de la eficiencia de esta forma del ejercicio del poder<sup>64</sup>. Se anota la falta, buscando que el alumno “corrija” su actitud, cambie sus modos de acción, se inscriba en las regulaciones establecidas por la norma. De esta manera, la indisciplina no es olvidada, sino que se inscribe en el tiempo por medio de su escritura en el observador, algo que posibilita a la institución misma y al docente tomar medidas radicales contra todo intento de romper los márgenes del ordenamiento espaciotemporal establecido. Si el alumno demuestra la imposibilidad total de adaptarse a la norma, se aplica el castigo máximo: la expulsión total de la organización espaciotemporal. (Ver imagen 6) El docente y la institución garantizan el funcionamiento adecuado del ordenamiento escolar, con la exclusión de todo elemento que pueda destruirlo. “Pérdida de Cupo: es la imposibilidad de matricularse nuevamente en la institución luego de llevado a cabo todo el debido proceso y de no evidenciar un cambio pertinente comportamental acorde al manual de convivencia” (I. E. Fe y Alegría Luis Amigó, 2017, p.366).



---

<sup>64</sup> “El examen que coloca a los individuos en un campo de vigilancia los sitúa igualmente en una red de escritura; los introduce en todo un espesor de documentos que los captan y los inmovilizan. Los procedimientos de examen han ido inmediatamente acompañados de un sistema de registro intenso y de acumulación documental. Se conforma un “poder de escritura” como pieza esencial en los engranajes de la disciplina” (Foucault, 2009, p.220).



*Imagen 6:* Ante la constante indisciplina y desacatamiento de la norma, el docente decide sacarlo de la clase. Como es la última hora, el estudiante decide salir con el bolso al corredor a esperar el fin de la jornada.

En la disciplina, el castigo funciona como un modo de reducir las desviaciones, por lo que debe ser esencialmente *correctivo*. Por medio de la distribución en rangos o grados, el disciplinamiento señala los desvíos, jerarquiza las cualidades o degrada: recompensa y castiga. Por medio del juego de los ascensos, de subir el rango, recompensa, mientras que castiga haciendo retroceder y negando cualquier escalamiento. El rango, en sí mismo, es un sistema de recompensa o castigo.

Reina una verdadera micropenalidad del tiempo (retrasos, ausencias, interrupciones de tareas), de la actividad (falta de atención, descuido, falta de celo), de la manera de ser



(descortesía, desobediencia), de la palabra (charla, insolencia), del cuerpo (actitudes “incorrectas”, gestos impertinentes, suciedad), de la sexualidad (falta de recato, indecencia). Al mismo tiempo se utiliza, a título de castigo, una serie de procedimientos sutiles, que van desde el castigo físico leve, a privaciones menores y a pequeñas humillaciones. Se trata a la vez de hacer penables las fracciones más pequeñas de la conducta y de dar una función punitiva a los elementos en apariencia indiferentes del aparato disciplinario: en el límite, que todo pueda servir para castigar la menor cosa; que cada sujeto se encuentre atrapado en una universalidad castigable-castigante (Foucault, 2009, p.208)

Pero, en la mayoría de los casos, no es necesario que se aplique el castigo *de facto*, para que los alumnos cambien su conducta, solo es suficiente una alusión al mismo en términos de amenaza. Los registros del diario de campo pueden evidenciar esto:

Es bastante común que los estudiantes estén en la puerta o en la ventana, a los primeros el *docente 1* les dice “Adentro o afuera, pero saben que no se pueden quedar ahí, los ve Susana y le hace anotación”. Ante este llamado de atención los estudiantes inmediatamente se sientan en sus pupitres. (diario de campo, 23 de marzo, 2017)

En este caso, el profesor no solo apela a la forma de castigo: la anotación, sino a una figura de autoridad superior a él mismo: la coordinadora de disciplina. Así, se vuelve mucho más grave la falta, pues el castigo fue efectuado por alguien con toda la legitimidad posible para efectuarlo. De esta manera, los estudiantes vuelven a “ocupar su sitio”, se autodisciplinan ante la posibilidad de una regulación extrema, esto es, el castigo. “Los chicos indisciplinados aprovecharon la ocasión para volver a reunirse, ante lo cual *el docente 1* les dijo: o se separan como estaban o traigo el observador; inmediatamente los chicos volvieron a ocupar sus puestos anteriores” (diario de campo, 17 de agosto, 2017). En otros casos, se modifican las acciones llevadas a cabo por los estudiantes y que el docente considera que no responde a su ordenamiento espacio- temporal.

De vez en cuando Virgilio lanzaba frases para que los estudiantes se controlarán “Oigan, siéntense y pongan atención” “Lo que se diga en el documental va a hacer evaluado la otra clase” “No me hagan traer el observador” “Ustedes levántese, el salón no es para dormir, y ustedes (señalando a un par de muchachas que se pintaban los labios con brillo) esto no es lugar para maquillarse, guarden eso o se los quito. (diario de campo, 27 de abril, 2017)

### 8.2.2.6 La autorregulación

Hasta ahora, se han analizado diferentes formas del ejercicio del poder disciplinante en el aula de 6-2: el control sobre las emociones, el dictado, la vigilancia, la norma y el castigo. Por último, es necesario referirse a una forma sumamente eficaz del disciplinamiento, aquella que tiene que ver con la autorregulación. Pero no puede caerse en el error de considerar que dicha autorregulación no es ocasionada por un estímulo externo, pues este último existe, sino que se refiere a un ejercicio del poder mucho más implícito, guiado a que sea el mismo estudiante que se acoja, sin una aparente coerción, al marco normativo establecido por el docente. Si dicha regulación de sí no existe, o se da de manera ineficaz, el docente tiene que intervenir en el proceso.

Pero cuando veo que es un chico que tiene dificultades para autorregularse y para centrar la atención en algo, si le solicito que se quede donde yo lo ubique, (...) porque se hace una lectura previa del mismo niño y de acuerdo también a las necesidades con ese chico se hace la misma disposición con él. *Docente 3*

Así, un ejercicio efectivo del disciplinamiento pasa por lograr que los sujetos disciplinados adopten, moldeen su subjetividad, desde dicho ejercicio del poder. Se busca introyectar en los procedimientos cotidianos, sus modos y maneras. En últimas, que el sujeto sea sujeto para sí mismo. Que no haya necesidad de un elemento externo, pues el mejor elemento para regular y conducir una subjetividad determinada es el sujeto mismo. Pero, como se dijo anteriormente, la autorregulación necesita constantes agentes externos que impidan la ruptura de la subjetividad misma, es decir que deje de ser un sujeto determinado para sí. Un ejemplo de ello es la apreciación del docente de ciencias sociales sobre una de las imágenes de la entrevista.

Si los estudiantes, como generalmente ocurre en bachillerato, les corresponde por sillas individuales, pienso que es mejor en la medida que hay un espacio que les permite, del uno hacia el otro, distraerse menos. En la situación de la imagen anterior, que están trabajando por mesas, puede presentarse más dificultad para controlar la indisciplina producto del acercamiento que tienen. *Docente 1*

En este caso, el elemento externo es la organización espaciotemporal misma. Los alumnos se autorregulan porque el espacio está dispuesto para que ello ocurra. Presentan un mejor

disciplinamiento si se sientan en sillas individuales, donde existe una clara limitante del encuentro con el otro. Lo que se ve reflejado en las palabras de un estudiante, donde manifiesta que le gusta sentarse “en filas por que si uno se sienta el grupo en piensan hablar con uno y uno se desconsentra y no ase un nada en grupo en tonces mejor en filas (sic)” *Estudiante de 13 años*. Pero la autorregulación se resquebraja si esos límites se vuelven más difusos, si tienen un acercamiento. De allí que no se puede afirmar que exista algo inmutable en los modos de acción de los estudiantes, pues estos mismos están condicionados por el ordenamiento del aula predominante: es más probable que se autorregulen si están separados unos de otros, no importa si es voluntario o no, se da dicho disciplinamiento de sí, eso es lo importante. Algo que se confirma en los registros del diario de campo: “Por el contrario, cuando el trabajo es individual y en filas, existe un mayor ordenamiento y se presenta poca resistencia al poder del docente” (diario de campo, 23 de marzo, 2017). “Respecto al espacio, se confirma el hecho de que son más disciplinados y atentos cuando trabajan de forma individual y en filas que cuando lo hacen en grupo” (diario de campo, 03 de agosto, 2017).

El disciplinamiento busca dividir el espacio en tantas parcelas como cuerpos haya que distribuir. Se trata de anular cualquier efecto de una distribución débil, de las desapariciones incontroladas, de la circulación difusa. Es una técnica que establece las presencias o ausencias; sabe dónde están los individuos y cómo encontrarlos; instaura comunicaciones efectivas; puede vigilar a cada instante la conducta de cada uno (Foucault, 2009).

No obstante, no siempre se da la situación de que el acercamiento entre los estudiantes implique, automáticamente, que dicha autorregulación deje de existir. Se asiste al caso de que incluso son los mismos estudiantes los que regulan a uno de sus compañeros, los que evitan alguna manifestación de resistencia ante el ordenamiento del aula por parte del docente. Es una autorregulación colectiva. “Era regular que cuando uno de los pocos de este grupo intentaba fomentar el desorden molestando a otros compañeros, solo recibía negativas a sus intentos y los otros estudiantes le ordenaban que se sentara, que no molestara, y él terminaba obedeciendo” (diario de campo, 03 de agosto, 2017). “Cuando

comenzó la clase el *docente 1*, puso en distinto puesto a los más necios que, por lo general, se agrupan en un solo espacio; así quedaron distribuidos por todo el salón, reduciendo sus posibilidades de causar indisciplina y desorden” (diario de campo, 17 de agosto, 2017). Una práctica confirmada por los estudiantes: al manifestar que le gusta la manera en que los profesores organizan el aula, un alumno de once años fundamenta sus razones en que “separan a los indisciplinados de los disciplinados y los juiciosos de los que no lo son”. Otro, de doce años, declara que “nos organizan en orden de lista y no se forma una mera recocha porque están separados (sic)”. Pero no solo es una regulación colectiva respecto a la ubicación de los compañeros indisciplinados, sino que también se dirige hacia la actitud que puedan tener con relación al docente: “Pero (se da el nombre de un alumno) le alza la voz a la profe y no me parece bien” *Estudiante de 11 años*.

Ahora bien, en esa forma de expresión que toma el ejercicio del poder disciplinante bajo la figura de la autorregulación, existe un estímulo externo que guía esta última: *el gesto*<sup>65</sup>. Sobre este se refirió anteriormente como un código que se comparte socialmente, por medio del cual el docente puede conducir los modos de acción del estudiante sin, explícitamente, manifestar sus deseos. Lo anterior se puede demostrar apelando a las mismas afirmaciones de los profesores.

Entro al salón y guardo silencio, simplemente los observo y ellos van aprendiendo también a conocer al profesor y todas las manías y mañas que uno tiene. Entonces cuando ellos ya notan mi presencia, y el mismo silencio, entonces empiezan a autorregularse, a organizarse como saben que a mí me gusta, porque todo parte a veces también del deseo del profesor, como a mí me gusta para el inicio de la clase. *Docente 3*

El profesor no tiene la necesidad de manifestarse verbalmente, de indicar que se sienten, que se organicen como le gusta al docente, sino que, con el simple y puro gesto, los estudiantes comprenden los deseos de este y se organizan según ello, esto es, se autorregulan. De esta manera, ningún gesto es inocente, sino que está guiado por todo un

---

<sup>65</sup> “El control disciplinario no consiste simplemente en enseñar o en imponer una serie de gestos definidos; impone la mejor relación entre un gesto y la actitud global del cuerpo, que es su condición de eficacia y de rapidez. En el buen empleo del cuerpo, que permite un buen empleo del tiempo, nada debe permanecer ocioso o inútil: todo debe estar llamado a formar el soporte del acto requerido. Un cuerpo bien disciplinado forma el contexto operatorio del menor gesto” (Foucault, 2009, p.176).



principio de racionalidad, donde el alumno está tan bien disciplinado que no es necesario amonestarlos con la palabra, se trata de hacer más efectivo el poder, que se consiga el mismo resultado con menos esfuerzo e inversión: una mirada vale más que mil palabras.

Toda la actividad de un individuo disciplinado debe ser ritmada y sostenida por órdenes terminantes cuya eficacia reposa en la brevedad y la claridad; la orden no tiene que ser explicada, ni aun formulada; es precisa y basta con que provoque el comportamiento deseado. Entre el maestro que impone la disciplina y aquel que está sometida a él, la relación es de señalización: se trata no de comprender la orden sino de percibir la señal, de reaccionar enseguida, de acuerdo con un código más o menos artificial establecido de antemano. (Foucault, 2009, p.193)

Una variante de esto se encuentra en las palabras del docente de ciencias sociales cuando refiere la importancia de que los estudiantes observen la entrada de este al salón:

Como el *impacto* que genera al saber que la persona que está llamada a dirigir en ese momento la clase *ya llego* y que es el momento de *empezar a trabajar*. Y si yo me paro aquí en la puerta y no digo nada, de pronto los que están adelante no me van a notar hasta que yo no manifieste, yo no entre, me presente. Entonces *la presencia de entrada impacta en algo*. (cursivas propias). *Docente 1*

Entrar al salón no es un simple acto de acceso para el profesor, sino que se convierte en un rito que significa la adopción, por parte del estudiante, de otras formas de organizamiento, según los criterios del docente. Ver que este último pasa de la puerta al escritorio, implica que los alumnos deben empezar a autorregularse, a organizar el salón, y disponerlo de tal manera que se pueda “trabajar”. Se busca que no haya necesidad de que el profesor se manifieste, hable o indique: su sola presencia debe implicar modos de ordenamiento específicos, guiados por un ejercicio del poder disciplinante que ha moldeado la subjetividad de los chicos, esto es, que ellos mismos dispongan el espacio, sin una aparente coerción externa. Así, el gesto, aquella forma del lenguaje corporal, no es algo esporádico o contingente en los procesos de disciplinamiento, sino que constituye un eje crucial bajo el cual se manifiesta un ejercicio del poder que tiende, por su propia constitución, a ser mucho más efectivo, a moldear de tal modo la subjetividad de los individuos que, cuando el estímulo externo sea llevado a su mínima expresión, ellos mismos se regulen. Los alumnos

se disciplinan por la sola y llana presencia del cuerpo-docente o del cuerpo-coordinador. Algo que queda confirmado en los registros del diario de campo.

En cierto momento el *docente 1* salió de clase y minutos después algunos estudiantes estaban asomados en la puerta, uno de ellos dice: ¡viene Susana! Ante esta alerta los demás corren y se sientan simulando hacer el taller. Y aunque era mentira, esto demuestra que perciben a la coordinadora como una figura de autoridad que, con su solo nombramiento, basta para ocasionar una férrea disciplina. (diario de campo, 17 de agosto, 2017)



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

### 8.3 Vidas producidas. ¡Destruyeme, soy un replicante!

Ciudad de Los Ángeles, año 2019, miles y miles de asiáticos se agrupan en la calle debajo de los autos que pasan flotando, como desafiando las leyes de la gravedad. Sobre los sucios, oscuros e inmundos suburbios, donde las prostitutas, los asesinos y demás productos de la plusvalía capitalista extienden su reinado, se alza una gran pirámide que recuerda la edad de oro de los mayas o de los egipcios. Es la pirámide de la Tyrell Corporation, creadora de los replicantes, una inteligencia artificial semejante a los humanos encargada de hacer todo aquello que sus creadores no pueden en lejanas galaxias. En los grandes muros de los enormes edificios, cientos y cientos de anuncios publicitarios inundan las calles; surge una mujer con rasgos asiáticos invitándonos a beber la dulce y refrescante Coca-Cola, el representante máximo del capitalismo, significando, con esto, que aquella se bebe por todo el mundo, por lo que ahora este se encuentra bajo el control total de dicho sistema de producción. Este es el escenario postapocalíptico que nos ha preparado Ridley Scott desde 1982, en su película *Blade Runner*<sup>66</sup>. Los replicantes son idénticos a los humanos, pero con la gran diferencia de que son inmensamente más fuertes, ágiles e inteligentes: aptos para los duros trabajos en los confines más recónditos del universo. No pertenecen a nada, no son nada. No tiene pasado, ni presente, ni futuro. No sienten nada, no tienen emociones. No son dueños de su propia vida: los Nexus-6 están programados para vivir solamente cuatro años. Para evitar que sientan el vértigo de una existencia sostenida sobre la nada, se les implanta recuerdos artificiales sobre un pasado que no fue en realidad. La trama que los inserta en una existencia coherente y auto-narrada es virtual. Es la biopolítica llevada a su máxima expresión. La vida toda como objeto del ejercicio del poder.

Ahora bien, antes de pasar al análisis de los resultados hallados en el aula de clase, se hace necesario, en pro de la claridad, explicar el concepto de biopolítica y diferenciarlo del poder

---

<sup>66</sup> Esta película ha sido base para variadas interpretaciones de nuestras sociedades posmodernas. Véase: Davis, M. (2001). *Mas allá de Blade Runner. Control urbano: la ecología del miedo*. Virus: Barcelona; Harvey, D. (1998). Tiempo y espacio en el cine posmoderno. En D. Harvey. *La condición de la posmodernidad. Investigaciones sobre los orígenes del cambio cultural* (pp. 340-356). Buenos Aires: Amorrortu; Žižek, S. (2016). Yo, o Él o Ello (la cosa) que piensa. En S. Žižek. *La permanencia en lo negativo* (pp. 29-85). Buenos Aires: Godot.

disciplinario<sup>67</sup>. En un inicio la biopolítica puede ser definida como una forma del ejercicio del poder donde su objeto es la regulación, control y encauzamiento de la vida misma<sup>68</sup>. Una tecnología del poder que surge a mediados del siglo XVIII. “Un ejercicio del poder sobre el hombre en cuanto ser viviente, una especie de estatización de lo biológico” (Foucault, 2000a, p.217). Así, si el antiguo poder de soberanía se funda sobre la premisa: *hacer morir o dejar vivir*, el ejercicio de la biopolítica se manifiesta en *hacer vivir y dejar morir*. Pero este último no borra el primero, sino que lo complementa, lo atraviesa y lo modifica. Como tampoco niega el disciplinamiento o lo sustituye, sino que conviven con él en los modos de producción de subjetividades. La biopolítica es no disciplinaria, pero se vale de un ejercicio previo de esta última para incrustarse, de manera más efectiva, es decir, no excluye el disciplinamiento. “Esta nueva técnica no suprime la técnica disciplinaria, simplemente porque es de otro nivel, de otra escala, tiene otra superficie de sustentación y se vale de instrumentos completamente distintos” (Foucault, 2000a, p.219).

Distinto a la disciplina, que se dirige esencialmente al cuerpo, la biopolítica se ejerce sobre la vida de los hombres. Su objeto ya no es el hombre/cuerpo, individual, sino que es el hombre/especie, como ser viviente. Si el disciplinamiento busca reducir una multitud desordenada en cuerpos individuales, que se deben controlar, vigilar y castigar, un ejercicio del poder sobre la vida se dirige a esa misma multitud, pero ya como masa de hombres, que son afectados por procesos biológicos comunes a todos: nacimiento, reproducción, enfermedad, muerte. Ya no se trata de individualizar, sino de masificar. De allí que sea fundamental para la biopolítica el concepto de *población*.

---

<sup>67</sup> Es necesario aclarar que este concepto no se pone en el marco conceptual, ya que su naturaleza es diferente de los conceptos que allí están albergados. Cuando se pensó en los conceptos principales de esta investigación no se pensó en el concepto de “biopolítica”, sino que este surgió en los resultados, por ende, es posterior al marco conceptual. Una segunda razón, es que los conceptos alojados en el marco conceptual le dan soporte a TODO el texto, pero no así el concepto de biopolítica, que soporta, única y exclusivamente, este apartado. Ponerlo en el marco conceptual puede inducir a equívocos, pues no sería muy útil para comprender la segunda y la cuarta categoría, por ejemplo

<sup>68</sup> Etimológicamente, y desde el léxico griego, la palabra *vida* se puede entender de dos maneras: como *zoé* y como *bios*. El primero de ellos indica el simple vivir, común a cualquier ser vivo, mientras el segundo, *bios*, refiere las maneras de vivir propias de un individuo o grupo, por lo que ya no sería común sino diferenciada. Así, no debe caerse en el error de creer que la biopolítica apela al término *bios*, puesta esta forma del poder está más dirigida hacia la *zoé*, es decir a la vida en su simple manifestación biológica. Pero lo particular de la biopolítica es que se mantiene, al mismo tiempo, en ambos, es al mismo tiempo *zoé* y *bios*, esto es, una vida socialmente cualificada. Véase: (Esposito, 2006) y (Agamben, 2010).



La nueva tecnología de poder no tiene que vérselas exactamente con la sociedad (o, en fin, con el cuerpo social tal como lo definen los juristas); tampoco con el individuo/cuerpo. Se trata de un nuevo cuerpo: cuerpo múltiple, cuerpo de muchas cabezas, si no infinito, al menos necesariamente innumerable. Es la idea de población. La biopolítica tiene que ver con la población, y ésta como problema político, como problema a la vez científico y político, como problema biológico y problema de poder. (Foucault, 2000a, p.222)

En síntesis, la biopolítica es un ejercicio del poder sobre la vida, en su sentido biológico, una pura vida que es producida mediante la regulación sobre sus ámbitos más fundamentales: sobre el nacer y el morir, sobre la sexualidad y la enfermedad. El poder se extiende sobre todos los ámbitos<sup>69</sup>. Un acontecimiento fundamental de la modernidad. “El ingreso de la *zoé* en la esfera de la *polis*, la politización de la nuda vida como tal, constituye el acontecimiento decisivo de la modernidad, que marca una transformación radical de las categorías político-filosóficas del pensamiento clásico” (Agamben, 2010, p.13).

Aclarado el concepto de biopolítica, se precisa que este apartado trata sobre las formas en que los diferentes ordenamientos del aula, ejecutados tanto por docentes como por estudiantes, ponen la vida misma como eje y centro de atención de un ejercicio de poder que busca dirigirla, controlarla y encauzarla. En pocas palabras, las organizaciones espacio-temporales como elementos que inciden en la producción de una subjetividad determinada, teniendo a la vida, y todos sus despliegues, como fundamento para su ordenamiento mismo.

Una primera aproximación a las maneras como, dentro del aula de clase, se ejerce la biopolítica, pasa por considerar a ésta como un organismo, un cuerpo que puede y está en constante amenaza de ser contaminado por lo radicalmente otro. En este caso, esa otredad

---

<sup>69</sup> Una lectura ligeramente distinta de la biopolítica es la que hace Antonio Negri, a la cual se hace referencia, aquí, brevemente. Para Negri el poder *sobre* la vida puede entenderse como biopoder, mientras que la biopolítica es un poder *de* la vida de resistirse a toda forma de sujeción, y lograr una producción alternativa de subjetividades, es decir, un proceso de desubjetivación y resubjetivación autónomo. Desde una visión explícitamente marxista, Negri demuestra como este poder sobre la vida, manifestado en la eugenesia, hace parte de toda la tradición occidental, estando presente en la metafísica griega, donde solo el que ha nacido bien, es decir “bello y bueno”, es apto y legítimo para ejercer el mando. Esta eugenesia se mantiene prácticamente sin cambios hasta las teorías de Marx, quien la ataca abiertamente. Sin embargo, esta forma de entender la biopolítica no es la que se utiliza durante el presente análisis, pero funciona para pensar modos de *resistencia* a toda forma de regulación de la vida. Véase: Negri, A., & Casarino, C. (2012). *Elogio de lo común. Conversaciones sobre filosofía y política*. Paidós: Barcelona; Negri, A., & Hardt, M. (2011). *Commonwealth. El proyecto de una revolución del común*. Akal: Madrid.

está manifestada por las viviendas que hay alrededor del colegio, y en específico aquellas que quedan a pocos metros de la ventana del salón de 6-2. Ese espacio privado que es la casa, con todas sus lógicas y despliegues particulares, se convierte en un elemento casi vírico para el ordenamiento espaciotemporal del aula. Se considera que ese espacio externo, donde se despliegan prácticas de consumo de drogas, donde se dan actividades sexuales, donde, en ocasiones, impera el ruido y ciertos olores, debe ser contenido, casi eliminado, para así mantener la organización del salón.

Ahora bien, el control sobre la vida, esto es, la biopolítica, no solo se manifiesta al buscar inmunizarse<sup>70</sup> frente a un otro que irrumpe con sus lógicas particulares y amenaza el buen funcionamiento del organismo (el aula), sino que, dentro del ordenamiento mismo del salón, se manifiestan prácticas de encauzamiento de la vida. Así, en este espacio, también se da un control sobre la sexualidad y la higiene principalmente. Como lo manifiesta Foucault (2000a):

Se trata, sobre todo, de establecer mecanismos reguladores que, en esa población global con su campo aleatorio, puedan fijar un equilibrio, mantener un promedio, establecer una especie de homeostasis, asegurar compensaciones; en síntesis, de instalar mecanismos de seguridad alrededor de ese carácter aleatorio que es inherente a una población de seres vivos; optimizar, si ustedes quieren, un estado de vida. (p.223)

De esta manera, este apartado se divide, a su vez, en dos: en el primero, se analizan los modos en que los docentes evitan que se inocule el organismo del aula y así impedir su contaminación por agentes patógenos externos al mismo. El segundo, trata sobre las prácticas de encauzamiento de la sexualidad<sup>71</sup> y la higiene que los docentes ejercen sobre la vida de los estudiantes. Ahora bien, es necesario aclarar que las consideraciones de este

---

<sup>70</sup> Etimológicamente, inmunidad proviene de *immunitas* y se contrapone a *communitas*. Ambos comparten el término *munus*, que significa obligación, deber o don. Pero la *communitas* lo hace en un sentido afirmativo, “dar el don” “tener obligación hacia el otro”, mientras que *immunitas* es todo lo contrario: no hay una obligación de donación, no implica el cuidado frente al otro, sino que, incluso, es la derogación de cualquier deber. Es inmune aquel que se encuentra a salvo de riesgos que afectan a otros. Véase: (Esposito, 2005 y 2012)

<sup>71</sup> La sexualidad es un caso excepcional frente a otras regulaciones biopolíticas, puesto que se sitúa en la frontera entre este ejercicio del poder y el poder disciplinante. La sexualidad al ser una práctica eminentemente corporal y, en muchos casos individual, está en la órbita del disciplinamiento, y así debe ser individualizado, controlado y vigilado. Pero también pertenece a la biopolítica, en tanto es una práctica ligada a la procreación y, por ende, tiene efectos amplios sobre la población, más allá del cuerpo individual. La sexualidad está en la encrucijada entre el cuerpo y la población. (Foucault, 2000)

apartado no reflejan exactamente el concepto de biopolítica, y todo lo que ello implica, pero funciona como marco de análisis de prácticas que, si bien son disciplinarias, no lo son completamente. Aclarado esto, el primer apartado debe comenzar por la concepción que tienen los docentes sobre el espacio externo al aula de 6-2, esto es, las viviendas que están a pocos metros de la ventana de este salón.

### 8.3.1 Inmunización. Lo radicalmente otro

Sin excepción, los docentes entrevistados tienen una visión negativa del espacio externo al aula, es decir, de las viviendas que, en efecto, rodean y envuelven la institución, y en particular el aula de 6-2. “Desafortunadamente los salones, sobre todo el de sexto dos, quedan muy cerca a los frentes de las viviendas que están alrededor de la institución” *Docente 2*. Esta cercanía es vista en su pura y simple negatividad: es un infortunio que el salón esté cerca de estos espacios privados. Pero no solo por el hecho de que lo esté, sino de los efectos que ello puede acarrear dentro del ordenamiento del aula. El espacio externo, las viviendas, pueden perjudicar notablemente las maneras en que el docente organiza el aula. Y puede, también, ser un aliciente que influye en las prácticas de resistencia ejecutadas por los alumnos.

Es una dificultad porque el colegio, la estructura del espacio, está muy pegada hacia lo urbano, hacia las casas. Entonces como esa ventana de allá no está como bien adecuada, está en un espacio que está muy abierto a la vecindad, entonces son casas u hogares, ha sido muy complicado porque ellos a veces, digamos que los chicos en esta edad todavía se dispersan mucho con ciertos estímulos externos, entonces ellos a veces se dispersan y dejan la actividad por estar mirando. *Docente 4*

La forma en que se estructura el espacio, arquitectónicamente, se percibe como una dificultad, en tanto la institución está ubicada en un sitio que puede afectar los procesos de enseñanza-aprendizaje. La ventana que da hacia los balcones está demasiado “abierta” a la vecindad, esto es, que elementos potencialmente perjudiciales pueden ingresar en el aula y afectar el cuerpo de la misma. Es como una herida abierta en un organismo que, si no es rápidamente sanada, puede desangrarse o infectarse, es decir, afectar su funcionamiento “normal”. La actividad, esa gran ordenadora del espacio, puede ser abandonada e ir en

busca de los elementos externos de lo radicalmente otro: una forma esencial de la resistencia, como quedó demostrado, es no hacer la actividad. De allí que exista la necesidad de apartar a los estudiantes de los patógenos que perjudican la organización de la clase. “Queda muy cerca de las viviendas que están alrededor. Entonces trato de que los niños no se me sienten tan pegados a las ventanas, trato de ocuparlos más hacia acá”

*Docente 2.* Lo que mejor puede representar el hecho de que un agente externo altere e incluso corrompa el buen funcionamiento del organismo del aula, es decir, que impida que se mantenga un ordenamiento específico, es la idea de “contagio”.

Alguien o algo penetra en un cuerpo -individual o colectivo- y lo altera, lo transforma, lo corrompe. El término que mejor se presta a representar esta mecánica disolutiva -justamente por su polivalencia semántica, que lo ubica en el cruce entre los lenguajes de la biología, el derecho, la política y la comunicación- es «contagio». Lo que antes era sano, seguro, idéntico a sí mismo, ahora está expuesto a una contaminación que lo pone en riesgo de ser devastado. (Esposito, 2005, p.10)

Poner distancia entre las viviendas y los estudiantes se vuelve, así, de vital importancia si se busca que no se resquebrajen los pilares sobre los cuales el docente ejerce el poder dentro del aula, esto es, que no sea cuestionada su autoridad, en este caso no por los estudiantes, sino por el exterior mismo, es decir, que no haya contagio de ese gran e inabarcable mundo por fuera de los muros de la escuela. Pero este distanciamiento no solo viene dado por la ubicación de los cuerpos, sino también por la dirección de la mirada. Así, no solo basta que las corporalidades de docentes y estudiantes no tengan contacto directo con los elementos perturbadores, sino que se debe tapar la visibilidad hacia el exterior: la mirada también puede contaminarse y propagar la enfermedad, esto es, la indisciplina. El docente de ciencias sociales lo refiere de esta manera:

Considero que ese salón tiene es la dificultad, y si yo tuviera esa decisión en las manos, le pondría un retablo de unos 30 o 60 cm para tapar la visualidad que tiene hacia la calle, porque la calle es muy estrecha y los vecinos que viven al frente, donde queda ese salón, ni siquiera saben comportarse con relación a estar molestando a los muchachos y los muchachos estar molestándolos a ellos. *Docente 1*



Se busca, así, que la inmunización<sup>72</sup> sea máxima. Que ni siquiera los ojos estén vueltos hacia atrás, hacia las viviendas, sino que sea hacia adelante, al tablero, al docente, al “conocimiento”. Ver es un peligro. En sí mismo es una forma de cuestionar el ordenamiento del aula que hace el docente. “No la taparía porque hay que tener ventilación, pero sí trataría de que por lo menos ellos estando sentados, no tuvieran acceso a mirar al que está afuera, al frente del salón de clase” *Docente 1*. Se trata de que el estudiante esté “sentado” en su puesto. Que no mire al vecino, que no lo vigile, que no sepa sus modos de acción, que, en últimas, no tenga conocimiento de aquello que ocurre en el universo privado de las otras personas. Su subjetividad como alumno es la de “mirar” el saber, no “mirar” al otro, ni, gracias a esto, cuestionar el ejercicio de poder que el docente ejecuta dentro del aula.

Y esta necesidad de tapar la visibilidad es tal que, incluso, se consulta con instancias superiores al mismo docente. “Una vez le manifesté al rector que posibilidad había de ponerles algo para tapar la visibilidad, pero me dice que no porque quedaría muy caluroso el salón” *Docente 2*. De esta manera, se empieza a demarcar que mirar por la ventana no es acorde a los códigos normativos impuestos dentro del aula de clase. Si se remite a la idea foucoulitiana de norma<sup>73</sup>, aquel que dirige su vista hacia la ventana, buscando escudriñar en ella las cotidianidades de las demás personas, sería casi un “anormal”. Aquel que impide el “normal” desarrollo de las actividades. Aquel que está infectado por el tentador llamado del mundo exterior. Ese espacio otro, que no es el aula pero que notablemente influye en ella, es un espacio de la negatividad, aquello que no suma a la “formación” académica, sino que incluso resta en tanto lo aparta del disciplinamiento sobre él efectuado. Esto lo demuestra las mismas palabras de los profesores: “Entonces ese espacio ahí ha sido un factor externo muy negativo para el desarrollo de las clases, porque constantemente le toca entonces a uno estar interrumpiendo con el muchachito que se entretuvo mirando otra cosa hacia afuera” *Docente 4*. (Ver imagen 7)

---

<sup>72</sup> “Todos sabemos que, en lenguaje biomédico, se entiende por inmunidad una forma de exención, de protección, frente a una enfermedad infecciosa, mientras que en el léxico político representa una suerte de salvaguardia, que coloca a alguien en situación de ser intocable por la ley común. En ambos casos, la inmunización se refiere a una situación particular que coloca a alguien a salvo de riesgos a los que, en cambio, sí está sometida toda la comunidad” (Esposito, 2012, p.60).

<sup>73</sup> Véase **La anatomía política...** (p. 87)



*Imagen 7:* Esta es la ventana por donde los estudiantes se dispersan a mirar al “otro”. Un espacio que debe ser tapado para evitar que la mirada sea un factor aliciente de la indisciplina y el desorden. Nótese la gran cercanía entre el balcón y la ventana.

1 8 0 3

En síntesis, una de las formas en que se procura apartar el organismo vivo del aula de agentes externos que puedan contagiarlo, es tapando la visibilidad que se tiene hacia los espacios más allá de la ventana. Al preguntarle a una docente qué le cambiaría a esta aula responde que:

Ay, las ventanas, ponerles algo para que ellos no estén mirando lo de la vecindad, en los hogares, por allá, y no estén mirando las otras personas. Pues sería eso porque igual lo otro uno no puede cambiar eso, pero que ellos no tengan la visibilidad de estar mirando a los vecinos. *Docente 4.*

Pero ¿cuáles son, explícitamente, esos elementos que perturban el ambiente del aula? ¿qué agentes patógenos amenazan el cuerpo del aula, y ante lo cual este se debe inmunizar? Uno de ellos es el consumo de sustancias ilegales, principalmente de marihuana. Los profesores denuncian la cercanía del salón con este tipo de prácticas, mismas que, por lo demás, les llaman la atención a los estudiantes. Los espacios privados de las otras personas, interrumpe el flujo normal del desarrollo de las clases. En este caso, el consumo de estas sustancias altera drásticamente la lógica de organización del aula misma. Una lógica que, por cierto, es ejecutada por los docentes más que por los estudiantes.

Porque las personas que viven al frente en este momento son muy irresponsables porque algunos tienen, por ejemplo, problemas de consumo de alucinógenos y se ponen a hacerlo frente a su casa que da al frente del salón de clase y la distancia de un lado a otro serán tres metros y medio. Entonces a los muchachos eso les llama la atención, eso los desordena.

*Docente 1*

Aquí, subyace la idea de que ese otro es también responsable por el sano mantenimiento del cuerpo del aula. Y si lleva a cabo prácticas que puedan perjudicarlo, es considerado un “irresponsable”, pues no se está haciendo cargo de un otro. De esta manera, consumir drogas puede ser visto como un “problema”, ante el cual se debe inmunizar<sup>74</sup>. Algo de lo que hay que alejarse. “El contacto, la relación, el ser en común, aparece inmediatamente marcado con el riesgo de la contaminación” (Esposito, 2012, p.61). Es como un cuerpo enfermo que, no puesto en cuarentena, puede contagiar por el simple contacto al otro, de allí que este último debe alejarse si no desea ser inoculado. El aula es un organismo que debe alejarse de estos agentes enfermos que pueden contaminar, o bien alejarlos a ellos. Es decir, inmunizarse.

---

<sup>74</sup> “Este dispositivo inmunitario –esta exigencia de exención y de protección, originalmente perteneciente al ámbito médico y jurídico, progresivamente se ha ido extendiendo a todos los sectores y los lenguajes de nuestra vida, hasta convertirse en un coágulo –real y simbólico– de la experiencia contemporánea” (Esposito, 2012, p.60).



Y generalmente por ese lado consumen muchas drogas, entonces los estudiantes y profesores tenemos que aguantarnos el olor de las drogas porque entra a la institución. Sinceramente pienso que el colegio no está bien ubicado, por esa problemática, porque siempre entra el olor a marihuana, sobre todo. La primera vez pensé que eran los estudiantes: ¡no profe eso es afuera!, entonces me acerqué y le hice una seña al señor que estaba consumiendo que si por favor se hacía a otro lado porque me estaba perjudicando. Entonces si es muy incómodo, no están las condiciones. *Docente 2*

El otro, y sus prácticas, es alguien que amenaza, que perjudica, que puede cuestionar los modos de organización espaciotemporal del aula. Una forma de aplicación del ejercicio del poder biopolítico: defender a la población de estudiantes de un posible peligro que pueda cuestionar la salud total del cuerpo del aula.

Se mire donde se mire todo que lo está sucediendo hoy en el mundo, desde el cuerpo individual al cuerpo social o desde el cuerpo tecnológico al cuerpo político, la cuestión de la inmunidad está en el cruce de todas las trayectorias. Lo importante parece ser combatir por todos los medios la difusión del contagio donde quiera que éste se pueda localizar. (Esposito, 2012, p.61)

Pero ¿por qué razón los profesores buscan alejar a los estudiantes y alejarse ellos mismos de estas prácticas? ¿qué buscan evitando que las lógicas particulares del ámbito privado de otras personas influyan en el aula de clase? Una posible y parcial respuesta sea la búsqueda de asegurar el control y el encauzamiento no solo de la conducta y el cuerpo, como en el disciplinamiento, sino de la vida misma. Un estudiante no debe tener relación alguna con sustancias que las leyes prescriben como ilegal, pero no por la ilegalidad misma, sino porque esto no es “propio” de una subjetividad que busca conducirse bajo la figura de alumno. Y esto queda demostrado con otra regulación diferente al consumo de drogas, esto es, una inmunización frente a las prácticas sexuales<sup>75</sup> de los otros.

---

<sup>75</sup> Existen infinidad de definiciones de la sexualidad, pero esta, en este trabajo, se considera una tecnología de producción, un discurso de verdad y una práctica de poder. “Define la sexualidad como tecnología, y considera que los diferentes elementos del sistema sexo/género denominados «hombre», «mujer», «homosexual», «heterosexual», «transexual», así como sus prácticas e identidades sexuales no son sino máquinas, productos, instrumentos, aparatos, trucos, prótesis, redes, aplicaciones, programas, conexiones, flujos de energía y de información, interrupciones e interruptores, llaves, leyes de circulación, fronteras, constreñimientos, diseños, lógicas, equipos, formatos, accidentes, detritos, mecanismos, usos, desvíos” (Preciado, 2002, p.19). En últimas, la sexualidad es una tecnología sociopolítica productora de géneros e identidades sexuales.



Una de las particularidades, es que las personas que habitan al frente del salón de 6-2 son homosexuales, lo que, incluso, le da un plus a la posibilidad de que esto perturbe las formas de ordenamiento del aula. Los estudiantes hacen indisciplina y fomentan el desorden, en ocasiones, por la relación que establecen con las prácticas sexuales de un otro ajeno al aula. Así lo manifiesta el docente de ciencias sociales:

Hay otros que, sin tener nada contra los homosexuales, el tipo es un homosexual, él los molesta, él los silba, él los desconcentra, les llama la atención y los muchachos son dados a estar queriendo siempre tomarse confianza y hacer indisciplina, entonces eso desordenan la clase muy a menudo en el salón de 6-2. *Docente 1*

No se trata solo de que esa persona “moleste” a los estudiantes, sino que hay una relación directa con su orientación erótico-afectiva. Se hace un particular énfasis en que es homosexual. No en forma de juzgamiento moralista, sino de que su perturbación del espacio del aula, manifestado en la indisciplina de los alumnos, está en relación, en mayor o menor medida, con su sexualidad. Esto se confirma con las palabras de una docente, respecto a esto:

En este momento hay un vecino que, en su condición sexual, a veces sale en paños menores o en toalla y eso les llama la atención a los niños, entonces los niños empiezan a molestarlo. Me ha tocado intervenir, asomarme a la ventana y decirle: costeño, por favor, te puedes retirar, no me interrumpas las clases. Pero cuando él sale a la ventana con el compañero y salen así envueltos en toallas, de una vez los miro feo y les hago la seña que no me vayan... porque me sabotean la clase los muchachos. *Docente 2*

La sexualidad, tanto como la droga, es algo de lo que hay que apartarse, pues ello puede provocar un desorden generalizado en los estudiantes, esto es, un modo de resistencia al ordenamiento del aula. Aquí se reafirma la visión de un otro como un peligro que puede afectar, notablemente, el funcionamiento normal del organismo y, por ende, hay que inmunizarse frente a ello. Ahora bien, este intento de protección también pasa, incluso, por intentar modificar las prácticas privadas del otro. En el afán de resguardar el disciplinamiento ejercido sobre los estudiantes, y la organización del aula en general, también se intenta dirigir la conducta de ese otro que, con sus prácticas, pueden afectar dicha organización. Se busca que estas se realicen en los más profundo del ámbito privado, esto es, poner en cuarentena un organismo potencialmente infeccioso. Pedirles a estas

personas que se retiren, es una práctica reiterativa de algunos de los profesores entrevistados:

El señor que salió envuelto en toalla muchas veces, que a mí me ha pasado, me ha tocado llamarle la atención al señor: ¡Ey, señor por favor se entra o no salga así! O la señora también que sale envuelta en toalla, y con la toalla en la cabeza. A extender la ropa y a salir en paños menores, envueltos en toallas. *Docente 4*

Que el otro muestre partes de su cuerpo, que salga en “paños menores”, puede perjudicar el aula en sí misma y sus modos de organización. Se busca que ese otro no “salga así”, que no muestre en lo público aquello que debería ser reservado para el ámbito privado. Pero el poder biopolítico, en cuanto a la sexualidad, no solo se ejerce como intento de inmunizarse frente a un otro que, sexualmente, puede ser perjudicial para las formas de ordenamiento del aula, sino que dentro de este mismo ordenamiento se da una regulación y encauzamiento de las prácticas sexuales de los estudiantes. Pero esto último será dejado para analizarlo más adelante. Por el momento, es pertinente pasar a otros elementos externos que pueden amenazar a ese organismo vivo que es el aula de clase: el ruido.

“Entonces a veces hay ruidos como la música que dispersa a los chicos, la presencia de ciertas personas en los balcones o una mirada o comentarios diferentes hacia los niños, que los distraiga” *Docente 3*. El ruido, sobre todo la música, es otro elemento que puede funcionar como aliciente para que los estudiantes lleven a cabo prácticas de resistencia hacia el docente, esto es, se indisciplinen. Es un elemento externo del cual es difícil inmunizarse porque, contrario a la ventana y la visibilidad, no existe una manera eficaz de protegerse contra esa irrupción que amenaza el orden del aula. Esto se registra en el diario de campo:

Mientras se les explicaba, los vecinos del balcón del frente pusieron música con bastante volumen, por lo que era difícil hablar y que los de la parte de atrás escucharan bien. Ante esto *el docente 1* opta por decirle a los estudiantes junto a la ventana que se acercaran un poco más al tablero, lo que ocasiona unos minutos de indisciplina mientras movían las sillas y se agolpaban al frente. (diario de campo, 17 de agosto, 2017)

El afuera interrumpe, es lo extraño entrando por la ventana encerrado en las estrofas de una canción. El otro se manifiesta con ruido o con olores: “olores que también distraen”

*Docente 3.* Y esta puede ser una de las razones por las cuales los docentes no sientan algún tipo de afinidad con esta aula<sup>76</sup>. Así lo manifiesta una de las docentes:

Hay bulla de música, porque hay momentos que, de pronto, los vecinos también están como aburridos de la bulla de la dinámica de la escuela, y ellos entonces como para disipar la bulla de nosotros colocan música, en cualquier momento. Ellos, de pronto, colocan la música como para no escucharnos a nosotros los profesores alzar la voz, o la bulla de los niños, el desorden o la indisciplina. Entonces ese salón me produce estrés. *Docente 2*

En síntesis, una de las maneras en que se manifiesta el poder biopolítico en el aula, es en el intento de inmunizarse frente a un exterior que puede resultar perjudicial para las formas de ordenamiento del aula, y el ejercicio del poder disciplinante. Pero, paradójicamente, el docente reafirma el ejercicio de un poder biopolítico al enfrentarse a estos elementos externos: el profesor necesita que estos agentes purulentos existan para desplegar sus formas de encauzar la vida del aula como organismo vivo. ¿Si no existe un otro que pueda contagiar, para qué se necesita la inmunización? Es que un cuerpo es incólume a los ataques de un virus, si ha introducido parte de la enfermedad en sí mismo: es la esencia básica de la vacuna. “En definitiva, para rehuir el riesgo extremo de la aniquilación, la vida debe tomar en su propio interior un fragmento de esa nada que la amenaza desde el exterior. Incorporar de modo preventivo y parcial algo de lo que la niega” (Esposito, 2005, p.83).

En esta investigación se han detallado algunos de esos elementos que pueden ser víricos: la visibilidad, el consumo de drogas, la sexualidad y el ruido. Ahora, es necesario ver como esa biopolítica se despliega dentro del aula por medio del control sobre dos aspectos: la higiene y la sexualidad.

---

<sup>76</sup> Véase *Lebensraum...* (p. 129)

### 8.3.2 *Vidas desnudas. Una forma de ha-ser vida*

#### 8.3.2.1 *Higiene*

Un primer acercamiento a las formas de ejercicio de la biopolítica pasa por considerar el control minucioso de la higiene, tanto del aula en su espacio físico, como de los estudiantes. El aseo es, desde la aparición misma de la biopolítica, uno de los factores principales a regular, acompañado de un discurso científico-médico que lo legitima. Foucault (2000a), lo refiere de esta manera.

a fines del siglo XVIII se empiezan a tener en cuenta y que conducen a la introducción de una medicina que ahora va a tener la función crucial de la higiene pública, con organismos de coordinación de los cuidados médicos, de centralización de la información, de normalización del saber, y que adopta también el aspecto de una campaña de aprendizaje de la higiene y medicalización de la población. (p.221)

Un espacio organizado no solo es la ubicación de las sillas y de las corporalidades de los estudiantes, sino que también es el grado de limpieza en que este se encuentre. El orden, en este sentido, es concebido bajo la premisa de la conducción de la higiene del espacio destinado para los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así, es una práctica recurrente, que, antes de empezar la clase, los docentes pidan a sus estudiantes que limpien el salón. El templo de la transmisión de conocimientos debe estar en óptimas condiciones.

El orden va desde la ubicación de las sillas, la ubicación de los materiales reciclables, la cesta de basura, en cuanto al aseo, en cuanto al porte del uniforme de ellos, el aseo y el desaseo de los mismos estudiantes. Sinónimo de aseo es responsabilidad y obviamente el antónimo de aseo es el desaseo. Yo por lo menos soy una que cuando llego al salón no me gusta trabajar en un ambiente que este desaseado, entonces lo primero que hago es mínimo organizar las sillas, barrer si es preciso, a veces los pongo a trapear. Porque el salón de clase debe estar en óptimas condiciones para poder uno desarrollar las actividades académicas. *Docente 2*

Se pone como sinónimo de aseo la responsabilidad. Así, la higiene se articula a ciertos valores socialmente aceptables y que el estudiante, en calidad de tal, debe demostrar. La limpieza hace del estudiante una subjetividad que encarna la responsabilidad. Y para que estos adquieran dicha subjetividad, el docente, en momentos precisos de la jornada, procura



que los estudiantes se inserten en prácticas de limpieza del salón. Como en el cambio de clase o al final de la jornada, donde son los alumnos quienes barren y trapean el aula. Esto garantiza que los elementos que puedan perjudicar la salud del organismo no nazcan dentro del propio cuerpo. Pero, si el aseo es una forma de ordenamiento del espacio del aula, el desaseo es leído como una forma de resistirse a este mismo orden. Que el aula esté limpia es una muestra de la eficacia del ejercicio de un poder biopolítico.

En este sentido, el docente no es solo alguien que enseña unos contenidos, sino que también conduce las formas de higiene de los estudiantes; y estos, por su parte, no solo aprenden dichos contenidos, sino cómo, cuándo y por qué ser higiénicos. En una sociedad altamente preocupada por desinfectar los elementos de la vida cotidiana, el aseo se ve como un valor altamente aceptable. El estudiante debe saber separar los elementos destinados a ser reciclados. Debe portar el uniforme “impecablemente”. Todos uno actos performativos destinados a encauzar la subjetividad de docentes y estudiantes bajo el poder biopolítico.

Organizarlo es, dependiendo lo que tú vayas a realizar, que estén las filas bien ordenadas, que el salón este limpio, que el tablero también este borrado. Siempre el profesor antes de empezar la clase lo primero que debe hacer es tratar de que el salón esté en condiciones mínimas para él desarrollar la actividad que trae planeada. *Docente 1*

Esto es lo que manifiesta el docente de ciencias sociales. La actividad debe tener garantizada la adecuación de los espacios para su desarrollo. Unas “condiciones mínimas” que pasan por que el salón este limpio y el tablero borrado. El aseo del salón no es algo mínimo, y se ve reflejado en el hecho de que se le dedica gran parte del tiempo de la clase a su ejecución. El estudiante no solo es “formado” académicamente, sino que también se le delegan otras responsabilidades como la limpieza de sí y de lo otro. No importa cuánto tiempo pueda ocupar esta tarea, sino su efectividad en términos de considerarse a sí mismo una subjetividad guiada por el principio de la higiene y el aseo.

Yo siempre les he dicho a los representantes de grupo: ustedes son los encargados de que cuando haya cambio de clase, el salón uno lo encuentre en óptimas condiciones. Entonces se pierde el tiempo, pero vale la pena porque se les está enseñando a ellos a ser responsables, a ser aseados. Entonces me tomo mi tiempo, depende lo que encuentre: la indisciplina, entonces el que va a barrer, el que va a organizar sillas, pero no me gusta trabajar en un ambiente que no sea adecuado. *Docente 2*

La limpieza no es solo una tarea que los docentes imponen sobre los estudiantes, sino que es un modo de ser, un modo de subjetivación. Maneras que inciden y articulan lo que se es para sí y para el otro. De allí que los representantes de grupo sean los encargados de adecuar el espacio, esto es, de higienizarlo. Los estudiantes deben autorregularse los unos a los otros, extender el imperio del aseo incluso si falta el docente para que lo dirija. Se puede “perder” el tiempo de los contenidos, pero se está invirtiendo en la enseñanza de la “responsabilidad” por medio de las prácticas de la limpieza. Así, el docente delega tareas a los alumnos, buscando higienizar el espacio del aula. (Ver imagen 8).



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



*Imagen 8:* Hay elementos como traperas y escobas en el salón para que los estudiantes, al final de la jornada, hagan el aseo. Esta foto fue tomada después de que los alumnos limpiaran el salón, adviértase el suelo sin basuras y la disposición de las sillas en fila. Al fondo la ventana por donde accede lo radicalmente otro.

Ahora bien, el aseo de los mismos estudiantes no solo se da en el aula en sí misma, sino que tiene espacios específicos para darse. Y uno de ellos, que resulta fundamental, es el baño. El registro del diario de campo en la clase de ciencias sociales lo demuestra:

Algunos estudiantes me pidieron el favor de dejarlos ir al baño, a lo que yo siempre contestaba: “Acabamos de entrar al descanso ¿No fue en el descanso? Le va tocar aguantarse

¿No ve que en horas de clase no se deja ir al baño?” Pero ante su insistencia delegue la responsabilidad de dejarlos ir sobre el *docente 1*, les decía “Vaya dígame a (...) si él lo deja ir va, pero no se demore” Por su parte el *docente 1* lo dejaba ir dependiendo el estudiante: si tiene fama de indisciplinado le decía que no, mientras que si era un muchacho “juicioso” que hacia las actividades y se portaba bien, le decía que sí, aunque le regulaba el tiempo para ir (dos minutos). (diario de campo, 27 de abril, 2017)

El baño es el espacio destinado, explícitamente, para el aseo de estudiantes y docentes. Pero su uso está regulado temporalmente: no se puede ir durante el desarrollo de las clases. Esto implica que la higiene está controlada no solo por sus modos, sino también por los lugares destinados a ello. Un estudiante no puede bañarse dentro del aula de clase. No puede orinar en pasillo o defecar en la rectoría. Se destinan espacios para ello, en este caso el baño de la institución. Ahora bien, esto también conlleva a que exista un control, más o menos eficaz, en la biología misma del cuerpo. Al baño no se puede ir inmediatamente el organismo lo pida, pues existen agentes reguladores de cuando ir y cuánto tiempo debe tomar. Un control de esfínteres que es mucho más marcado si se acaba de llegar del descanso, pues este es el momento que está destinado a ello. Así, el encauzamiento de la higiene no pasa solo por como limpiar y limpiarse, y donde hacerlo, sino que traspasa, incluso, ciertos ordenamientos biológicos. Se asiste, así, a modos de subjetivación específicos, donde el sujeto no puede responder a sus necesidades corporales inmediatamente ni en cualquier parte. Hay momentos y espacios especiales para ello. Pues de lo contrario puede surgir la enfermedad que socava, lentamente, la salud de la población y, por ende, sus energías productivas.

La regulación sobre la higiene es un control, también, sobre la enfermedad. Es imperativo que la población evite riesgos en la salud, esto es, una endemia que, poco a poco, carcome el cuerpo saludable del organismo y reduce sus fuerzas de trabajo.

Enfermedades más o menos difíciles de extirpar y que no se consideran, como las epidemias, en concepto de causas de muerte más frecuente sino como factores permanentes -y así se las trata- de sustracción de fuerzas, disminución del tiempo de trabajo, reducción de las energías, costos económicos, tanto por lo que deja de producirse como por los cuidados que pueden requerir. En suma, la enfermedad como fenómeno de población: ya no como la muerte que se



abate brutalmente sobre la vida -la epidemia- sino como la muerte permanente, que se desliza en la vida, la carcome constantemente, la disminuye y la debilita. (Foucault, 2000, p.221)

Sin embargo, aunque existe una gran cantidad de reguladores de la conducta higiénica, los estudiantes encuentran formas de resistencia a las mismas, y una de ellas es no hacer el aseo al final de la jornada, “volarse” como se dice coloquialmente.

El aseo también se ha convertido en una forma de disputa entre los estudiantes y el docente, si uno no está pendiente de quien debe hacerlo todos se van y no se hace, hay que pararse en la puerta, formarlos en fila e ir sacando uno por uno del salón para ver que no se vayan. A los estudiantes no les gusta, pero la institución, y nosotros los docentes, prescribimos que el colegio debe estar bien organizado y deben ser los alumnos los encargados de ello. (diario de campo, 27 de abril, 2017)

Si bien los docentes delegan esta responsabilidad sobre los estudiantes, es un factor común que, si no se vigila, ellos no lo hacen. De allí el papel de los profesores de la última hora de la jornada, pues deben estar pendientes a quienes les corresponde el aseo ese día, y quedarse en el salón mientras lo hacen. Una práctica que el autor de esta investigación llevó múltiples veces a cabo, aprendidas del docente cooperador. Si los estudiantes no hacen el aseo, el docente de esa hora debe encargarse. Así, esta se convierte en una forma de resistencia casi cotidiana, y germen de grandes disputas entre los alumnos y el profesor. Lo cual es reflejado por los mismos estudiantes. Uno de ellos, de doce años, manifiesta que “es muy maluco que nosotros cuando nos vallamos para la casa agamos el aseo (sic)”. Este disgusto por limpiar el salón al final de la jornada se puede manifestar de otras maneras: “cuando estan asiendo algo mal y dejan basura en el piso y dejan el yogur regado uno no recoje y cuando dejan el pan en el piso uno lo coje pero con asco (sic)” *Estudiante de 13 años*. Finalmente, otro alumno, de doce años, manifiesta que no le agrada “que dejen que los estudiantes hagan el aseo”. Pero dichas resistencias tienen sus repercusiones, puesto que aquellos que se “volaban” debían hacer el aseo durante toda una semana.

Pero ese ser viviente, vuelto objeto de tecnologías de normalización e individuación es también el umbral que amenaza y resiste esos mismos dispositivos de sujeción: si el individuo coincide con su cuerpo, si el biopoder superpone los mecanismos de control con la inmanencia de lo vivo, ese mismo cuerpo y ese mismo ser viviente se pueden tornar línea de

desfiguración, de anomalía y de resistencia contra las producciones normativas de subjetividad y comunidad. (Giorgi & Rodríguez, 2007, p.10)

En síntesis, una de las maneras más eficaces en que se manifiesta la biopolítica en el aula, es por medio de una sistemática regulación sobre la higiene, pero no es la única, ya que existe otro ámbito donde se manifiesta este ejercicio del poder: la sexualidad.

### 8.3.2.2 Sexualidad

A mí en una ocasión, en una actividad, me llamo la atención porque unos niños de sexto, unos terminaron la actividad, pero los vi muy concentrados en el celular, entonces me acerqué y pude ver que estaban viendo pornografía. Entonces me impactó porque en ese grupo de cinco estudiantes había, el más grandecito, catorce años, iba a cumplir quince, mientras los otros de once añitos. Entonces, lamentablemente, al quitarle el celular me di cuenta de que tenían la pornografía descargada en el celular. Uno se quedaba sorprendido: ¿Esos niños en la casa qué? Se hizo el debido proceso, en cuanto al observador del alumno, pero si me quedo la inquietud. *Docente 2*

La sexualidad es algo que debe ser regulado, encauzado por el “buen” camino, y este último no contiene elementos pornográficos. Así, existe la idea de que esta última no debe ser vista por los estudiantes, y es aún más grave dependiendo la edad del espectador. El aula de clase no es un espacio de manifestación de los gustos sexuales, ni mucho menos de aquello que socialmente está destinado para el mundo de los adultos<sup>77</sup>. De esta manera, el control biopolítico de la sexualidad no solo implica un proceso inmunitario ante prácticas sexuales externas al aula, sino que también significa una regulación meticulosa dentro del mismo espacio educativo y, en particular, sobre la subjetividad de los estudiantes. Prácticas sexuales explícitas, como en la pornografía, es algo de lo que se debe alejar: no debe estar descargado en el celular de un estudiante<sup>78</sup>.

<sup>77</sup> Un interesante análisis sobre el nacimiento de la pornografía, su desarrollo y su impacto social puede ser leído en: Arcand, B. (1993). *El jaguar y el oso hormiguero. Antropología de la pornografía*. Nueva Visión: Buenos Aires.

<sup>78</sup> “El sexo, como órgano y práctica, no es ni un lugar biológico preciso ni una pulsión natural. El sexo es una tecnología de dominación heterosocial que reduce el cuerpo a zonas erógenas en función de una distribución asimétrica del poder entre los géneros (femenino/masculino), haciendo coincidir ciertos afectos con determinados órganos, ciertas sensaciones con determinadas reacciones anatómicas” (Preciado, 2002, p.22).

Y es ahí donde entra el papel del docente como aquel que está destinado, y tiene la autoridad, de corregir estas situaciones. De allí que se aplique el castigo de ser registrado en el observador. El estudiante que ve pornografía, esto es, que abiertamente demuestra interés por determinadas prácticas sexuales, es considerado un “anormal”<sup>79</sup>, alguien que se sale de los códigos normativos ejecutados en el aula de clase. Por ello se le castiga, porque es un modo de acción no propio de un estudiante, y mucho menos si tiene cierta edad. El alumno se convierte, así, en un marco comparativo de aquello que no debe ser hecho en el aula de clase. Se vuelve sobre la idea del bien y del mal, de lo positivo y lo negativo. A este último pertenece la pornografía y su manifestación en el aula de clase. Así, el profesor regula tanto la posibilidad o no de que estos contenidos audiovisuales se vean durante el transcurso de la clase, como de la edad donde es un poco más aceptable que dichos contenidos sean vistos. Manifiesta, abiertamente, su impacto de ver, junto a un compañero de quince años, otros de once. “Una sexualidad desenfrenada, pervertida, etcétera, tiene efectos en el plano de la población, porque a quien fue sexualmente disoluto se le atribuye una herencia, una descendencia que también va a estar perturbada” (Foucault, 2000a, p.228).

Ahora bien, también se manifiesta una preocupación de las regulaciones sexuales en el ámbito familiar. El poder biopolítico trasciende el espacio del aula y se despliega en el espacio privado de la casa. Detrás de la pregunta: “¿esos niños en la casa qué?” se halla la idea, subrepticamente, de que en el núcleo familiar no existe una “adecuada” regulación de las prácticas sexuales, y que éstas se replican en el aula. Pero esto último no deja de ser una suposición que no puede leerse en clave afirmativa, sino como una posible interpretación. El objetivo y alcance de la presente investigación impide que dicha suposición pueda confirmarse<sup>80</sup>. Sin embargo, dejando esto de lado, el encauzamiento sobre la sexualidad

<sup>79</sup> “Es alrededor de la salud, la sexualidad, la herencia biológica o racial, la higiene, los modos de relación y de conducta con el propio cuerpo, que las técnicas de individuación constituyen a los sujetos y los distribuyen en el mapa definitorio de lo normal y lo anormal, de la peligrosidad criminal, de la enfermedad y la salud” (Giorgi & Rodríguez, 2007, p.10).

<sup>80</sup> Esta suposición parte de los estudios foucaultianos de *el niño masturbador* “El masturbador, el niño masturbador, es una figura novísima en el siglo XIX (o en todo caso propia de fines del siglo XVIII) y su campo de aparición es la familia. Podemos decir, inclusive, que es algo más estrecho que está: su marco de referencia ya no es la naturaleza y la sociedad como [en el caso d]el monstruo, ya no es la familia y su entorno como [en el d]el individuo a corregir. Es un espacio mucho más estrecho. Es el dormitorio, la cama, el cuerpo; son los padres, los supervisores directos, los hermanos y hermanas; es el médico: toda una especie de microcélula alrededor del individuo y su cuerpo” (Foucault, 2000b, p.64).

también se manifiesta en una regulación del “contacto” entre los mismos estudiantes. Esto se registra en el diario de campo

Terminada la actividad, algunos estudiantes comienzan un juego con tintes sexuales. Ponen a rotar un lapicero sobre un cuaderno y donde señale la punta debe escoger entre “verdad o reto”. Las “penas” del juego iban desde dar un beso en la mejilla, hasta rozar levemente los labios de otro estudiante. Al ver esto, el *docente 1* y yo intervenimos por medio de frases como: “esas cosas aquí no”, “oigan ustedes ¿qué hacen ahí? No hagan eso”, “ustedes están muy pequeños para esas cosas”. (diario de campo, 17 de agosto, 2017)

Aquí se confirman las consideraciones anteriores. El docente es quien lleva la batuta de una regulación biopolítica sobre la sexualidad, conducente a incidir en la producción de un modo de subjetividad específico, esto es, de un estudiante que no tenga relación ni sea fuente de prácticas sexuales explícitamente efectuadas. Ya que pueden manifestarse como una forma de resistencia a un ordenamiento espacial previamente efectuado por el profesor. De ahí que se intente evitar dicha resistencia por medio de frases que apelan a marcos normativos: esas prácticas sexuales no son “acordes” para la edad; el aula de clase no es para eso. “Los contextos sexuales se establecen por medio de delimitaciones espaciales y temporales sesgadas. La arquitectura es política. Es la que organiza las prácticas y las califica: públicas o privadas, institucionales o domésticas, sociales o íntimas” (Preciado, 2002, p.27).

En síntesis, una biopolítica dirigida sobre la sexualidad es uno de los modos de subjetivación que hacen del *sujeto estudiante* alguien que es regulado, y del *sujeto docente* como alguien que regula, que inscribe los códigos sexuales en la subjetividad de los alumnos.

El sistema de sexo-género es un sistema de escritura. El cuerpo es un texto socialmente construido, un archivo orgánico de la historia de la humanidad como historia de la producción-reproducción sexual, en la que ciertos códigos se naturalizan, otros quedan elípticos y otros son sistemáticamente eliminados o tachados. La (hetero)sexualidad, lejos de surgir espontáneamente de cada cuerpo recién nacido, debe re-inscribirse o re-instituirse a través de operaciones constantes de repetición y de re-citación de los códigos (masculino y femenino) socialmente investidos como naturales. (Preciado, 2002, p.23).



## 8.4 *Lebensraum*. Sobre heterotopías y lugares

No es una cabaña cualquiera en una olvidada zona rural de Europa. Es el lugar donde se desarrolla la vida toda, en sus cotidianidades, en sus rutinas, en su “pesadez”, allí se desenvuelve la pura y simple existencia. No en su estrépito, sino en el sosiego, en la quietud; no en su ligereza, sino en la lentitud de un tiempo que, poco a poco, se dilata. Es como si en el transcurso de los días el tiempo se detuviera: los mismos actos, los mismos sucesos, con la misma intensidad y el mismo encadenamiento, es un ritual de lo cotidiano: levantarse; ir por agua al pozo; la hija que ayuda a vestir a su padre; el trago de licor; alimentar el caballo y limpiar su establo; comer la papa cocida, mirar por la ventana; dormir. Acciones que se repiten jornada tras jornada, día tras día, interrumpida, en pocas ocasiones, por gitanos que beben agua del pozo, o un vecino que llega a anunciar el fin de la civilización y de todo orden humano. Así se desarrolla una de las mejores películas sobre la existencia humana. *El caballo de Turín* (A Torinói ló), es un filme húngaro de 2011, dirigido por Béla Tarr y Ágnes Hranitzky. Cuenta los sucesos que siguieron al 3 de enero de 1889, cuando el filósofo Friedrich Nietzsche, estando en Turín, se lanza llorando sobre un caballo que es maltratado por el cochero al negar moverse. El destino del filósofo después de esto es sabido por todos, pero no así el del caballo. Y es esto lo que intenta hacer la película. Mostrar la simple y pura vida del caballo, el cochero y su hija, después del encuentro con Nietzsche.

La película se monta sobre una escenografía estéticamente muy hermosa. El claroscuro, que es el único color del filme, está supremamente bien logrado. En últimas, técnicamente, es una cinta impecable. Predominan los planos secuencia<sup>81</sup>, de una duración considerable. Pero dejando esto de lado, se puede considerar la película una oda al silencio: en sus más de dos horas los diálogos son mínimos, llevados hasta lo exiguo de lo necesario. Al verla no se puede evitar pensar que el hombre contemporáneo habla demasiado. Y que dentro de los muros de la cabaña no hay un ansia desbordante por la novedad, como en el mundo actual,

---

<sup>81</sup> En lenguaje cinematográfico, un plano secuencia es una toma que se realiza durante un tiempo prolongado sin ningún tipo de corte. Véase: Aumont, J., Bergala, A., Marie, M. & Vernet, M. (2008). *Estética del cine. Espacio fílmico, montaje, narración, lenguaje*. Paidós: Buenos Aires.

allí solo pasa lo que debe pasar: se puede estar sentado durante horas frente a la ventana, mirando como el fuerte viento arrasa todo a su paso. Y es que ese es el sentido de la cinta: una historia del arrasamiento, de la destrucción, mientras que los seres humanos son simples espectadores, impotentes, que esperan, a su vez, ser arrasados por el viento de la existencia. Detrás de la compleja trama de la película, se encuentra el espectro de Nietzsche, agazapado, contemplando el advenimiento del último hombre que él mismo auguro. Encarnado en el cochero y su hija, ese último hombre, un ser despreciable, falto de todo valor, temeroso de grandes empresas, incapaz de desplegar su voluntad de poder, que se aleja de los riesgos, con un profundo sentido nihilista, termina por socavar, incluso, esa misma cotidianidad donde se despliega su propia existencia. A medida que pasa el tiempo el caballo deja de comer, ya no se mueve de su establo, el pozo se seca. En la última escena, ni el padre ni la hija comen la rutinaria papa cocida, las luces del mundo se apagan, ya no prende la lámpara, la leña del fogón ya no crepita pues no hay fuego que la encienda, corte a negro: el sol se niega a salir, el mundo ha desaparecido, ya solo hay caos y destrucción.

El aula de clase es como aquella cabaña, es un espacio donde se despliega la existencia. Los muros son testigos mudos del devenir de la vida de estudiantes y docentes. Estos últimos se apropian de ese espacio, lo transforman, y son, a su vez, transformados por él. Se puede odiar o amar ese espacio, establecer vínculos afectivos o, por el contrario, romperlos, pero no se puede negar la relación que se establece entre lo humano y su espacialidad. Así como la cabaña es para el cochero y su hija un lugar<sup>82</sup>, puede serlo también para los actores educativos, o, por el contrario, configurarse como un no-lugar<sup>83</sup>. “Un mismo espacio puede ser lo uno o lo otro para personas diferentes” (Augé, 2004, p.131). Puede existir topofilias, como también topofobias. Y son precisamente estas relaciones, estos vínculos, aula-

---

<sup>82</sup> Por definición, un lugar no es un espacio cualquiera, sino que es el resultado de un proceso de vinculación afectiva entre este y el sujeto que lo habita, define su identidad, su cosmogonía y hace parte, estrechamente, de la biografía singular, de la historia personal, de quien hace de un sitio particular su lugar. “En la medida en que se define el lugar como algo que alberga identidades, expresa relaciones y transmite una historia, es evidente que las prácticas sociales de las que es objeto un espacio son las que permiten definirlo como lugar o no lugar” (Augé, 2004, p.131).

<sup>83</sup> Contrario al lugar, el no-lugar es un espacio donde no existe una vinculación afectiva entre este y el sujeto, no hace parte de su identidad, ni lo considera relevante en su historia de vida personal, no tiene una relación con él más allá de su simple uso. “Un espacio que no puede definirse ni como espacio de identidad ni como relacional ni como histórico, definirá un no lugar” (Augé, 2000, p.83).

docente, aula-estudiante, los que se pretenden analizar aquí. Su objeto es el sentimiento que les produce el espaciotiempo del aula a estos diferentes actores, ya que ello configura subjetividades. Así como las categorías anteriores se centraban en un modo específico de subjetivación, esta cuarta y última categoría, reflexiona sobre la apropiación espacial. Se compone de dos partes, la primera trata del aula como lugar, como topofilia<sup>84</sup>: un sentimiento de apego, manifestado, en su mayoría por los estudiantes; mientras que el segundo analiza lo contrario, el aula como no-lugar: un sentimiento de desapego, manifestado por los docentes y algunos alumnos.

#### 8.4.1 Lugar

Una primera aproximación sobre el aula de clase como lugar, pasa por el tipo de sentimiento que manifiestan los estudiantes hacia este espacio. De esta manera, el aprendizaje se vuelve fundamental, porque con él vienen aparejados un conjunto de impresiones que hacen del aula de 6-2 un lugar. Al preguntar a los alumnos ¿qué sientes o piensas al entrar al salón?, uno de ellos, de 13 años, declara que “Felicidad por que uno viene es aprender cosas que le enseñan los profesores (sic)” El aprendizaje, así, se convierte en una forma de relacionamiento fundamental entre los estudiantes y el espacio del aula. Se presenta como un mediador para que en el sujeto se despierten ciertas emociones, ciertos vínculos. El aula de clase es un espacio para el aprendizaje, y, en este caso, viene acompañado de un sentimiento de *felicidad*. “siento un apollo y un relajo y pienso que aqui aprendo cosas nuevas (sic)” *Estudiante de 14 años*. No se trata del aprendizaje por el aprendizaje, sino de todo lo que hay detrás de él, de todo lo que lo moviliza, de todo lo que lo acompaña. “me siento bien porque es otro dia mas que estudio” *Estudiante de 12 años*.

---

<sup>84</sup> El término *topofilia* es un neologismo que incluye todo tipo de vínculo afectivo entre el ser humano y su entorno material. Cuando se desarrolla un sentimiento de topofilia entre un individuo y un espacio particular, se puede estar seguro de que dicho espacio es portador de acontecimientos con amplias cargas emocionales, o visto como un símbolo. En términos sencillos, la topofilia puede definirse como “el lazo afectivo entre las personas y el lugar o el ambiente circundante” (Tuan, 2007, p.13).

Sin embargo, el aula no es solo fundamental por el aprendizaje, sino porque allí también se forjan y refuerzan las amistades. Es un espacio de encuentro, de socialización con los amigos. “Yo pienso que voy a aprender más y estar más y estar con mis compañeros de nuevo (sic)” *Estudiante de 14 años*. El salón no es solo un lugar porque allí se aprende y el aprendizaje conlleva sentimientos específicos, sino porque también asisten pares, personas que están en el mismo rango de edad, de una misma cohorte generacional, que comparten códigos similares y experiencias parecidas; en últimas, que entienden muchas cosas del mundo de maneras equivalentes: “por que puedo hablar con mis amigos mientras hacemos el trabajo que nos corresponde” *Estudiante de 13 años*. El arte de la conversación, del encuentro con el otro, del compartir experiencias: todo ello se despliega en ese lugar que es el salón de 6-2. Es un lugar, precisamente, porque allí convergen diferentes sujetos unidos por el lazo de amistad. Es a partir de esta que se configura una topofilia. “yo me siento muy feliz (sic) porque voy a pasar con mis amigos un día más” *Estudiante de 12 años*.

La amistad se configura como parte de la trama donde se inserta la existencia de los alumnos, y como generador de sentimientos particulares. Es así como se puede afirmar la topofilia de gran parte de los estudiantes hacia el aula de clase, pues esta no es solo su arquitectura e inmobiliario (paredes, sillas, cuadros), sino que es también la interacción entre los sujetos<sup>85</sup>. Y queda demostrado que una de las interacciones fundamentales, que genera vínculos, es la amistad. “La apreciación del paisaje resulta más personal y perdurable cuando se combina con la memoria de acontecimientos humanos” (Tuan, 2007, p.133). A una estudiante de doce años le gusta estar en el “rincon izquierdo porque así puedo hablar con mis amigas (sic)”. La amistad es una forma de vinculación tan fuerte que los mismos docentes lo notan: “generalmente ellos van buscando sus pares, sus amigos, con los que mejor se comprende, con los que mejor dialoga” *Docente 1*. El diario de campo lo registra así: “Algunos grupos eran de dos personas, otros de tres e incluso de cuatro, con la amistad como rasero de agrupamiento” (diario de campo, 27 de abril, 2017).

---

<sup>85</sup> Recuérdese que, desde Milton Santos (2000), el espaciotiempo es tanto un conjunto de objetos como un conjunto de acciones, pero estos no pueden pensarse sin el elemento humano, sin las interacciones sociales. Véase **Marco conceptual...** (p. 27)



Ahora bien, dejando de lado esto, es importante anotar que los estudiantes no se sientan en cualquier parte dentro del aula, sino que tienen lugares específicos que, por lo general, no cambian durante todo el año. Y este agrupamiento no es casual, sino que tiene sus razones de ser. Al interrogar a los alumnos sobre cuál es su lugar preferido en el salón y por qué, las razones físicas y biológicas imperan. “la ventana y la puerta por que me gusta cuando yo me asomo dentro viento y la ventana por que cuando no me dejan asomar a la puerta me asomo a la ventana (sic)” *Estudiante de 13 años*. Así, la arquitectura, el modo en que, físicamente, está organizado el salón, influye enormemente con las formas de relacionamiento con el espacio que tienen los estudiantes. “La topofilia requiere un tamaño compacto, reducido a una escala determinada por las necesidades biológicas y las capacidades sensoriales del hombre” (Taun, 2007, p.141). Se prefieren unos sitios por encima de otros, y la razón principal es de orden biológico: evitar el exceso de calor situándose junto a lugares por donde entra viento. “mi lugar preferido es al lado de la puerta porque se siente mas fresco” *Estudiante de 12 años*. “pues para mi la parte de atras por que es mas fresco y mas limpio” *Estudiante de 14 años*. Así, para que se establezca un vínculo espacial, es necesario que este responda, también, a necesidades biológicas. Y esto es algo que impera en la mayor parte de los estudiantes: su gusto por sentir la frescura del viento. “mi lugar favorito del salon es junto a la puerta por que me dentro mucho aire (sic)” *Estudiante de 12 años*. (Ver imagen 9)

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



*Imagen 9:* Los estudiantes ocupan el mismo espacio a lo largo de toda la jornada, a menos que el docente decida cambiarlo. Al fondo un grupo de amigas (de pie), donde sus sillas están contiguas. La amistad como forma de relacionamiento con el espacio.

Pero, esta necesidad biológica, de no sentir calor, no es la única razón para escoger un puesto u otro, y aunque esta última es la que impera, existen otras. Para una estudiante de doce años el lugar preferido es “mi puesto porque me siento muy segura en el y si me quedo en el no me rovan (sic)”. Así, sentirse seguro y protegido es otra de las razones por las cuales se establece un vínculo con el espacio: “Mi lugar preferido es una esquina por donde estan las cosas del aseo, porque hay me siento segura (sic)” *Estudiante de 13 años*. Otros lugares diferentes, por razones diferentes son: “la ventana por que puedo ver mas cosas aparte de el salon que lla conosco (sic)” *Estudiante de 13 años*. “Mi lugar preferido es adelante porque puedo escuchar todo mejor en mis clases” *Estudiante de 12 años*. En síntesis, la subjetividad de los estudiantes se ve permeada por las relaciones que establecen con el espacio, y las interacciones que se dan en él. El alumno es alguien que debe permanecer en un aula de clase, bajo las condiciones que la arquitectura impone, y se

pueden establecer vínculos o no con dicha arquitectura, se puede amarla u odiarla, pero ello incide en las maneras en que se es sujeto para sí y para el otro. Hasta el momento se ha analizado el aula de 6-2 bajo la figura del lugar y la topofilia, pero no todos los actores educativos que en ella confluyen lo ven bajo esa óptica. Algunos relacionan este salón con el estrés o el malestar. Algo que se analiza a continuación.

#### 8.4.2 *No Lugar*

Sin excepción, todos los docentes entrevistados manifiestan que sienten un malestar con este salón, que no les gusta, que les causa estrés, por lo que se configura lo que podría denominarse un no-lugar. “El aula de sexto dos no me gusta. Sexto dos no me gusta ni la nocturna, porque yo trabajo allí en la nocturna” *Docente 2*. No hay un vínculo afectivo entre esta aula, los profesores e, incluso, algunos estudiantes. En muchas ocasiones, el solo hecho de estar en el salón puede ocasionar episodios de

Estrés, porque yo pienso que al ingresar a este salón tanto los chicos como los docentes nos estresamos... porque no he tenido como la dicha este año de llegar al salón... incluso el año pasado también trabajé en ese salón con noveno y apenas uno llega dice: agggg. *Docente 2*

De esta manera, para los profesores, el aula no podría considerarse un lugar, ni configurarse una topofilia, ya que, precisamente, los sentimientos que provoca dicho espacio impiden que se desarrolle algún tipo de apego. “Apego no, emocional es de que siempre es como ese... digamos así: malestar. Esa sería como la emoción: malestar” *Docente 4*.

Pero no solo los profesores tienen esa visión negativa del aula, ya que esta misma es compartida por algunos estudiantes. “Siento un aire muy extraño Me siento raro por que no Me gusta la forma en la que veo el salon (sic)” *Estudiante de 12 años*. Al preguntarle a los alumnos si les agrada el salón, uno de ellos, de once años, responde que “no me agrada porque en las casas del frente (fuman marihuana) y todo ese olor lo percibimos nosotros”. Aquí se manifiesta explícitamente que la fuente de ese desagrado es el espacio externo, específicamente el olor a marihuana. Aunque no siempre es la exterioridad. El interior del aula y las interacciones con los compañeros también puede ser fuente de desagrado. “A mí no me agrada mucho por que las paredes estan muy rayadas, y los compañeros hacen

mucha recocha” *Estudiante de 12 años*. Otro, de trece años, dice que no le gusta “por que tiene las paredes muy rayadas y las sillas malas y también porque es un espacio grande”. Así, puede afirmarse que no todo espacio es concebido en forma de lugar, y que no todos los actores educativos establecen vínculos afectivos con el aula de 6-2. Las razones pueden ser múltiples, pero aquí se dan a conocer aquellas que fueron manifestadas por estos mismos actores.

Una primera razón tiene que ver con la movilidad de los mismos profesores de un salón a otro. A diferencia de los estudiantes, los docentes no se quedan en un mismo espacio durante toda la jornada, a lo largo de toda la semana y en el transcurso del año, sino que pasan de uno a otro, de manera continua. Al respecto, el docente de ciencias sociales manifiesta que “No, vínculo emocional con los salones como salones no, porque de hecho como no es al único que voy... voy a muchos salones de la institución, entonces con los espacios físicos no desarrolló ningún tipo de vínculo” *Docente 1*. Pero, además, añade que los salones tienen diferentes estudiantes durante el día, por lo que es mejor no apegarse a estos, ya que, incluso, algunos profesores han intentado “apropiarse” de los salones, lo que ha generado conflicto.

No, yo no desarrollo apego porque aquí en el colegio internamente entre profesores se han tenido dificultades con los salones y han tenido dificultades justamente por profesores que se quieren apropiarse de los salones. Y en vista de que el salón por la mañana es de un grupo, y por la tarde es de otro grupo, y por la noche es de otro grupo, entonces pienso que lo mejor que le puede pasar a uno es, indistintamente de la situación que te estoy exponiendo, es no apegarse a ningún tipo de situaciones: que me gusta este salón, o que yo lucho, o discuto, o peleo porque tiene que ser en este o en el otro, no. *Docente 1*.

La segunda razón que impide que se pueda desarrollar estos vínculos afectivos y hacer del aula un lugar, es el espacio externo que afecta los procesos “normales” de enseñanza-aprendizaje. “por lo que hay tanta interrupción por lo de la parte de afuera, el entorno de afuera, pues malestar” *Docente 4*. Así, el exterior también contribuye a hacer del salón de 6-2 un no-lugar para algunas personas. Sin embargo, sobre esto ya hubo una amplia exposición en la categoría anterior, por lo que se considera innecesario y repetitivo volver a ahondar sobre lo mismo.



En síntesis, puede afirmarse que los ordenamientos espaciotemporales influyen profundamente en la subjetividad de estudiantes y docentes, ya que estos despliegan un sentido de lugar, donde consideran que el aula es un sitio para el aprendizaje, y aparejado a esto, desarrollan sentimientos como la *felicidad*; un lugar donde se reafirman los lazos de amistad; donde se establece vínculos con una ubicación específica, ya sea por la satisfacción de necesidades biológicas o un sentimiento de protección y resguardo; o, por el contrario, se desarrolla cierto malestar hacia el aula, cierto desapego, impulsado por el espacio externo, las lógicas internas del salón o la impermanencia en este espacio.

En la realidad concreta del mundo de hoy, los lugares y los espacios, los lugares y los lugares se entrelazan, se interpenetran. La posibilidad del no lugar no está nunca ausente de cualquier lugar que sea. El retorno al lugar es el recurso de aquel que frecuenta los no lugares. Lugares y no lugares se oponen (o se atraen) como las palabras y los conceptos que permiten describirlas. (Augé, 2000, p.110)

De allí que dependa de cada sujeto considerar el aula de clase como un lugar o un no-lugar, puestos estos se definen por la relación y el grado de vinculamiento entre el ser humano y el espacio que produce. “El lugar y el no lugar son más bien polaridades falsas: el primero no queda nunca completamente borrado y el segundo no se cumple nunca totalmente: son palimpsestos donde se reinscribe sin cesar el juego intrincado de la identidad y de la relación” (Augé, 2000, p.84).

De cualquier forma, ambos actores educativos se ven permeados por el espaciotiempo del aula. Esta influye, indudablemente, sobre los modos en que los primeros se consideran sujetos para sí y para los otros.

La localización, el posicionamiento, la individualización, la identificación y la delimitación son operaciones que influyen de manera clave en la formación de subjetividades personales y políticas. El concepto que tenemos de nosotros mismos (tanto individual como colectivamente) está ampliamente definido por nuestra posición en la sociedad y en el mundo. Este posicionamiento se da con o sin un mapa formal del tipo generalmente aceptado. Hay mapas mentales o cognitivos (quizá incluso sistemas cartográficos completos) integrados en nuestra conciencia, los cuales no se prestan con facilidad a ser representados en una red o retícula cartesiana. (Harvey, 2007, p.239)

## 9. Conclusión. Luces, cámaras... jódete Platón, prefiero la caverna

Se ha visto como en el aula de clase confluyen múltiples modos en que tanto estudiantes como docentes se constituyen en tanto tal. El aula es un espacio de producción de subjetividad. Puede ser producida desde la organización espaciotemporal *de facto*, acompañada por un ejercicio de disciplinamiento y todo aquello que implica (control, vigilancia, castigo), o, también por procesos biopolíticos (inmunización, higiene, sexualidad), hasta por aquellos vínculos que se establecen entre el espacio y los actores educativos que lo forman y transforman, pero, que, a su vez, son transformados por él. Teniendo esto en cuenta, puede ofrecerse una conclusión que albergue todo lo dicho hasta el momento, y puede expresarse así: en la población que participó del estudio, *la subjetividad no es algo dado, natural e inmutable, sino que es el producto de relaciones, de códigos que se afirman y reafirman en la interacción*. Detrás del nombre de un estudiante, de la palabra de un profesor, de la piel y los huesos, del lenguaje, de la ropa, no hay una esencia, algo que no cambie, que siempre se mantenga; todo deviene, todo se transforma, todo se construye y deconstruye en el espacio y en el tiempo. El estudiante y el docente no *son*, sino que se *hacen*. Es un modo de ser producido. El alumno y el profesor dejan de serlo cuando traspasan el umbral de la puerta del colegio, al final de la jornada. Ya no existen en el espacio privado de sus hogares, en un paseo cotidiano, en un partido de fútbol, frente al televisor o mientras tienen sexo. Son docente y estudiante porque, dentro del aula, se llevan a cabo códigos, amañamientos, que hace que esos individuos se conviertan, momentáneamente, en lo que los demás y ellos mismos esperan que sean.

Los estudiantes y docentes no producen el espacio del aula, sino que son productos de este. Dependiendo la situación, las personas que nos acompañan, el espacio donde estemos, nos comportamos de una u otra forma. Y esto fue lo que demostró Erving Goffman al hablar de la vida como una obra de teatro, siendo los seres humanos actores que desempeñan un papel y se maquillan según el guion lo amerite. Por lo que todos nuestros actos, gestos y palabras no son sino *performatividades* que se adecuan a la interacción del momento.

Una escena correctamente montada y representada conduce al auditorio a atribuir un “sí mismo” al personaje representado, pero esta atribución -este “sí mismo”- es un *producto* de la escena representada, y no una *causa* de ella. Por lo tanto, el “sí mismo”, como personaje representado, no es algo orgánico que tenga una ubicación específica y cuyo destino fundamental sea nacer, madurar y morir; es un efecto dramático que surge difusamente en la escena representada, y el problema característico, la preocupación decisiva, es saber si se le dará o no crédito. (Goffman, 1997, p.269)

El aula es un escenario y los docentes y estudiantes son simples actores. De allí que no haya nada natural y normal en las interacciones en el aula. Profesor y alumno no es la persona, no es su “yo”, es la máscara. Producir una subjetividad es producir una máscara. Pero no por ello es menos cierta ni menos determinante.

Finalmente, ¿qué otras investigaciones pueden hacerse partiendo de las consideraciones hechas aquí? ¿cómo influyen los resultados de este trabajo en futuras investigaciones que tomen como objeto de estudio problemas similares? ¿qué preguntas deja esta investigación abierta y que puedan intentar responderse en futuros trabajos? Pueden existir múltiples, pues más que una respuesta, este trabajo es un horizonte abierto de interpretación, continuas preguntas donde sus respuestas son nuevas preguntas. Esta investigación no concluye con una afirmación, su respuesta es ya una pregunta. Aquí se analizó las prácticas disciplinarias y biopolíticas ejecutadas en el aula, pero no la *episteme*, el conjunto de conocimientos que soportan dichas prácticas. Así, ¿bajo qué conjunto de saberes el docente justifica sus prácticas de disciplinamiento y ejercicio biopolítico dentro del aula? ¿por qué intenta conducir la higiene y la sexualidad de los estudiantes bajo la égida de ciertos valores? El contexto de este trabajo es una sola aula en una institución educativa de un barrio de estratos 1, 2 y 3. Por ello, ¿cómo cambian o permanecen los ordenamientos espaciales según el grado donde se ejecute? ¿cómo se ejerce el disciplinamiento y la biopolítica en instituciones de estratos altos? ¿cómo se manifiesta si es abiertamente de confesión católica? Pero existen ciertos interrogantes que, por su importancia, deben ser desarrollados en un apartado diferente a este.

## 10. Epílogo. *Yes, We Can!* o el advenimiento del *Angelus Novus*<sup>86</sup>

There'll be the breaking of the ancient  
 Western code  
 Your private life will suddenly explode  
 There'll be phantoms  
 There'll be fires on the road  
 And the white man dancing (...)  
 I've seen the future, baby:  
 It is murder  
 Things are going to slide, slide in all directions  
 Won't be nothing  
 Nothing you can measure anymore  
 The blizzard, the blizzard of the world  
 Has crossed the threshold  
 And it has overturned  
 The order of the soul

Leonard Cohen, *The future*.

“En lo que a nosotros nos aparece como una cadena de acontecimientos, él ve una sola catástrofe” Así escribe Walter Benjamín al referirse a aquello que el ángel de la historia ve, cuando mira hacia atrás. La historia, el pasado, no es mas que ruina sobre ruina, catástrofe tras catástrofe. La tormenta del progreso conduce al ángel, lo hace avanzar, y no se puede evitar pensar: ¿Hacia dónde avanza? ¿Hacia la nada? ¿Construye el camino a medida que lo sobrevuela? No, ya hay algo sobre lo cual el ángel va, esto es, hacia adelante, hacia el futuro, es decir, a un nuevo campo de ruinas hasta donde alcanza la vista. El futuro no se presenta como la concreción de ese proyecto emancipatorio que heredamos de la Modernidad. Se nos muestra, mas bien, con un marcado sentido de decadencia,

<sup>86</sup> Interpretación libre de la IX tesis de la historia de Walter Benjamín. Véase Benjamín, W. (2009). *La dialéctica en suspenso. Fragmentos sobre la historia*. LOM ediciones: Santiago de Chile.



desesperanza, con un declive perpetuo, con un profundo y secreto sentido nihilista que todos compartimos. El futuro es ruina, caída, deterioro del hombre bajo el peso de la existencia, bajo el rendimiento de los afanes cotidianos. No hay esperanza, no hay luz al final del túnel. Es la eterna noche que atravesamos bajo el sopor de la vida misma. Caminamos hacia la nada.

En el aula de clase, como quedó demostrado, el disciplinamiento y la biopolítica inciden profundamente sobre la subjetividad de estudiantes y docentes. Puede decirse que es una auténtica sociedad disciplinaria. Así es como se manifiesta el ejercicio de poder. Y ante ellos todavía existe una gran posibilidad de resistirse, de generar procesos de desubjetivación. Pero, actualmente, apreciamos las nuevas formas que toma el poder, y ante el cual los procesos de resistencia son llevados a su mínima expresión. Ya que no se trata de una coerción externa, sino que esta se desplaza, se interioriza. El sujeto es la causa de su propia explotación. Y la investigación educativa no puede ser ajena a los cambios estructurales que se dan socialmente, y que señalan el paso de una sociedad disciplinaria a otras mucho más efectivas para el ejercicio del poder: la sociedad de control o la sociedad del rendimiento.

Según Gilles Deleuze (1995), se sigue hablando de instituciones disciplinarias (hospitales, cuarteles, escuelas), “pero se trata de instituciones en crisis. Y si están en crisis, las luchas relativas a ellas son ya luchas de retaguardia. Lo que se está instaurando tentativamente es un nuevo tipo de sanción, de educación, de vigilancia” (p.273). Así, ya no se trata de encerrar al individuo, el control se ejerce al aire libre. Y así como el disciplinamiento está acompañado de “máquinas” específicas, las “máquinas” de las sociedades de control son los ordenadores y la cibernética. Ya no se trata de que el individuo este encerrado en grandes centros, y que, sucesivamente, pase de un encierro a otro, cada uno con sus propias normas (se empieza por la familia, se pasa a la escuela, después al cuartel, a continuación, la fábrica, y, de vez en cuando, el hospital y la cárcel) “Todos los centros de encierro atraviesan una crisis generalizada: cárcel, hospital, fábrica, escuela, familia. La familia es un “interior” en crisis, como lo son los demás interiores (el escolar, el profesional, etc.)” (Deleuze, 1995, p.278).

En últimas, se está pasando de una sociedad disciplinaria a una sociedad de control, donde el ejercicio de poder es mucho más efectivo a comparación de la primera. “las disciplinas entraron en crisis en provecho de nuevas fuerzas que se iban produciendo lentamente, y que se precipitaron después de la segunda guerra mundial: las sociedades disciplinarias son nuestro pasado inmediato, lo que estamos dejando de ser” (Deleuze, 1995, p.278). Los centros de encierro de la disciplina implican un principio y un final, son claros los límites que los separan, se termina uno y comienza otro, pero en las sociedades de control tales límites no existen, se trata de que no haya inicio ni final. El control se vuelve permanente, introduciéndose, incluso, en ese lugar de resistencia que es el espacio privado.

En las sociedades disciplinarias siempre había que volver a empezar (terminada la escuela, empieza el cuartel, después de éste viene la fábrica), mientras que en las sociedades de control nunca se termina nada: la empresa, la formación o el servicio son los estados metaestables y coexistentes de una misma modulación, una especie de deformador universal. (Deleuze, 1995, p.280)

La formación académica ya no termina con el título de bachiller o profesional, sino que se busca una educación continua. En las empresas, por ejemplo, se hacen cursos de “capacitación” continuamente, y aparece la figura de las “prácticas”, donde, sin haber culminado sus estudios universitarios, los alumnos deben tener contacto con el ámbito laboral. El control es permanente, continuo; los límites se vuelven difusos. “Es previsible que la educación deje de ser progresivamente un compartimento estanco diferente del compartimento estanco profesional y que ambos desaparezcan en provecho de una terrible formación permanente, un control continuo que se ejercerá sobre el obrero-estudiante de secundaria o sobre el directivo-universitario” (Deleuze, 1997, p.273-274). Así, la escuela tiende a cambiar su estructura, a reformular sus modos de acción, a pensar otras formas de la educación. Sin embargo, las investigaciones empíricas deben demostrar que dicho cambio está ocurriendo. El presente trabajo muestra como la escuela es todavía una sociedad profundamente disciplinaria. Pero pueden existir silenciosos cambios que buscan reestructurar una institución en crisis y la transforme según la sociedad de control lo exija. Por ello, preguntas que puedan direccionar futuras investigaciones sobre esto son: ¿Se están dando en la escuela procesos de transformación que puedan conducir a considerarla como parte de la sociedad de control? Y si es así, ¿de qué manera se están dando estas transformaciones?

¿puede verse en la educación media-técnica una unión entre empresa y escuela y una confirmación de las teorías deleuzianas? ¿el intento de que la familia se integre a los procesos formativos de la escuela implica una evaporación de esos límites que en la sociedad disciplinaria estaban fijos y claros?

Pero existe otro tipo de sociedad donde el control se interioriza y el sujeto se vuelve su propio explotador: la sociedad del rendimiento. Para Byung-Chul Han la sociedad disciplinaria que teorizó Foucault ya no responde a la sociedad actual, pues ha dado paso a otro tipo de sociedad: una donde cada individuo es emprendedor de sí mismo “una sociedad de gimnasios, torres de oficinas, bancos, aviones, grandes centros comerciales y laboratorios genéticos. La sociedad del siglo XXI ya no es disciplinaria, sino una sociedad de rendimiento” (Han, 2012, p.25). En esta sociedad, los planes, proyectos de vida y la iniciativa reemplazan el mandato y la ley. Pero no reemplaza el disciplinamiento, sino que lo hace más productivo, incrementa la utilidad. Se trabaja bajo el imperativo del rendimiento: ya no es tú *debes*, sino tú *puedes*. El sujeto busca tomar el papel de líder, de ser el empleado del mes, de ser proactivo, de generar “buen” ambiente en la empresa, de volverse un ejemplo.

El sujeto de rendimiento está libre de un dominio externo que lo obligue a trabajar o incluso lo explote. Es dueño y soberano de sí mismo. De esta manera, no está sometido a nadie, mejor dicho, solo a sí mismo. En este sentido, se diferencia del sujeto de obediencia. La supresión de un dominio externo no conduce hacia la libertad; más bien hace que libertad y coacción coincidan. (Han, 2012, p.31)

El sujeto se asume como dueño de sí, como libre, y por ello puede ser “su propio jefe”, montar su propia empresa bajo la mano invisible de la “libre” competencia. Pero dicha libertad no es sino el germen para la autoexplotación, para rendir más y mejor. “El exceso de trabajo y rendimiento se agudiza y se convierte en autoexplotación. Esta es mucho más eficaz que la explotación por otros, pues va acompañada de un sentimiento de libertad. El explotador es al mismo tiempo el explotado” (Han, 2012, p.32). Y aparejado a la sociedad del rendimiento está la idea del fracaso. Aquel que no tiene ningún proyecto, ningún ansia, que no cree en el progreso, que no tiene motivación, ni es un líder, que no tiene iniciativa solo puede ser catalogado como un fracasado. Dando paso así, a la culpa y la depresión.

Quien fracasa es, además, culpable y lleva consigo esta culpa dondequiera que vaya. No hay nadie a quien pueda hacer responsable de su fracaso. Tampoco hay posibilidad alguna de excusa y expiación. Con ello surge no solo la crisis de culpa, sino también la de gratificación.

(Han, 2014, p.21)

Pero ¿puede percibirse la sociedad del rendimiento en la escuela? si es así ¿de qué manera se manifiesta? ¿es la educación virtual una de las formas que toma? Ante este panorama, no es posible evitar pensar que la civilización occidental, actualmente, encarna el último hombre, una figura que Nietzsche auguro. El último hombre ya está aquí, entre nosotros: tocó a nuestra puerta, entró a la cocina y abrió la nevera, ahora duerme en nuestra cama. El hombre occidental es un ser indiferente, apático, está cansado de la vida, solo procura el bienestar, no asume ningún riesgo. El mundo se mueve hacia su destrucción. No hay esperanza alguna. El neoliberalismo depredador y la flexibilización del capitalismo, impide toda forma de resistencia. Una catastrófica crisis ambiental, toca nuestra puerta. Pero, mientras tanto, y ante esta realidad, solo se pueden hacer dos cosas: seguir pagando la suscripción a Netflix, o buscar una buena canción en YouTube y cantar: *Won't be nothing. Nothing you can measure anymore.*



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



## Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2010). *Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida*. Pre-Textos: Valencia.
- Alcaldía de Medellín. (2015). *Plan de desarrollo local. Comuna 4: Aranjuez*. Divegráficas: Medellín.
- Arboleda, O., Cadavid, M., & Galeano, B. (2015). *Territorio Escolar: Una indagación etnográfica por el papel que cumplen las territorialidades dentro de la escuela en la relación Maestro-Estudiante por la aplicación de la Norma*. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Augé, M. (2000). *Los "no lugares". Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Gedisa: Barcelona.
- Augé, M. (2004). *¿Por qué vivimos?* Gedisa: Barcelona.
- Balandier, G. (1993). *El desorden. La teoría del caos y las ciencias sociales. Elogio de la fecundidad del movimiento*. Gedisa: Barcelona.
- Bocanegra, E. (2008). Del encierro al paraíso: Imaginarios dominantes en la escuela colombiana contemporánea: una mirada desde las escuelas de Bogotá. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*, 06(01), 319-346.
- Bollnow, O. (1969). *Hombre y espacio*. Editorial Labor: Barcelona.
- Bonetto, M. (2016). El uso de la Fotografía en la investigación social. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, (11), 71-83.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia: México.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. Grijalbo: México.
- Borges, J. (1989). *El Aleph*. Alianza: Madrid.
- Cardona, J. (2015). *Historia natural de los objetos insignificantes*. Fondo Editorial FCSH: Medellín.
- Caruso, M., & Dussel, I. (1999). *La invención del aula: una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana: Barcelona.

- Coca, L. (2010). *Prácticas corporales: Reflexiones en la institución educativa Juan Pablo II y la escuela Normal Superior en la ciudad de Villavicencio*. Universidad de los llanos, Villavicencio, Colombia.
- Cuervo, J., Valencia, D., & Zapata, J. (2016). *El espacio arquitectónico escolar que deviene en lugar: una aproximación desde las formas y sentidos de apropiación y la experiencia*. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Deely, M., Fancher, H., Lauzirika, C., Kelly, B., Perenchio, J., Powell, I., Shaw, R., Yorkin, B. (productores) & Scott, R. (director). (1982). *Blade Runner* [cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Blade Runner Partnership.
- Deleuze, G. (1995). *Conversaciones. 1972-1990*. Pre-Textos: Valencia.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2002). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos: Valencia.
- Delgadillo, J. (2013). *La escuela, el poder y la producción de subjetividad*. Universidad San Buenaventura, Santiago de Cali, Colombia.
- Delgado, M. (2011). *El espacio público como ideología*. Catarata: Madrid.
- Esposito, R. (2005). *Immunitas. Protección y negación de la vida*. Amorrortu: Buenos Aires.
- Esposito, R. (2006). *Bios. Biopolítica y filosofía*. Amorrortu: Buenos Aires.
- Esposito, R. (2012). *Comunidad, inmunidad y biopolítica*. Herder: Barcelona.
- Feyerabend, P. (1986). *Tratado contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Tecnos: Madrid.
- Foucault, M. (1979). El ojo del poder. En J. Bentham, *El panóptico* (pp. 9-29). Madrid: La piqueta.
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica*. Paidós: Barcelona.
- Foucault, M. (2000a). *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)*. FCE: Buenos Aires.
- Foucault, M. (2000b). *Los anormales. Curso en el Collège de France (1974-1975)*. FCE: México.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Siglo XXI*: México.
- Foucault, M. (2010). *El cuerpo utópico. Las heterotopías*. Nueva visión: Buenos Aires.

- Galeano, M. (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. La carreta: Medellín.
- Gimeno, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? En J. Gimeno. (Ed.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 21-43). Madrid: Morata.
- Giorgi, G., & Rodríguez, F. (2007). Prólogo. En G. Giorgi & F. Rodríguez. (Ed.), *Ensayos sobre biopolítica. Excesos de vida* (pp. 9-35). Buenos Aires: Paidós.
- Goffman, E. (1997). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu: Buenos Aire.
- Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Siglo XXI: Buenos Aires.
- Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder: Barcelona.
- Han, B. (2014). *La agonía del eros*. Herder: Barcelona.
- Harvey, D. (2007). *Espacios del capital. Hacia una geografía crítica*. Akal: Madrid.
- Hernández-Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill: México.
- Huxley, A. (2008). *Un mundo feliz*. Debolsillo: Bogotá.
- Institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigó. (s.f). *Programa de bienestar I. E. Fe y Alegría Luis Amigó*. Recuperado de [https://drive.google.com/file/d/0B\\_ueqpcN3YTWGQ0eHRmVlk3RTA/view?idmenutipo=2997&tag=](https://drive.google.com/file/d/0B_ueqpcN3YTWGQ0eHRmVlk3RTA/view?idmenutipo=2997&tag=)
- Institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigó. (2015). *Proyecto educativo institucional*. Recuperado de [https://drive.google.com/file/d/0B\\_ueqpcN3YTd29tLWtfTk5vdDg/view?idmenutipo=4198&tag=](https://drive.google.com/file/d/0B_ueqpcN3YTd29tLWtfTk5vdDg/view?idmenutipo=4198&tag=)
- Institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigó. (2017). *Proyecto educativo institucional*. Recuperado de [https://drive.google.com/file/d/1T-xW\\_noQ8\\_PIUNBznwR-14ZKJV-UMgCv/view?idmenutipo=2997&tag=](https://drive.google.com/file/d/1T-xW_noQ8_PIUNBznwR-14ZKJV-UMgCv/view?idmenutipo=2997&tag=)
- Jackson, Ph. (2010). *La vida en las aulas*. Morata: Madrid.
- Jansen, H. (2012). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. *Paradigmas*, (4), 39-72.

- Kirk, D. (2007). Con la escuela en el cuerpo, cuerpos escolarizados: la construcción de identidades inter/ nacionales en la sociedad postdisciplinaria. *Ágora para la EF y el deporte*, (4-5), 39-56.
- Kubrick, S. (productor) & Kubrick, S. (director). (1968). *2001: Odisea del espacio* [cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Metro-Goldwyn-Mayer.
- Kubrick, S. (productor) & Kubrick, S. (director). (1987). *La chaqueta metálica* [cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Natant.
- Lanceros, P. (2006). Espacio. En A. Ortiz-Osés & P. Lanceros. (Ed.), *Diccionario de la existencia. Asuntos relevantes de la vida humana* (pp. 200-203). Barcelona: Anthropos.
- Latour, B. (2007). *Nunca fuimos modernos. Ensayos de antropología simétrica*. Siglo XXI: Buenos Aires.
- Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Capitán Swing: Madrid.
- Londoño, N. (2012). *Dinámicas de poder en el aula: la relación maestro alumno, un estudio de caso*. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Mann, T. (2009). *La montaña mágica*. Edhasa: Barcelona.
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas: México.
- Massey, D. (2012). La filosofía y la política de la espacialidad: algunas consideraciones. En A. Albet & N. Benach. (Ed.), *Doreen Massey. Un sentido global del lugar* (pp. 156-182). Barcelona: Icaria.
- Mendoza, G., & Montoya, L. (2008). *Espacios públicos educativos y su influencia en el comportamiento de los estudiantes*. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Molina, O., & Muñeton, A. (2015). *Paredes, pupitres y cuadernos como textos de la cultura escolar*. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Muñoz, A. (2015). Análisis gubernamental de los discursos institucionales como estrategias de conducción de la conducta para dirigir la Institución Educativa San José durante los períodos 1997-2004. *Textos y sentidos*, (12), 107-129.
- Muñoz, D., & Runge, A. (2005). Mundo de la vida, espacios pedagógicos, espacios escolares y excentricidad humana: reflexiones antropológico-pedagógicas y socio-fenomenológicas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*, 03(02), 1-21.



- Nietzsche, F. (2001). *El anticristo. Maldición sobre el cristianismo*. Alianza: Barcelona.
- Nietzsche, F. (2006). *La voluntad de poder*. Edaf: Madrid.
- Preciado, B. (2002). *Manifiesto contra-sexual*. Opera Prima: Madrid.
- Proust, M. (1983). *En busca del tiempo perdido 1. Por el camino de Swann*. Alianza: Madrid.
- Recio, C. (2009). Escuela, espacio y cuerpo. *Revista educación y pedagogía*, 21(54), 127-139.
- Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo, razón y emoción*. Ariel: Barcelona.
- Schaeffer, J. (2009). *El fin de la excepción humana*. FCE: Buenos Aires.
- Scotta, C., Benjo, C. (productores) & Cantet, L. (director). (2008). *La clase* [cinta cinematográfica]. Francia: Haut et Court.
- Sennet, R. (1997). *Carne y piedra. El cuerpo y la ciudad en la civilización occidental*. Alianza: Madrid.
- Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata: Madrid.
- Soja, E. (2008). *Postmetrópolis. Estudios críticos sobre las ciudades y las regiones*. Traficantes de sueños: Madrid.
- Soja, E. (2014). *En busca de la justicia espacial*. Tirant: Valencia.
- Tarr, B., Waldburger, R., Macia, M. (productores) & Tarr, B., Hranitzky, A. (director). (2011). *El caballo de Turín* [cinta cinematográfica]. Hungría: TT Filmmûhely.
- Torres, J. (1998). *El curriculum oculto*. Morata: Madrid.
- Tuan, Y. (2007). *Topofilia. Un estudio de las percepciones, actitudes y valores sobre el entorno*. Melusina: Madrid.
- Waldenfels, B. (2004). Habitar corporalmente en el espacio. *Δαιμόνιον. Revista de Filosofía*, (32), 21-37.
- Žižek, S. (2012). *Viviendo en el final de los tiempos*. Akal: Madrid.
- Žižek, S. (2015). *Islam y modernidad. Reflexiones blasfemas*. Herder: Barcelona

## Anexos

### Anexo 1

#### FORMATO DIARIO DE CAMPO

El presente diario de campo se constituye como una forma de registro fundamental y clave a la hora de consignar los sucesos, acontecimientos y eventos importantes en el escenario y con los sujetos con los cuales se realiza la investigación. Este formato responde a la necesidad propia de un contexto educativo y a la estrategia de observación participante, cuyas descripciones serán esenciales para desarrollar el presente trabajo.

Se realiza en el marco de las prácticas de la línea ciencias sociales y contexto educativo, y su objetivo es registrar el escenario y las formas de actuación de docentes y estudiantes en sus interrelaciones y con el espaciotiempo predominante. Los datos aportados por los diferentes diarios de campo serán exclusivamente para uso académico y se respetara la identidad de los actores implicados. Las observaciones y registros se realizan durante las clases de Ciencias Sociales en el grupo 6-2, sin embargo, dichas observaciones no se harán todas las sesiones, sino que se escogerá previamente, de forma aleatoria, la sesión para la realización del diario de campo; esto en pro de evitar una sobrecarga de información, teniendo en cuenta que se tienen otros instrumentos para el registro de los datos necesarios.

|                                      |                           |            |  |
|--------------------------------------|---------------------------|------------|--|
| <b>Fecha:</b>                        |                           | <b>N.º</b> |  |
| <b>Hora de inicio y finalización</b> | Inicio observación:       |            |  |
|                                      | Finalización observación: |            |  |
| <b>Contenidos de enseñanza</b>       |                           |            |  |
| <b>Cuadro Descriptivo</b>            |                           |            |  |
|                                      |                           |            |  |

*Anexo 2*

## FORMATO ENTREVISTA PARA DOCENTES

La presente entrevista es de tipo semiestructurada. Tiene como objetivo indagar sobre los modos de organización espaciotemporal de los docentes y estudiantes, y su influencia en la subjetividad de los mismos. Esta hace parte del trabajo de grado para optar por el título de licenciado en educación básica con énfasis en Ciencias Sociales. La información aquí consignada será exclusivamente para uso académico

1. ¿Cuántos años lleva ejerciendo la docencia? ¿Cuántos años en esta institución?  
¿Cuál es su formación y en qué institución la realizó? ¿Qué materias imparte? ¿En cuales grados?
2. Profe, le voy a decir algunos conceptos y me gustaría que me diera una definición con sus propias palabras o con que asocia dicho concepto, no es necesario que me cite autores.
  - Espacio escolar
  - Tiempo escolar
  - Violencia simbólica
  - Currículo oculto
  - Disciplina/indisciplina en el aula
  - Orden/desorden en el aula
3. Tengo entendido que usted es docente del grado 6-2 ¿Qué apreciación en términos generales puede ofrecerme de los estudiantes de este grupo?
4. ¿Cómo es el comportamiento de ellos en su clase? ¿Considera que el proceso didáctico de enseñanza-aprendizaje es exitoso en ellos? ¿Por qué?

5. ¿Cree que la manera en que se distribuye el espacio del aula influye en el comportamiento de los estudiantes y en su proceso didáctico? ¿Cómo?
6. ¿De qué manera organiza el aula durante sus clases? ¿Por qué así?
7. ¿Considera que la hora en que dicta la clase influye en esta organización del aula? ¿De qué manera?
8. ¿Usted cambia la organización del aula según el contenido o la actividad a realizar? ¿Podría darme un ejemplo?
9. ¿Los estudiantes cambian esa organización del aula que usted dispone? ¿De qué manera? ¿Toma alguna medida cuando se presenta esta situación? ¿Cuál?
10. ¿Cómo actúa cuando llega al salón y no está organizado como usted considera que debe estar para un adecuado proceso de enseñanza y aprendizaje?
11. ¿Le gusta el aula de 6-2 o considera que debería cambiarse? ¿Qué le cambiaría? ¿Por qué lo cambiaría así?
12. ¿Si tuviera que describir una emoción al entrar o pensar en este salón cuál sería?
13. ¿Considera que tiene algún tipo de vínculo emocional con el aula de 6-2? ¿Cuál? ¿Considera que ha establecido algún tipo de identidad o apego con este espacio? ¿Cómo?
14. ¿Tiene alguna experiencia significativa que le haya sucedido en esta aula que pueda relatarme?
15. Por último, le pasare ciertas imágenes de diferentes formas de organización de aula para que me ofrezca su percepción de estas en términos de si daría clase ahí, si le



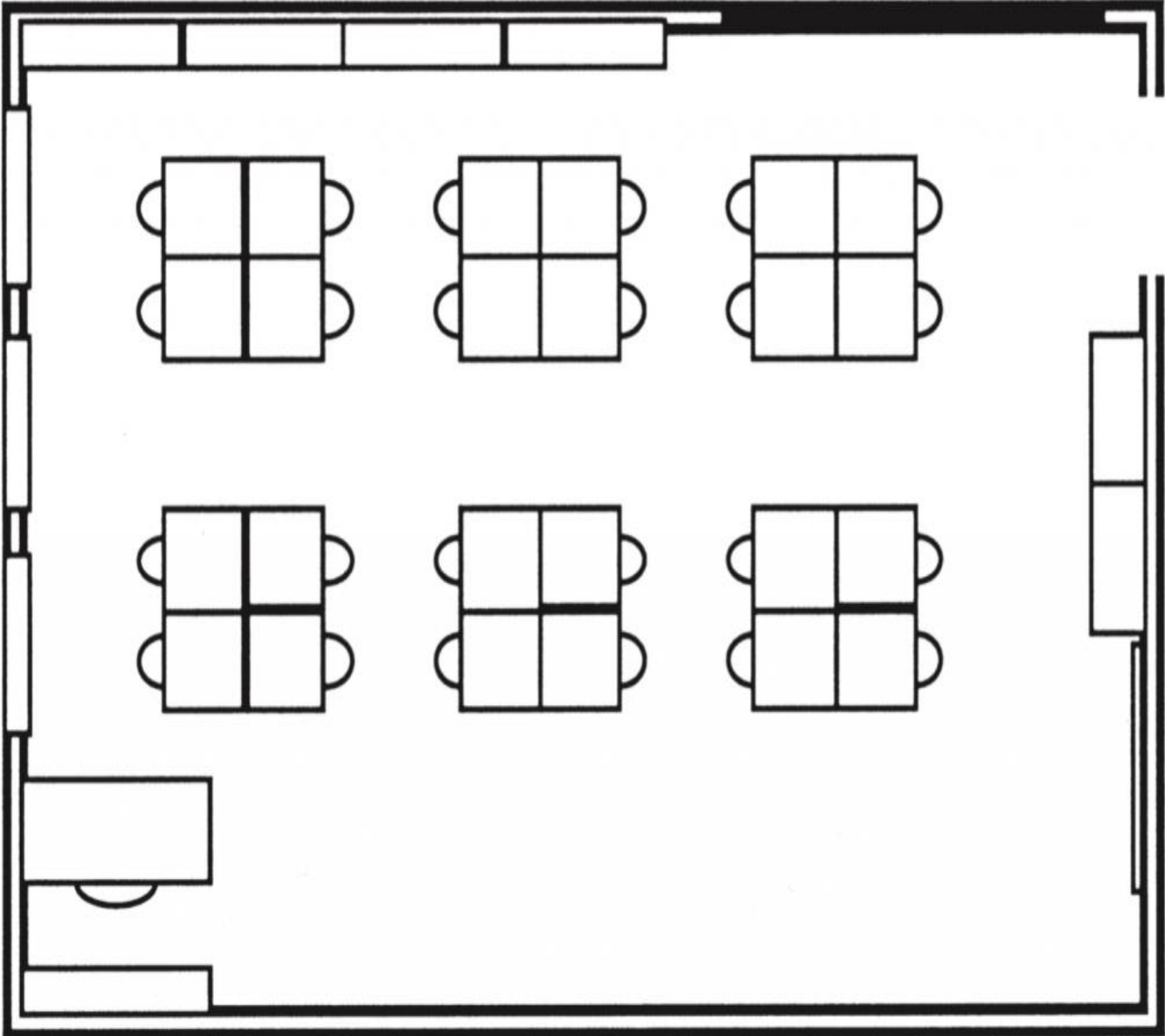
quitaría o añadiría algo, si le parece ordenada o desordenada, etc. ¿Y cuál considera la mejor o peor hora para aplicar esa organización del aula? ¿Por qué?



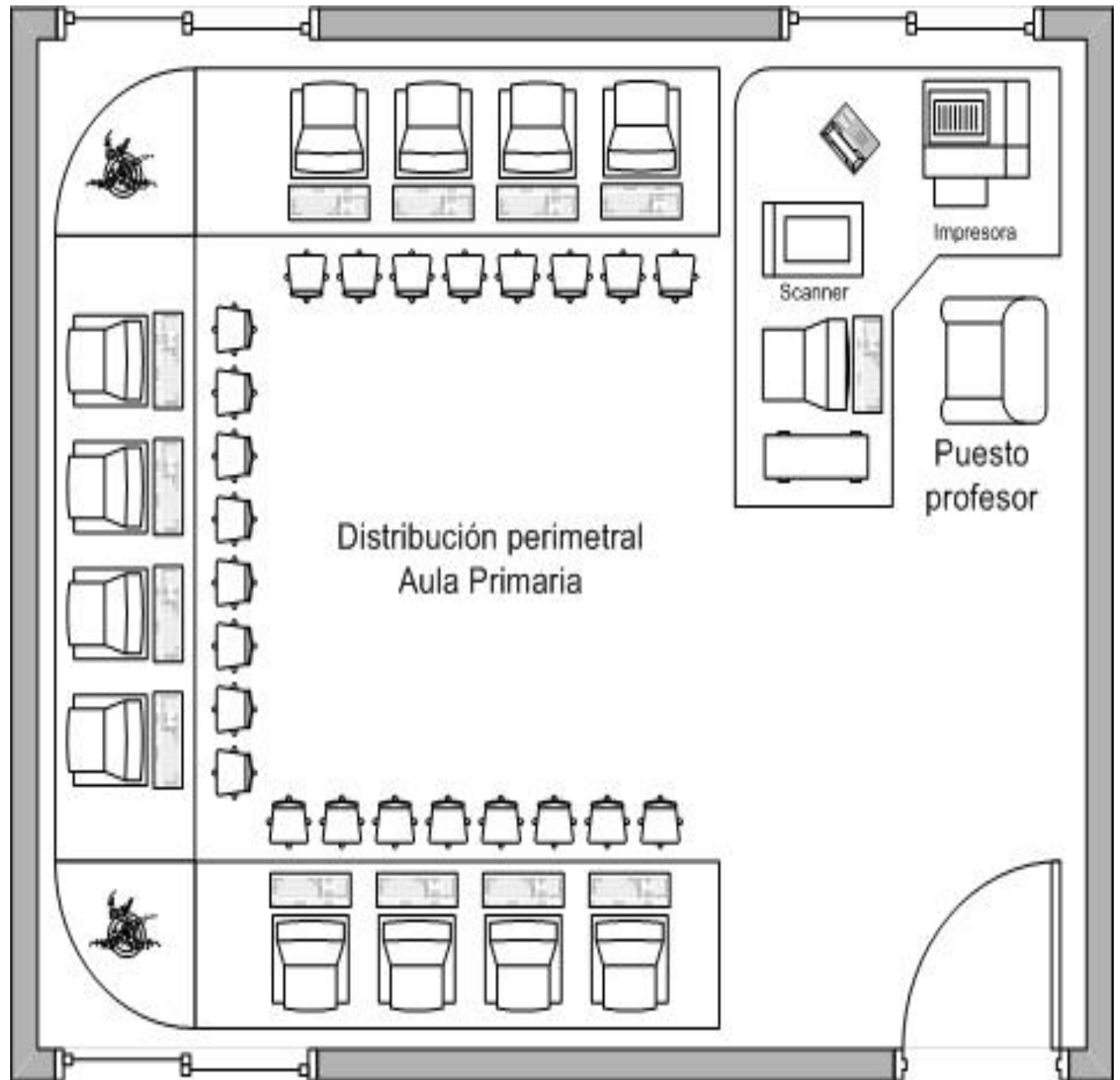
**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

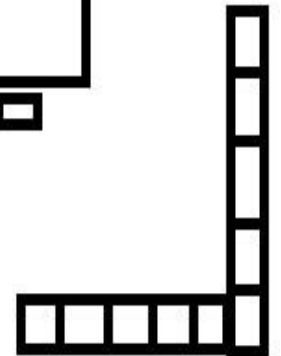
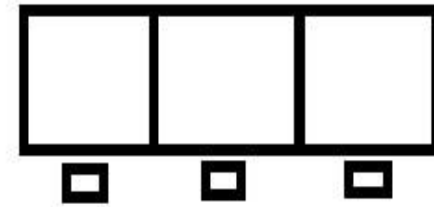
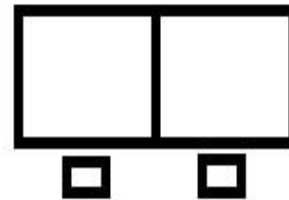
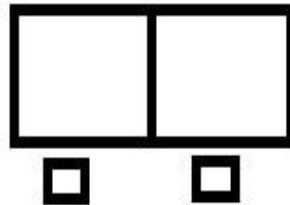
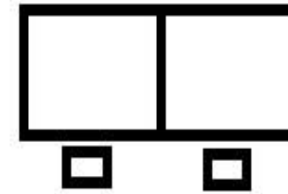
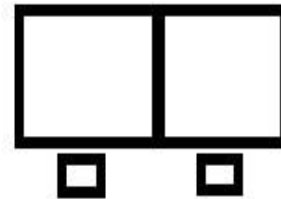
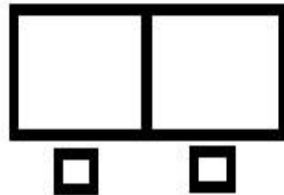
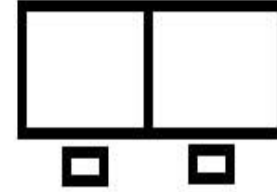
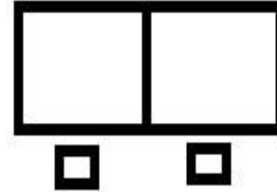
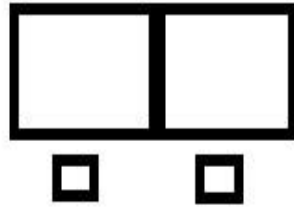
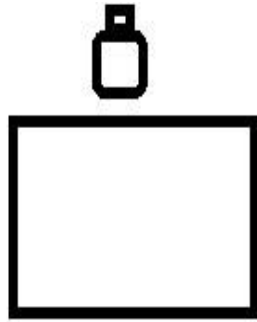
|          | MEJOR | PEOR |
|----------|-------|------|
| 6:00 AM  |       |      |
| 7:00 AM  |       |      |
| 8:00 AM  |       |      |
| 9:00 AM  |       |      |
| 10:00 AM |       |      |
| 11:00 AM |       |      |



|          | MEJOR | PEOR |
|----------|-------|------|
| 6:00 AM  |       |      |
| 7:00 AM  |       |      |
| 8:00 AM  |       |      |
| 9:00 AM  |       |      |
| 10:00 AM |       |      |
| 11:00 AM |       |      |

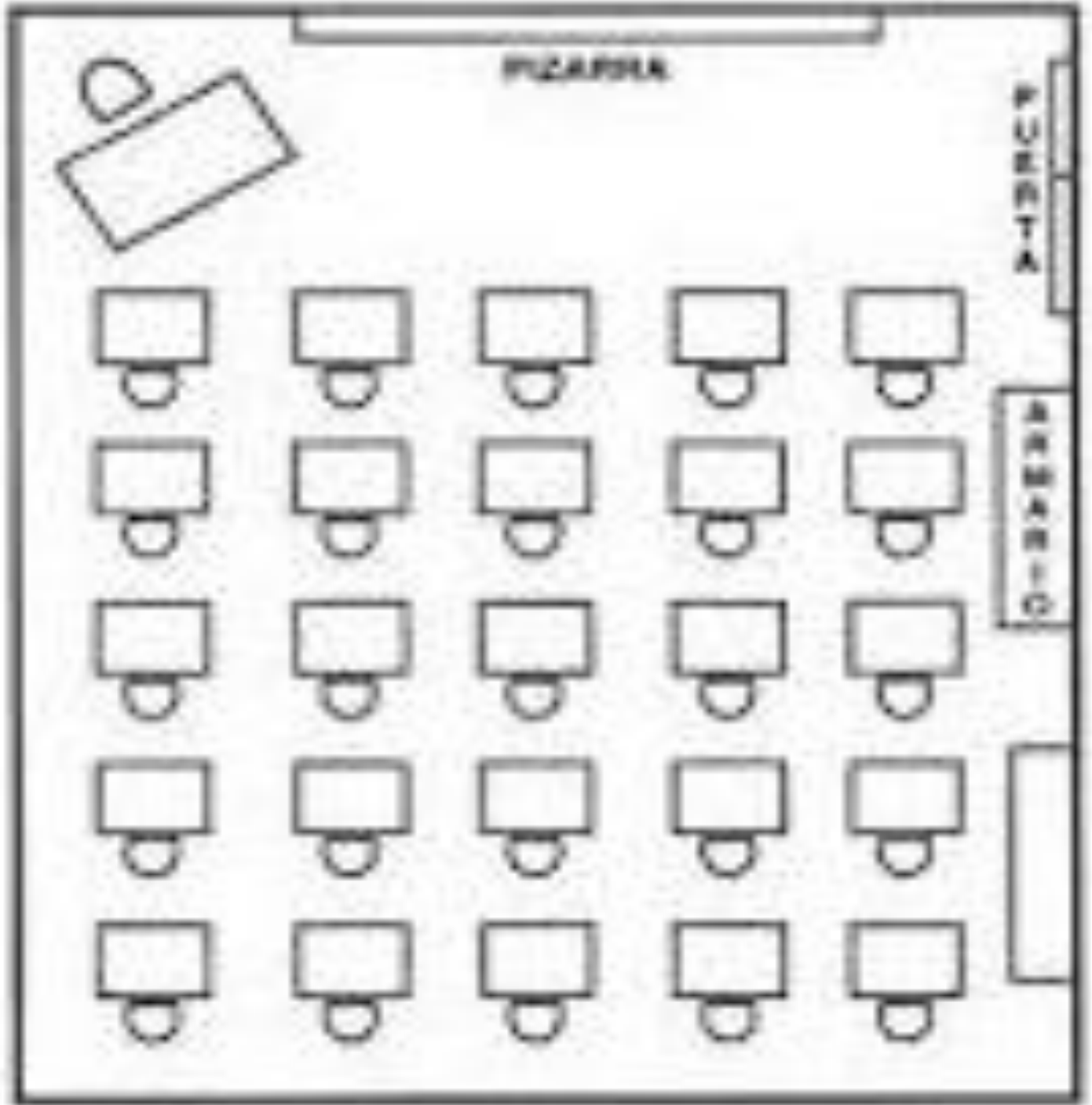


|          | MEJOR | PEOR |
|----------|-------|------|
| 6:00 AM  |       |      |
| 7:00 AM  |       |      |
| 8:00 AM  |       |      |
| 9:00 AM  |       |      |
| 10:00 AM |       |      |
| 11:00 AM |       |      |

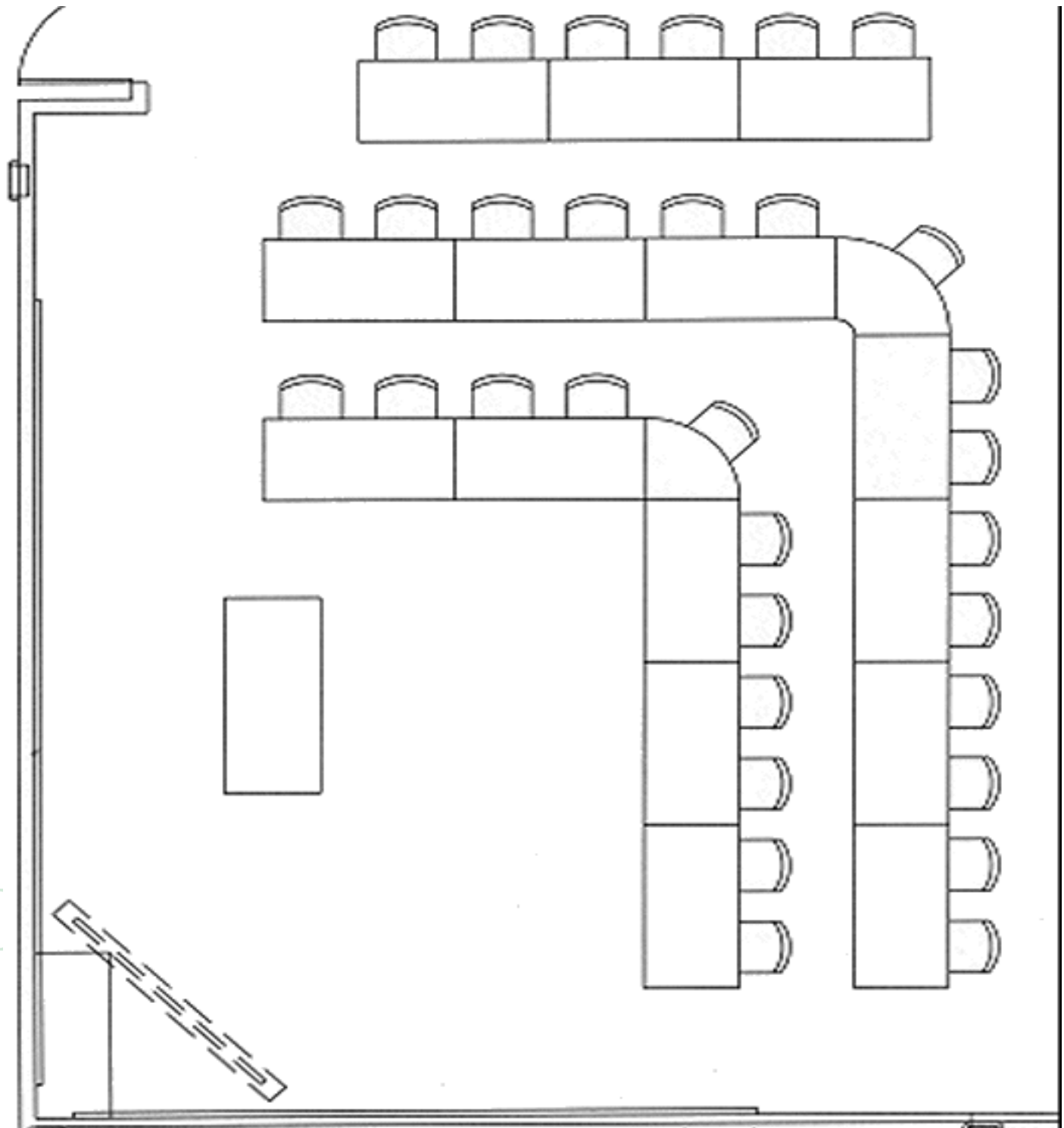




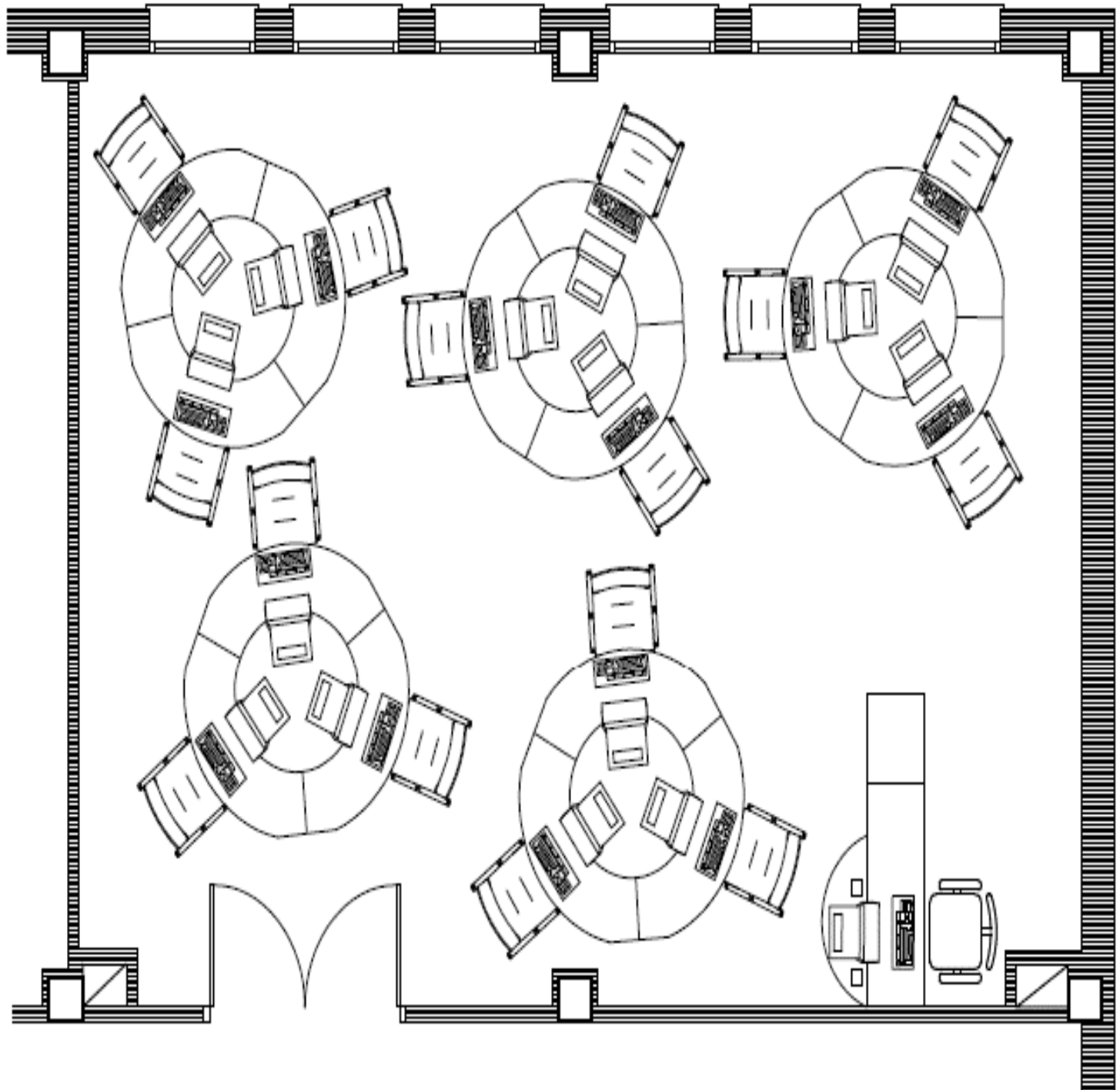
|          | MEJOR | PEOR |
|----------|-------|------|
| 6:00 AM  |       |      |
| 7:00 AM  |       |      |
| 8:00 AM  |       |      |
| 9:00 AM  |       |      |
| 10:00 AM |       |      |
| 11:00 AM |       |      |



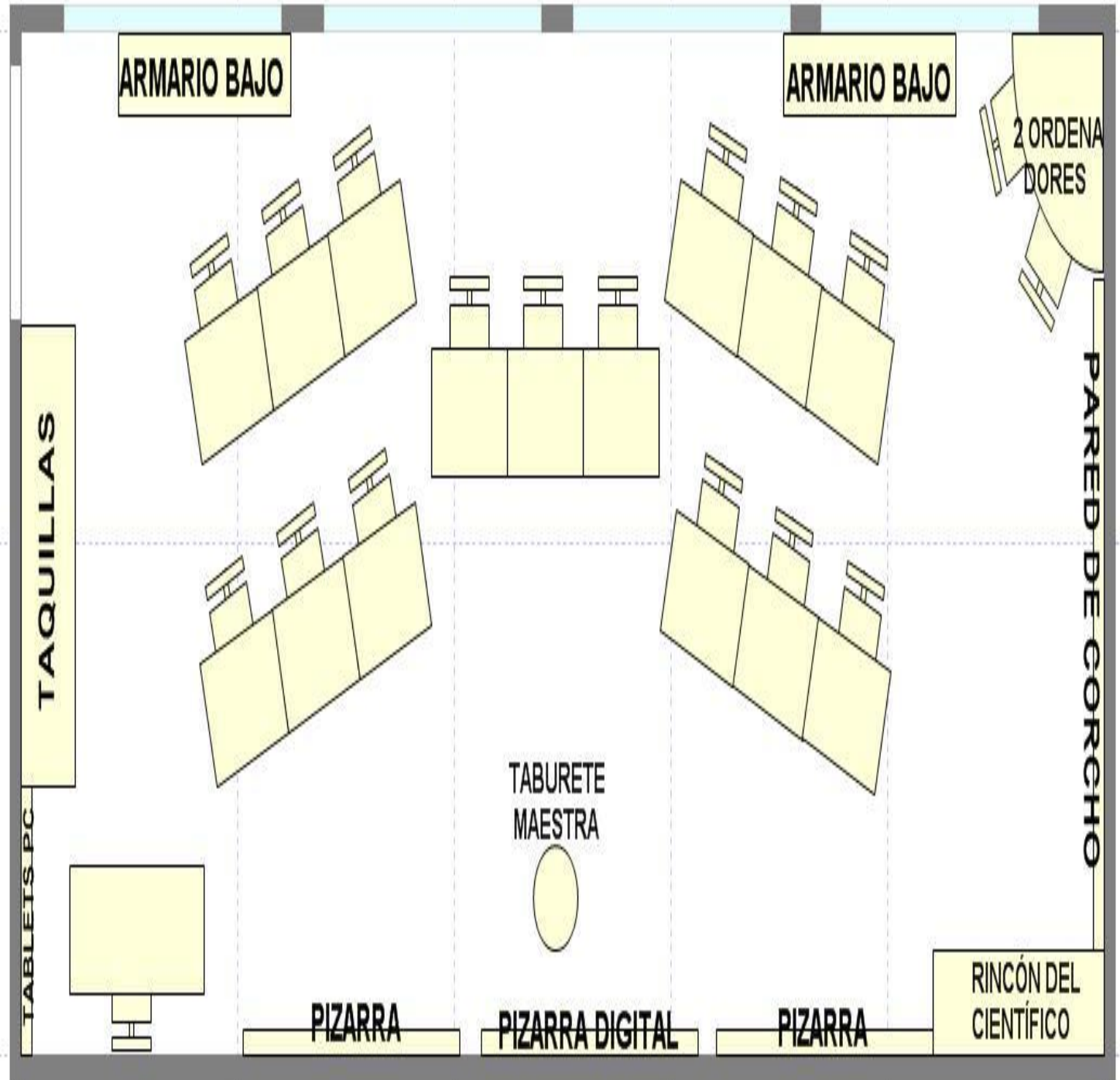
|          | MEJOR | PEOR |
|----------|-------|------|
| 6:00 AM  |       |      |
| 7:00 AM  |       |      |
| 8:00 AM  |       |      |
| 9:00 AM  |       |      |
| 10:00 AM |       |      |
| 11:00 AM |       |      |



|          | MEJOR | PEOR |
|----------|-------|------|
| 6:00 AM  |       |      |
| 7:00 AM  |       |      |
| 8:00 AM  |       |      |
| 9:00 AM  |       |      |
| 10:00 AM |       |      |
| 11:00 AM |       |      |



|          | MEJOR | PEOR |
|----------|-------|------|
| 6:00 AM  |       |      |
| 7:00 AM  |       |      |
| 8:00 AM  |       |      |
| 9:00 AM  |       |      |
| 10:00 AM |       |      |
| 11:00 AM |       |      |





## Anexo 3

FORMATO CUESTIONARIO  
 Cuestionario para estudiantes

El cuestionario representa una forma práctica de recoger información de una gran cantidad de personas al mismo tiempo, en este caso de 30 estudiantes. Se aplica con el fin de conocer la organización, percepción y modos de apropiación que los estudiantes del grado 6-2 de la Institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigo realizan de su espacio educativo (aula).

Edad: \_\_\_\_\_

Estrato socioeconómico: \_\_\_\_\_

Género: Masculino ( )

Femenino ( )

¿Hace cuantos años o meses estudias en este colegio?

¿Cuáles son tus materias favoritas? ¿Por qué?

¿Te agrada el salón donde recibes clases? ¿Por qué?

¿Qué le cambiarías al salón?

¿Cuál es tu lugar preferido del salón? ¿Por qué?

¿Te parece bien la manera en que tus profesores organizan el salón? ¿Por qué?

¿Haces algo cuando te desagrada la forma en que organizan el salón? ¿Qué haces?

¿Cómo te gusta sentarte (filas, mesa redonda, grupos, parejas)? ¿Por qué?

¿Qué sientes o piensas al entrar al salón?

¿En qué otros espacios del colegio aprendes a parte del salón? ¿Por qué en ese espacio?

Cuéntame algo divertido que te haya sucedido en el salón

Ahora cuéntame algo triste que te haya pasado en el salón

Anexo 4

