

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN

DIRECTOR DE TESIS: ALFONSO CÁRDENAS

ESTUDIANTE

MIGUEL ÁNGEL LÓPEZ MARTÍNEZ

Cód. 2015299018

**PRÁCTICAS CORPORALES Y ESCUELA. INSTITUCIÓN, DISCIPLINA Y
SUBJETIVIDAD**

Bogotá

2023

DIRECTOR DE TESIS: ALFONSO CÁRDENAS

ESTUDIANTE

MIGUEL ÁNGEL LÓPEZ MARTÍNEZ

Cód. 2015299018

**PRÁCTICAS CORPORALES Y ESCUELA. INSTITUCIÓN, DISCIPLINA Y
SUBJETIVIDAD**

Bogotá

2023

ÍNDICE

PREFACIO A UNA TESIS.....	7
INTRODUCCIÓN.....	12
Condensación del problema.....	20
CAPÍTULO I LECTURAS DEL CUERPO Y EL LENGUAJE: UNA NARRATIVA DEL PENSAMIENTO DE LA CULTURA OCCIDENTAL.....	27
Los Grecolatinos.....	33
El cuerpo griego.....	35
El lenguaje para los grecolatinos.....	49
La cosmogonía judeocristiana.....	56
El cuerpo en la cristiandad.....	57
El lenguaje para la cultura judeocristiana.....	69
El medievo.....	73
El cuerpo en el medievo.....	75
El lenguaje en el medievo.....	91
La Modernidad.....	98
El cuerpo de la Modernidad.....	101
El lenguaje en la Modernidad.....	122
Cuerpo y lenguaje en el psicoanálisis.....	128
La Posmodernidad y el cuestionamiento de la estructura del sujeto y la realidad.....	133
El sujeto encarnado, corporalidad y semiótica: la reivindicación del cuerpo y del lenguaje 	137
Síntesis de una historia. El cuerpo y el lenguaje en Occidente.....	151
CAPITULO II LAS PRÁCTICAS DE LA ESCUELA OCCIDENTAL COMO INSTITUCIÓN DE LOS CUERPOS Y DEL LENGUAJE. UN BREVE RECORRIDO POR EUROPA, LATINOAMÉRICA Y COLOMBIA.....	157
Inicios de la escuela.....	158
La escuela moderna de Occidente.....	160
La escuela y su carácter institucional.....	188
La escuela y sus procesos de subjetivación.....	191
Diagrama 1. Prácticas institucionalizadoras.....	200
Antecedentes de las prácticas institucionalizadoras de la escuela.....	203

CAPÍTULO III RESULTADOS Y ANÁLISIS. UN ACERCAMIENTO A LAS CONCEPCIONES DE CUERPO Y LENGUAJE DESDE LAS PRÁCTICAS SUBJETIVANTES DE LA ESCUELA	268
Acercamiento a las prácticas institucionales de cuerpo y lenguaje	269
IED Gerardo Paredes	271
IED Germán Arciniegas	273
IED Nueva Colombia	274
Etnografía	276
Revisión de la documentación institucional	289
Categorías de análisis	289
Sujeto enseñado	291
Diagrama 2. Relaciones del sujeto enseñado.....	296
Diagrama 3. Condiciones para el sujeto enseñado	303
Diagrama 4. Sistema de compromisos y sanciones del sujeto enseñado.....	308
Sujeto enseñante	311
Diagrama 5. Bucle entre el sujeto enseñante y el sujeto enseñado.....	314
Cuerpo escolar	317
Diagrama 6. Componentes del cuerpo escolar	319
Diagrama 7. Componentes del lenguaje escolar.....	361
CONSIDERACIONES FINALES	390
BIBLIOGRAFÍA	399
ANEXOS 428	

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1	28
Ilustración 2	35
Ilustración 3	36
Ilustración 4	56
Ilustración 5	77
Ilustración 6	81
Ilustración 7	82
Ilustración 8	102
Ilustración 9	111
Ilustración 10	114
Ilustración 11	129
Ilustración 12	144
Ilustración 13	159
Ilustración 14	167
Ilustración 15	174
Ilustración 16	183
Ilustración 17	208
Ilustración 18	216
Ilustración 19	222
Ilustración 20	233
Ilustración 21	235
Ilustración 22	236
Ilustración 23	240
Ilustración 24	242
Ilustración 25	246
Ilustración 26	253
Ilustración 27	260
Ilustración 28	266

Ilustración 29	272
Ilustración 30	309
Ilustración 31	322
Ilustración 32	323
Ilustración 33	325
Ilustración 34	327
Ilustración 35	329
Ilustración 36	331
Ilustración 37	342
Ilustración 38	345
Ilustración 39	352
Ilustración 40	362
Ilustración 41	373
Ilustración 42	377
Ilustración 43	379

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Cuerpo y lenguaje en Occidente.....	153
Tabla 2. Relación ambiente y número de estudiantes	321
Tabla 3. Síntesis construcciones del cuerpo escolar.....	357
Tabla 4. Síntesis construcciones del lenguaje escolar	387

ÍNDICE DE DIAGRAMAS

Diagrama 1. Prácticas institucionalizadoras	200
Diagrama 2. Relaciones del sujeto enseñado.....	296
Diagrama 3. Condiciones para el sujeto enseñado	303
Diagrama 4. Sistema de compromisos y sanciones del sujeto enseñado.....	308
Diagrama 5. Bucle entre el sujeto enseñante y el sujeto enseñado.....	314
Diagrama 6. Componentes del cuerpo escolar	319
Diagrama 7. Componentes del cuerpo escolar	361

PREFACIO A UNA TESIS

La pregunta por el qué somos ha sido uno de los principales motores en el desarrollo de la humanidad y ha estado presente en la mayoría de las reflexiones condicionando cada una de las grandes acciones sociales que han determinado la historia como se conoce. Ninguna cultura ha desestimado la inquietud por su origen y por su papel en el mundo que nos rodea, existiendo como constante el establecimiento de acciones a gran escala según los elementos ideológicos que se crean a partir de allí.

La respuesta, aún inconclusa por supuesto, ha pasado por una serie de procesos propios de los constructos del saber que buscan abordar una problemática de una manera posible. Ya sea en forma mítica o científica, literaria o teórica, la historia humana ha luchado por encontrarse en los vastos universos de la ontología y la teleología y desde allí orientar su devenir práctico. En dicha lucha, que también se ha desenvuelto en el campo de batalla epistemológico, la tradición socrática de separar cualquier objeto de saber, en este caso al ser, ha sido de por sí el arma más utilizada por el entendimiento. De esta manera, hicieron aparición una amplísima gama de conceptos que desde una lógica explicativa en algún momento se entendieron como sus sinónimos: vida, muerte, persona, entidad, cuerpo, mente, alma, espíritu, lenguaje, emoción, inteligencia, etc., y con ellos una serie de ontologías que imponían una relación de dependencia con el ser: Dios, Naturaleza, Razón, Estado (Dufour, 2009).

Casi en su totalidad, estos conceptos se construyeron como antónimos complementarios entre sí, presentándose casi siempre como partes de una dualidad dicotómica los cuales, desde una discursividad y un uso específico, dieron origen a una

diversa serie de disposiciones sociales y culturales, siendo la escuela un importantísimo producto de este proceso.

Varios son los campos del saber que se han tomado seriamente estudiar la relación entre el ser y lo que se considere como mundo. Entre ellas destaca, por supuesto, la pedagogía como el “campo de conocimiento que reflexiona sobre un conjunto de objetos de saber, como la enseñanza, el niño, la escuela, el maestro y el conocimiento” y que parte del “saber específico del maestro, estrechamente ligado con su identidad profesional” (DIE, 2011, p.69). Lo anterior me convoca en doble sentido: como estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE) y como maestro de profesión, a reflexionar sobre la naturaleza del acto pedagógico y su implicación en la vida a nivel social e individual.

Para tal empresa, me dispuse a realizar la presente tesis doctoral, la cual, como lo expresa Eco (2001), es un documento que plantea una problemática determinada en la que alguien quiere doctorarse y que debe intentar poner sobre la mesa académica un saber nuevo o un punto diferente de discusión (p.18) dando cuenta, en este caso, de un proceso de formación disciplinar e investigativa del programa académico del DIE. En ese sentido, la presente tesis es un intento de conciliar dos de las más antiguas e importantes concepciones del ser, sobre todo en la cultura occidental, como lo han sido el cuerpo y el lenguaje y a su vez entender cómo operan en un escenario tan complejo como el escolar.

Este ejercicio parte por reconocer que el saber investigativo nace en una correspondencia entre los intereses y necesidades particulares y las relaciones constituidas histórica y socialmente en la cotidianidad. En este caso, las vivencias establecidas en los diferentes roles que he asumido desde mi ingreso a la universidad hasta el presente me llevaron a querer participar de esta nueva epistemología sobre la pregunta por el sujeto, el

cuerpo, la escuela y el lenguaje. En este punto, considero pertinente compartir con el lector un somero relato acerca de los sucesos que me convocaron a disertar sobre el tema en mención, con la esperanza de poder ofrecer una mirada más íntima sobre lo que quiero decir y a su vez contribuir con la *re-construcción* de la memoria pedagógica que, según Suárez, Ochoa, & Dávila (2003), surge al momento de narrar (p.11).

Inicialmente mi pregunta comenzó por un interés específico: el cuerpo y las formas en que la sociedad interactúa con él. Posteriormente y gracias a los consejos de mi asesor de tesis, entendí lo importante que era hablar también del lenguaje, pues hizo de este una construcción más profunda y aterrizada a los intereses académicos del programa. Volviendo con la pregunta por el cuerpo, esta aconteció ante mí, y, por tanto, frente a los que van a leer el presente documento, gracias a una serie de experiencias marcadas en tres escenarios muy extraños entre sí: la muerte, el arte y la pedagogía

La muerte llegó a mi vida como nadie desea que lo haga, tocando a los seres queridos; en este caso, a mi hermano quien murió de cáncer de piel y a mi madre fallecida por una especie de anorexia. Además de los sufrimientos propios de los insucesos, estos me dejaron una inquietud atizada por los cambios corporales que mis familiares tuvieron durante su proceso de enfermedad. Ambos cambiaron tan drásticamente su fisionomía y su forma corporal que se volvieron irreconocibles, en comparación con la imagen que los demás teníamos de ellos. Esto me llevó a cuestionarme lo siguiente: ¿Estas personas que estaban bajo el flagelo de la enfermedad, eran las mismas personas que yo recordaba? Esta situación me condujo a otra pregunta: ¿Cuándo cambia mi cuerpo cambio yo? Esta dinámica mayéutica me acercó al problema del ser finito, al ser que muere (Unamuno, 2011) y que se revalida con cada día de vida.

El arte también hizo su aporte, gracias a que tuve la oportunidad de ser bailarín de danza contemporánea, con todas las implicaciones que el caso conlleva: estigmatizaciones, resignificaciones y reconocimiento. Estigmatizaciones por parte de la discursividad masculina tradicional de mi país, que traduce una práctica como la danza en “algo de maricas”, lo que condicionó varias decisiones y perspectivas sobre mis actos; resignificaciones sobre la relación entre lenguaje, el cuerpo y el movimiento producto del ejercicio dancístico; y el reconocimiento propio al entrar en contacto objetual y subjetivo con la observación del público, pues como dice Sartre (1993), la mirada se convierte en la forma en la que el sujeto descubre la aparición de la “presencia en persona”, al verse y ser visto por el otro (p.328). Esto me trajo una inquietud sobre el papel del otro en la constitución de la subjetividad y en la naturaleza discursiva de la sociedad.

La pedagogía se me presentó debido a mi práctica como docente, la cual me permitió notar una constante suscitada con los estudiantes del colegio en que laboraba. Y es que cada vez que el profesor de educación física entraba a recoger a mis estudiantes de primaria para llevarlos a clase, ellos respondían con gritos de jolgorio y entusiasmo, similares a los que se producían cuando les daba una buena noticia o los convocaba a una actividad diferente que no fuese la clase de español, por ejemplo. Allí tuve que preguntarme seriamente sobre los modos en los que la escuela trabaja el cuerpo y las formas de reacción de los estudiantes frente a estas dinámicas.

Producto de esas vivencias y de los aprendizajes en mi recorrido académico en el pregrado y la maestría, comencé varios ejercicios escriturales que sometí al proceso de publicación (López M., 2017), (López M., 2021), (López M., 2021a) y que lograron aterrizar gnoseológicamente mi concepción de la relación cuerpo-lenguaje-escuela tratada

en la presente tesis, la cual como ejercicio personal y de introspección, indudablemente logró que me entregara a un tema a nivel espiritual y que pudiera profundizar hasta donde mis posibilidades lo han permitido, por lo que espero, contribuir sobre un tema que me apasiona y que creo es de gran importancia en la reflexión del quehacer pedagógico y formativo.

Por último, debo hacer dos advertencias. La primera es que la disposición organizativa del escrito no comparte la estructura clásica de la tesis, por lo menos para el caso colombiano, que se basa en marcos de segmentación de la información, a saber: marco teórico, marco jurídico o marco conceptual, pues considero que estos, en su afán por brindar una estructura coherente y explícita, pueden sacrificar la organicidad de la lectura; por este motivo, me aventuré a presentar mis reflexiones en tres capítulos en los cuales convergen la teoría, las categorías, las leyes, los conceptos y las percepciones de los participantes de la investigación.

La segunda hace referencia a que, si bien pareciera en inicio que este es un escrito crítico de la escuela y de las prácticas que en ella se llevan a cabo, también es un documento que reivindica el rol del maestro y de la escuela en el desarrollo histórico y cultural de la sociedad, por lo cual creo que debe desnaturalizarse las acciones que llevan a cabo para poder ser reflexionadas y analizadas en procura de producir saberes que permitan un proceso autopoietico y generativo (Maturana, 1997) de transformaciones e interacciones en las praxis de formación.

INTRODUCCIÓN

El análisis de la relación cuerpo-lenguaje-escuela ha planteado dificultades teóricas y metodológicas que, hasta ahora, solo han podido resolverse parcialmente, debido en parte al entorno gnoseológico en el que se encuentra. Este es el *pensamiento abismal*, el cual ha caracterizado, en su mayoría, el devenir histórico-epistémico del mundo occidental, consistiéndose de un sistema de divisiones visibles e invisibles que diferencian lo perteneciente de lo foráneo (De Sousa Santos, 2010). Aquí la tradición dualista, de antiquísima procedencia, pero de total vigencia, de comprender al mundo y a sus elementos a través de opuestos complementarios, ha mediado los marcos explicativos de la realidad occidental y ha condicionado, en múltiples medidas todas las interacciones humanas, incluyendo las más básicas.

El inconveniente radica en entender todo en relación con oposiciones, lo cual produce que la reflexión de los fenómenos pase por un conocimiento que solo busca explicaciones de tipo radical, encargándose de diferenciar lo que sirve de lo que no, impidiendo tomar posición sobre la complejidad y la incompletud de la realidad (Morin 1990, pp. 85-87). Esta lógica hizo que la construcción del sujeto occidental estuviera marcada por la constante escisión entre representaciones antitéticas: bueno y malo, cuerpo y alma, cuerpo y pensamiento, cuerpo y lenguaje, las cuales, como se verá a lo largo de este documento, condicionaron todas las construcciones sociales, entre ellas a la escuela, la familia, la religión, la ciencia, el Estado, etc.

Y es que en tanto complejidad e incompletud, la realidad no se presenta ante el hombre como un concepto, un objeto, una abstracción o una especulación, sino a través de

la eventualidad, de la acción objetiva que él realiza en pro de sus fines e intereses producidos por un conjunto de relaciones sociales, manifestándose como una construcción histórica condicionada por “los medios, los fines, los instrumentos, las exigencias y los esfuerzos para satisfacerla”; es en últimas la “existencia real” que pone al individuo “en situación” para crear “sus propias representaciones de las cosas y de todo el sistema correlativo de conceptos con el que capta y fija el aspecto fenoménico de la realidad” (Kosík, 1967, p.16). En esta perspectiva las interacciones que fijan fenomenológicamente la realidad hacen que esta se presente no como una unidad, sino como una pluralidad de mundos, no posibles, sino reales (Goodman 1990, p.18).

En ese sentido, si la realidad se concibe en términos de relaciones situadas e interacciones vividas, por consiguiente, el sujeto no puede ser simplemente una aprehensión de una determinada estructura o un “epifenómeno” de esta; sus acciones no son puras ejecuciones o manifestaciones de obediencia, en definitiva, no son autómatas (Bourdieu, 2000, p.22). Y es que el pensamiento occidental moderno, basándose en la lógica dualista de la existencia planteada por Sócrates (Guthrie, 1988, p.444), elaboró distintas abstracciones de la realidad que le daban un orden y un sentido, una estructura. Así pues, apareció el *Estructuralismo* como una de las más importantes escuelas de pensamiento, la cual asumió la realidad en una perspectiva sistémica, ya sea como *un sistema arbitrario de signos* (Saussure, 1972) o como un *sistema de invariables* (Lévi-Strauss, 1995), por ejemplo; dicha escuela, presentó según Foucault (1968), un saber construido a partir de la comparación entre los elementos visibles que caracterizaban cada estructura, para así producir explicaciones epistemológicas verídicas (p.221). Ahora bien, aunque el Estructuralismo ofrezca elementos observables a la hora de analizar la realidad, siempre los plantea como algo que está más allá del individuo, pues tiene la capacidad, a

partir de sus propias reglas y normas, de determinar las posibilidades de acción del sujeto (p.226), *sujetándolo* a disposiciones que van más allá de él. Cuando el sujeto no es concebido como una absorción del plano trascendental, que lo supera ampliamente y lo enclaustra en un determinismo, se abre una gama de construcciones que hacen más complejo su entendimiento, ya que no se reduce a un mundo, a una norma o una razón. Por el contrario, él interactúa con los *mundos reales*, los cuales le condicionan, pero también le permiten adoptar campos y redes de sujeción múltiples que lo hacen irreductible en su totalidad (Goodman 1990, pp.20-21). En esa línea Bajtín (1997) planteó la existencia de *mundos individuales* “irrepetibles, concernientes al proceder real de las conciencias”, que responden a una *arquitectónica*, no como un esquema abstracto, sino concreto, el cual se desarrolla en tres momentos: “yo-para-mí, otro-para-mí, yo-para-otro”; estos permiten que el sujeto en espacio y tiempo se desenvuelva en el *acto ético*, determinando sus valores científicos, estéticos, políticos y religiosos (pp.60-61).

Desde esta perspectiva, la presente tesis asume ontológicamente al sujeto, ya no desde la dualidad mente-cuerpo, sino desde su naturaleza arquitectónica, la cual reconoce que su configuración humana está ligada a una multitud de sistemas que funcionan al unísono y confluyen temporo-espacialmente y que lo convocan dimensionalmente a nivel ético, estético, cognitivo y afectivo (Bubnova, 1997, p.266). Aquí la dualidad se rompe por la arquitectónica producida por las relaciones yo-yo/yo-otro/yo-mundo, comprendiendo al ser como una construcción que acontece en cuerpo-alma-espíritu (Cárdenas, 2020, p.54).

Esta arquitectónica se desliga de la visión racionalista de alma como la sustancia que dispone de las vivencias en tanto principio vital y que comparte junto con el cuerpo la existencia del yo, en cambio, prefiere concebirla como una construcción histórica, finita y concreta que se configura en el horizonte de la experiencia humana. De lo que se habla aquí

es del yo fenomenológico que acontece en una relación arquitectónica entre el cuerpo vivo heideggeriano *leib*, el alma y el espíritu. Parent (2007) expone esta triada así: el cuerpo vivo hace referencia a ese *cuerpo propio*, al cuerpo humano que se presenta más allá de su extensión física y que permite existir en el mundo y aprehender de él; el alma que goza de la unidad, la cual es dada por el cuerpo propio y que, desde la construcción del yo, alberga elementos aparentemente dispersos: “memoria, inteligencia, razón, conciencia”, emociones; ambos, cuerpo propio y alma convergen en una unidad, el yo (p.41). Por su parte, el espíritu obedece a una lógica trascendental en relación con la voluntad histórica del hombre de permanecer y pertenecer, ya sea en la memoria de otros (seres cercanos o lejanos) o en un orden que supera la mismidad (religión, arte, ciencia política), lo que se expresa en la sedimentación cultural de los valores.

Esta multidimensionalidad permite concebir la *encarnación* del sujeto, que no es otra más que su condición de “carne y hueso” la cual acompaña, desde el perpetuo movimiento, al sujeto que nace, come, piensa, sufre, juega, duerme y, sobre todo, muere (Unamuno, 2011, p.2). Es de hecho un ser finito que como productor de texto, es decir de conocimiento, acontece desde su capacidad sensible en los sucesos del mundo. Este ser concreto es el que se ubica históricamente en un escenario cultural, se relaciona en tiempo y espacio y convive con constructos que buscan la determinación (costumbres, usos, leyes, discursos etc.). Aquí el ser acontece, se convoca en su pasar en el tiempo, no es un infinito determinado o concluido, sino que se forma con cada experiencia, con cada relación con los otros, por las posibilidades de su único lugar en el mundo, el cual le permite “ocupar una posición individual en el ser “(Bajtín, 1982, p. 116). De esta manera, el ser no es estático, sino un movimiento perpetuo como cuerpo en relación con el lenguaje, quien crea sus distintos puntos y construye con el *otro* los mundos. Esto también implica asumir al ser en

su condición dialógica, en esa relación de alteridad que permite reconocerse como diferente a través del otro alterno e integrar una red de sentido que posibilita el acontecer en acto ético, constituyendo entre ambos los mundos de cada unión (Bajtín, 1997, p.113).

Bajo la interacción entre los mundos reales y los sujetos que acontecen y viven en su encarnamiento, la historia mundial y por supuesto la occidental tomó su rumbo e ingenió las maneras de organizarse y de autorregularse, produciendo, en ese movimiento entrópico entre el acontecer y la realidad, las grandes construcciones sociales, a saber: el Estado y las instituciones. Con ellas, las relaciones de poder y los modos de subjetivación del ser a través del disciplinamiento del cuerpo y del uso del lenguaje como dispositivo de poder, aparecieron, se reinventaron y se reprodujeron (Foucault 2009). Aquí las relaciones de alteridad tomaron mínimo dos referencias. Una con respecto a la ya mencionada mirada del otro, del otro sujeto, del otro que no es yo, pero que convoca mi existencia; la otra con respecto a la relación del yo con esos grandes discursos, que bien pueden ser discursos de poder, metarrelatos, el Otro o el Uno, que ya no figura como el segundo en la relación de alteridad, sino como tercero en la palabra, el denominado por Dufour (2009) “Nombre del Padre” (p.40). Este no es otro más que la encarnación de las grandes discursividades cargadas de simbolismos: la razón, la ciencia, la filosofía, la religión, la moral, la Ley, la Patria etc.

Si se quiere poner especial atención en las prácticas que la sociedad y la cultura han producido sobre el sujeto, es necesario volcar la mirada hacia sus organizaciones y sus maneras de operar sobre los sujetos, pues estos, indefectiblemente, son una vista sobre las formas de manipular el cuerpo y el lenguaje. En este punto, es necesario decir que no hay organización social que haya trabajado más estas dimensiones del ser que la escuela. En tanto institución, esta ha ejercido como uno de los más grandes escenarios socializadores,

sobre todo si se tiene en cuenta la permanencia y pertenencia que exige de los sujetos, puesto que emplean y gastan en ella, una considerable cantidad de tiempo y de energía a lo largo de su vida. Ya sea en la niñez, la adolescencia o en parte de la adultez, la gran mayoría de los sujetos se han relacionado directa o indirectamente con lo escolar.

Este carácter socializador, la ha convertido en (...) “una poderosísima agencia de individuación y de construcción de nuevas identidades sociales” (Tenti-Fanfani, 1999, p.102), haciéndola un complejo instituyente que a partir de acciones objetivantes y subjetivantes, ha sostenido permanentemente relaciones de sentido con otros elementos socializadores: la familia, los medios de comunicación masiva, la iglesia y, por supuesto, los demás sujetos. Esta institución se ha consolidado sobre toda una serie de prácticas y discursos que la hacen un escenario único en la construcción de las subjetividades, dirigiendo sus esfuerzos principalmente al sujeto y a su cuerpo.

En efecto, este último ha permanecido adherido a las dinámicas de poder que tenazmente le han impuesto coacciones, límites, deberes e interdicciones que lo han ido graficando en pos de un ideal de sujeto. Y es que, al operativizar la mencionada gramática pedagógica, esta institución ha actuado cognitiva y simbólicamente sobre los cuerpos, dinamizando las relaciones intersubjetivas y objetivas, a la vez que se constituye a sí misma a través del poder que pervive intrínsecamente en un sinnúmero de prácticas de carácter normalizador. Empero, el poder que actúa sobre el cuerpo, no lo hace en forma de represión o imposición, ya que no se encarga de limitar al saber, sino por el contrario, de producirlo (Foucault, 1979, p.107); y es esa producción la que ha condicionado las formas de operar del poder en torno al cuerpo, haciéndolo maniobrar, ya no a través de un gran cuerpo social o institucional, sino por una serie de técnicas ínfimas, sutiles y detalladas (los micropoderes) (Foucault, 2002, p.84); podría decirse incluso, que hasta localizadas; ellas,

en vez de tener características agresivas y determinantes, se muestran dóciles e inocentes, pero con una amplia capacidad difusiva.

Por eso se traducen, como veremos, en prácticas institucionales hacia el cuerpo, entre las que figuran rituales, discursos, disposiciones espaciales y temporales, creencias y saberes, que, por ende, afectan los modos de ser, de estar y, por supuesto, de actuar. Por esto, la reflexión crítica sobre los anteriores elementos se convierte en una labor significativamente importante para comprender mejor la relación cuerpo-lenguaje-escuela.

En este punto es importante establecer que en primera medida se entiende por cuerpo y por los cuerpos, en pluralidad, una producción cultural que, no sólo existen en estado natural, sino que siempre están insertos en una red de sentido (Le Breton, 2002, p.33), por lo que se construyen socialmente y a ellos son inherentes un amplio grupo de connotaciones simbólicas que son las que permiten concebirlo como palabra, mensaje y fuente de una hermenéutica intelectual (Detrez, 2002, pp. 3-5). Y es que el cuerpo puede concebirse como una de las construcciones culturales más importantes de la historia, al interferir en cada una de las perspectivas de vida conocidas. Cada filosofía o movimiento intelectual ha tenido una perspectiva suya y por ende de sujeto.

Ahora bien, además de entender al cuerpo como una construcción cultural, se reconoce que este ha tenido una relación de sujeción a una infinidad de discursos que lo reducen a una consecuencia de la existencia. Gracias a la dicotomía ya mencionada, el cuerpo se vio sustraído filosófica y socialmente a un reducto del alma o del pensamiento, lo cual redujo al ser en su mismidad y su finitud. En ese sentido y de acuerdo con lo expuesto anteriormente, en relación con la realidad, el acontecer, la alteridad y el ser, la presente tesis entiende por cuerpos en plural, el fundamento de la existencia, es decir las formas particulares de vivir y de subjetivarse (Cárdenas 2016), en orden a las vivencias y

experiencias de mundo con los demás. En ese sentido, los cuerpos no son una propiedad, no se tienen, sino que se es desde ellos, son el punto donde lo vivencial, experiencial y multidimensional confluye a través de la materialidad, la energía, lo espiritual, lo racional, lo emocional, lo sensible y mensurable. Los cuerpos se asumen como vínculo entre lo real y lo potencial, cuestionando desde su diario vivir las dicotomías del adentro-afuera, yo-otro, cuerpo-mente. La construcción subjetiva desde la corporalidad acentúa una relación donde se relativizan las certezas de la realidad material y discursiva (Najmanovich, 2001).

Para el caso del lenguaje y su perspectiva desde las consideraciones expuestas, este se concibe como aquella actividad que cuenta con una mediación regenerativa que constituye la experiencia objetiva y subjetiva, permitiendo para el sujeto encarnado asumir diversas posiciones de sentido (Cárdenas, 2016, pp.45-46), gracias a la dinámica constante en donde los sujetos, se intersubjetivan e interobjetivan recíprocamente. El lenguaje ya no se entiende como un objeto demostrativo y representativo de la realidad, sino como un constituyente y mediador de los mundos, en el que el cuerpo, más que su receptor es, en efecto, su productor. Se puede decir que en su relación con los mundos reales y en su participación en la construcción de la subjetividad, en tanto acción que se conforma a partir de las relaciones y prácticas con los otros, el lenguaje es el principal elemento de mediación de mundo.

Esta reflexión debe posicionarse desde una perspectiva filosófica y epistemológica, que permita comprender esas realidades vivas e incompletas surgentes en las interacciones entre el otro/Otro, las cuales no se presentan en esencia ante los sujetos, aunque estén dispuestos a desnaturalizarlas y reflexionar sobre ellas. La “*cosa misma*” que plantea Kosík (1967) no aparece, no se muestra, pues se oculta en la cotidianidad, en la construcción

histórica de la vida; habita en un mundo *pseudoconcreto*. Aquí la fenomenología ayuda a entender que, si se quiere establecer un ejercicio de comprensión de este mundo, debe acudir a los fenómenos externos entendiéndolos como aquellos eventos que se desarrollan en la superficie de los procesos esenciales y aunque estos (los fenómenos) intenten ocultar, siempre permiten que la cosa misma se manifieste, ya sea en la acción o en el movimiento. Por esto, captar el fenómeno de determinada cosa requiere una indagación y una descripción de cómo se manifiesta en dicho fenómeno, pues su camino marca el acceso a la esencia (pp.14-17).

En este punto se entiende que la relación con el saber debe asumirse en términos de construcción y que si se quiere construir conocimiento este debe ser particularmente abductivo e inductivo, pues reconoce que los mundos reales se construyen hipotéticamente a partir de prácticas particulares. En últimas, la manera más apropiada y cercana de producir un saber es contando con el análisis de los fenómenos para redescubrir los elementos esenciales que se quieren analizar (Brentano, 1936, pp.64-65).

Condensación del problema

De acuerdo con lo planteado, se entiende que las construcciones de cuerpo y lenguaje no han sido estáticas y que, por lo menos para la cultura occidental, han presentado una cantidad considerable de variaciones que condicionaron la creación, destrucción o reforzamiento de prácticas sociales y discursivas, las cuales han afectado directamente la historia de la escuela, sus modos de entender la educación y su quehacer, su relación con el saber, su construcción de la subjetividad de los maestros y los estudiantes, en definitiva, sus prácticas institucionales. De este modo, el objeto de estudio que se asumió aquí, fueron las prácticas escolares basadas en la relación cuerpo-lenguaje las

cuales, a través de una pedagogización, operan directamente en la relación entre los estudiantes y maestros.

El analizar y reflexionar sobre los distintos fenómenos y saberes que se han construido en torno a la relación cuerpo-lenguaje, sus cambios y posturas actuales, se vuelve una tarea que necesita un aterrizaje en el escenario cotidiano. Fue así como se analizaron las prácticas pedagógicas de tres instituciones oficiales de la ciudad de Bogotá y sus implicaciones en la formación de sujetos, a partir de la estructuración de la relación cuerpo-lenguaje y se realizó un ejercicio de comprensión sobre cuáles son las discursividades y/o concepciones explícitas e implícitas que prevalecen acerca de esta relación.

Las instituciones investigadas fueron: IED Gerardo Paredes, IED Nueva Colombia e IED Germán Arciniegas, las cuales se escogieron por los siguientes motivos: a) son de carácter oficial, lo que es importante para el presente trabajo, pues guardan una mayor correlación entre sus prácticas institucionales debido a que manejan una supra-normatividad que regula buena parte de sus acciones; b) manejan una amplitud en su oferta académica, lo que garantizó el acercamiento a cursos de primaria y preescolar, escenarios donde se concentraron las observaciones; c) tienen una infraestructura con menos de 20 años de construcción o remodelación, lo que proporcionó un punto de referencia a los modos actuales en las que se concibe la idea de cuerpo en el espacio y d) se ubican en zonas populares de la ciudad de Bogotá, donde habita población de estratos 1, 2 y 3 y se concentra la mayoría de habitantes, lo cual puede producir un conocimiento más cercano a la realidad escolar bogotana.

Dado este panorama, la presente tesis doctoral encaminó sus esfuerzos investigativos por medio de la concreción de la siguiente pregunta problémica: ¿Cuáles son

las concepciones implícitas y explícitas sobre el cuerpo y el lenguaje que están presentes en las prácticas de subjetivación promovidas institucionalmente en la escuela bogotana?

Algunas preguntas subyacentes al interrogante planteado fueron: a) ¿Cuáles son las principales corrientes discursivas sobre el cuerpo y el lenguaje que históricamente marcaron el desarrollo de la cultura occidental? b) ¿Cuáles son las discursividades de cuerpo y de lenguaje que en la escuela se manejan en la actualidad, específicamente en las escuelas distritales de Bogotá? c) ¿Cuáles son las principales prácticas institucionales que desde la disciplina escolar influyen en los procesos de formación y subjetivación de la escuela actual?

Estos cuestionamientos reconocen la importancia de la escuela como escenario por excelencia para la construcción de la subjetividad, todo ello a partir de las distintas acciones instituyentes que la caracterizan. Dichas acciones son entendidas aquí como prácticas discursivas de cuerpo-lenguaje, es decir, prácticas institucionales, por lo que la pregunta inicial apunta a develar cuáles de dichas prácticas son las más icónicas y recurrentes en la escuela estatal bogotana, específicamente en los grados de la primera infancia, por considerarse uno de los momentos en los que el aprendizaje cala con mayor fuerza en la construcción de mundos de los sujetos; además, contempla el análisis crítico y reflexivo sobre la relación que las prácticas corporales tienen con los más importantes desarrollos filosóficos, religiosos y epistemológicos sobre el cuerpo y lenguaje en la cultura occidental.

Por consiguiente, los cuestionamientos subyacentes abordan, con la mayor coherencia posible, el problema principal. En ese sentido, se busca en primera medida, el análisis crítico de los distintos giros epistémicos de las ciencias sociales que orientaron la concepción de cuerpo y lenguaje para Occidente, tomando como referente las tradiciones históricas propuestas por Kurth (2001, pp. 333-341): a) la cultura clásica de Grecia y Roma;

b) la religión cristiana de Occidente y c) la Ilustración de la modernidad; el segundo cuestionamiento se enfoca en los diferentes giros epistémicos, que desde las ciencias sociales, la escuela ha manejado en torno a los mencionados conceptos; el tercer cuestionamiento hace referencia a sus distintas construcciones presentadas en la actualidad, especialmente en las escuelas estatales de Bogotá; el último cuestionamiento se dirige al análisis de las prácticas corporales que afectan los procesos de formación y subjetivación presentadas en dicho contexto.

En ese sentido, el objetivo principal de la presente investigación apunta a comprender las prácticas institucionales relacionadas con las distintas construcciones teóricas de cuerpo-lenguaje que, en la actualidad, algunas escuelas oficiales bogotanas han ejercido sobre sus estudiantes y cuáles son sus implicaciones en los procesos de subjetivación. A su vez, para generar una organicidad en los resultados de la tesis, se planeó: a) identificar y reflexionar en torno a las principales construcciones teóricas de cuerpo-lenguaje que han permeado las prácticas institucionales de la escuela bogotana; b) reconocer las principales prácticas institucionales de la escuela bogotana, nacidas de la relación cuerpo-lenguaje y sus efectos en los procesos de formación y subjetivación y c) reflexionar críticamente alrededor de la relación cuerpo-lenguaje en la escuela y sus implicaciones en la construcción de los escolar, lo pedagógico y lo formativo.

Para llevar a cabo este ejercicio fenomenológico hubo la necesidad de acoger dos estrategias metodológicas que por supuesto, se enmarcan en la investigación cualitativa, ya que centran su importancia en las formas en la que se construye subjetividad y procuran el logro de una descripción holística de la realidad, lo que corresponde con la intencionalidad y propósitos mencionados. Aquí se requiere especial cuidado frente a la visión que de hombres o sujetos se tiene, puesto que sus herramientas se vuelven personales e

interpersonales, haciéndolo relevante dentro del proceso de conocimiento. Las individualidades se convierten en el elemento central y en el interés básico del proceso de conocimiento; ese individuo, real y particular que está en movimiento, hace que el proceso de indagación sea un progreso, una maduración y una transformación de la configuración del sentido. Por tanto, el sujeto de indagación es lo importante; el conocimiento sin este componente configurador no tiene sentido humano, es parcial, incompleto. En ese mismo curso, el *otro* aparece en forma integral, no es objeto-cosa, es otra persona, otra trayectoria configuradora de sentido (Lopera, 1992).

En este tipo de investigación, el rol del investigador y las redes de comunicación que se dan o se construyen con el otro, permiten la configuración de sentido, así la formación y reconstrucción de la subjetividad colectiva dentro del sistema social y de conocimiento se hará más fuerte. En el campo de la investigación cualitativa es preciso tener una mirada amplia en cuanto se refiere a la problemática o núcleo problémico, ya que se interesa por una comprensión global del tema, que no responde a campos parcelados de conocimiento, sino que, por el contrario, realiza un estudio y análisis totalizante de la realidad. Es necesario, además, alejarse de las vertientes positivistas que centran su interés en hechos y datos numéricos dentro del campo de la estadística, restando de esta manera importancia al sujeto y a las múltiples formas en que es posible configurar el conocimiento a partir de redes intersubjetivas. En ese sentido, la relación cuerpo-lenguaje-escuela se puede sostener sobre la necesidad de volver, de recurrir a la subjetividad dadora de sentido. Y es que en el momento en que se introduce la subjetividad de las preguntas, los temas que conciernen -en esencia- a la formación, se trata de ver cómo la subjetividad se constituye a partir de la vida comunitaria y comunicativa de la vida intersubjetiva e interobjetiva que comparten los sujetos.

Reconociendo en la investigación esta compleja trama, la presente responde a unos intereses particulares, los cuales se identifican con la idea de emancipación de Habermas (1984), debido a que toma como sustento las construcciones locales del conocimiento intentando superar las contradicciones generadas por las posturas de verdad, desarrollando un movimiento dialéctico que trasciende a un plano de autorreflexión y acción. Por este motivo y de acuerdo con los objetivos planteados anteriormente, el modo de investigación para acercarse al objeto de estudio contemplará dos modelos: *la hermenéutica y la etnografía*, los cuales se tratarán a profundidad en los capítulos siguientes.

A continuación, se hace una síntesis de lo que el lector encontrará en el presente documento.

En el primer capítulo titulado: “Lecturas del cuerpo y el lenguaje: una narrativa del pensamiento de la cultura occidental”, se muestra la disertación realizada en torno de las distintas discursividades a cerca de cuerpo y lenguaje que han marcado el desarrollo histórico, económico, político y social de Occidente, a través de un ejercicio hermenéutico, el cual tomó como fuente de análisis los escritos más icónicos e importantes y que en la actualidad median las relaciones escolares; este fue organizado de acuerdo con la división histórica propuesta por Kurth (2001).

El capítulo dos que se titula: “Las prácticas de la escuela occidental como institución de los cuerpos y del lenguaje. Un breve recorrido por Europa, Latinoamérica y Colombia”, da cuenta del ejercicio de análisis hermenéutico realizado sobre los elementos que caracterizan a la escuela actual, la escuela occidental, rescatando en primera medida los sucesos que pudieron marcar a nivel mundial, nacional y local su desarrollo; este recorrido confirma como la escuela actual, por lo menos para este lado del continente, es una herencia de Occidente. Además, se disertó en torno a las características de las prácticas

subjetivantes de la escuela como institución y, por último, se estudiaron las prácticas subjetivantes más icónicas y representativas de esta.

En el tercer capítulo denominado: “Resultados y análisis. Un acercamiento a las concepciones de cuerpo y lenguaje desde las prácticas subjetivantes de la escuela”, se presenta los resultados del ejercicio etnográfico que se realizó con las tres instituciones educativas bogotanas; a su vez, se analizan las categorías que emergieron entre los procesos de disertación de todos los capítulos trabajados; al final, se cierra con las conclusiones de la investigación que dan cuenta de las preguntas y los objetivos puestos en discusión previamente.

Con todo lo anterior, se espera ofrecer al lector, al programa doctoral, a la academia y por supuesto a la formación misma, una construcción de un saber, que entiende que los mundos reales no son un reducto de leyes o manifiestos, sino que, desde su cotidianidad, armónica y tensionante, brindan elementos válidos en el fortalecimiento de la discusión pedagógica y en la conformación del saber docente. Además, aún con la imposibilidad de asegurar que este es un tema novedoso, es posible afirmar que la relación cuerpo-lenguaje-escuela en el contexto bogotano, no ha sido hasta el momento, un tema de investigación común, pues no se encontraron publicaciones académicas sobre temas similares en las bases de datos más importantes, a saber: *Dialnet*, *Lantindex* y *Publindex*. Lo anterior, sumado el hecho de que el presente trabajo desnaturaliza prácticas que desde hace mucho tiempo se realizan en la escuela, hace que sea un ejercicio pertinente, gracias al tema en cuestión, al rigor investigativo y al saber que se produjo en su concreción.

CAPÍTULO I LECTURAS DEL CUERPO Y EL LENGUAJE: UNA NARRATIVA DEL PENSAMIENTO DE LA CULTURA OCCIDENTAL

La composición de los Templos depende de la simetría, cuyas reglas deben tener presentes siempre los *Architectos*. Esta nace de la proporción, que en griego llaman analogía. La proporción es la commensuración de las partes y miembros de un edificio con todo el edificio mismo, de la cual procede la razón de simetría. Ni puede ningún edificio estar bien compuesto sin la simetría y proporción, como lo es un cuerpo humano bien formado 3. Compuso la naturaleza el cuerpo del hombre de suerte, que su rostro desde la barba hasta lo alto de la frente y raíz del pelo es la décima parte de su altura. Otro tanto es la palma de la mano desde el nudo de la muñeca hasta el extremo del dedo largo. Toda la cabeza desde la barba hasta lo alto del vértice coronilla es la octava parte del hombre. Lo mismo es por detrás, desde la nuca hasta lo alto. De lo alto del pecho hasta la raíz del pelo es la sexta parte: hasta la coronilla la *quarta*. Desde lo *baxo* de la barba hasta lo inferior de la nariz es un tercio del rostro: toda la nariz hasta el entrecejo otro tercio; y otro desde allí hasta la raíz del pelo y fin de la frente. El pie es .la sexta parte de la altura del cuerpo: el codo la *quarta* el pecho cambien la *quarta*. Todos los otros miembros tienen también su commensuración proporcionada; siguiendo la *qual* los célebres Pintores y Estatuarios antiguos se granjearon eternas debidas alabanzas. Del modo mismo, pues, los miembros de los Templos sagrados deben tener exactísima correspondencia de dimensiones de cada uno de ellos a todo el edificio. Así mismo el centro natural del cuerpo humano es el ombligo pues tendido el hombre supinamente, y abiertos brazos y piernas, si se pone un pie del compás en el ombligo y se forma un círculo con el otro, tocará los extremos de pies y manos. Lo mismo que en un círculo sucederá en un *quadrado*; porque si se mide desde las plantas a la coronilla, y se pasa la medida transversalmente a los brazos tendidos, se hallará ser la altura igual a la anchura, resultando un *quadrado* perfecto (Libro III, 1 De Architectura Vitruvio Polion, 1787) “[sic]

En el año 15 a. C., los pensamientos del arquitecto Marco Lucio Vitruvio Polion sobre el ideal métrico de cuerpo humano, quedaron fijados en el papel y pasaron a ser parte de la historia estética de la humanidad. Cinco siglos después estos serían utilizados en el

famoso dibujo de Leonardo da Vinci, *El Hombre de Vitruvio* o *Estudio de las proporciones ideales del cuerpo humano*. Así se presentó al mundo de la interpretación una parte de la perspectiva histórica de su narrativa proveniente de dos épocas, las cuales, tomaron vida en el juego del tiempo entre escritura y lectura del texto.

Es posible pensar el hecho de que el ser humano haya consagrado su existencia, en parte, gracias a la escritura. Por ella se ha hecho texto y a su vez ha textualizado al mundo;

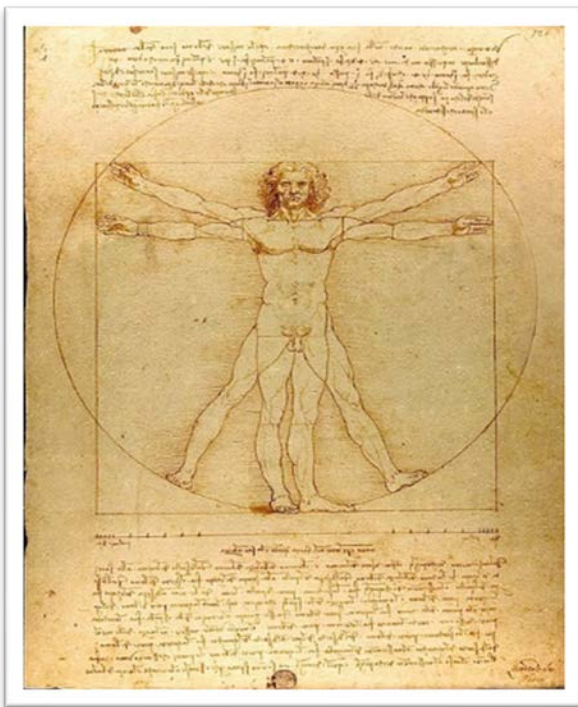


Ilustración 1 Hombre de Vitruvio por Leonardo da Vinci, 1492 aprox.

por consiguiente, el escribir del mundo ha sido la forma en la cual lo hablado, lo pensado y lo actuado ha trascendido como historia. En este sentido, siguiendo a Ricoeur (1999), se puede entender cómo la escritura constituida más allá de la fijación del habla recrea su quehacer en su misma naturaleza no interlocutora, dado que, al no serle posible asumir el intercambio sincrónico que sucede al hablar, la única

posibilidad que le queda es la de ser interpretada por medio de la lectura (p. 60).

La lectura y la escritura al acontecer fenomenológicamente en tiempos y lugares diferentes siempre acuden a una acción referenciadora del mundo en la que la interpretación posibilita una función creadora de este. La referencia y la creación que el texto hace del mundo no se realiza desde la demostración fenomenológica que permite el habla, sino desde una relación intertextual. Cuando un texto, se consolida como narrativa, de facto, no solo acude a una

función fijadora del habla, pues no es solo un medio de retransmisión, sino que, en palabras de Gadamer (1998), “prescribe” los “actos lingüísticos” (p.18), por tanto, recrea el lenguaje desde la autenticidad y la intertextualidad.

Es así como ambas prácticas se convocan en actos fundamentales en la historia cultural del hombre, dado que entran en una relación hermenéutica que se repliega entre los conceptos de tiempo y espacio, pues aun aconteciendo asincrónicamente, se conectan de modo permanente en el pasado y el presente; esto hace que sean procesos apropiados por los enunciados narrativos que deben su existencia a la interpretación presente en “la infinitud del suceder” (Gabilondo & Aranzueque, 1998, p. 14). La historia al ser narrada se vuelve la trama bajo la cual se hace comprensible, coherente y, por tanto, interpretable su sentido.

Esta difícil tarea se cree posible solo cuando se entiende la historia como un producto de reflexión de los modos de ser y de hacer del sujeto en concreto, es decir un ser vivo, mortal y finito, que vive en un cuerpo y habita en mundos reales gracias a la capacidad creadora del lenguaje. De esta manera, se establece que el cuerpo se encuentra principalmente en el punto fronterizo entre el yo y el mundo, consolidándose como el centro de las dinámicas culturales de las distintas civilizaciones (Corbin, Courtine, & Vigarello, 2005).

Estas concepciones congenian con un tratado hermenéutico conceptual que busca indagar y recuperar las construcciones discursivas a propósito del cuerpo y del lenguaje, por lo que en este capítulo se realiza una revisión de la literatura de los distintos puntos históricos, tomando como escenario clave la cultura occidental, debido a su innegable papel en el rumbo de la humanidad, su arraigo en las formas de pensamiento actuales, su

influencia en las estructuras organizativas del mundo actual y, desde luego, a su indiscutible participación en la creación y consolidación de la escuela, puesto que, en este escenario los constructos de cuerpo y lenguaje se han resignificado constantemente. Occidente es, por tanto, un punto neurálgico en el curso del pasado y del presente, de tal suerte que las formas en las que dicha cultura los vislumbró conceptual y orgánicamente deben ser revisadas para el análisis de las prácticas institucionales de la escuela con su poder subjetivante.

Ante esta iniciativa fue necesario seguir, en la medida de lo posible, una metodología acorde con las necesidades planteadas que permitiera la reflexión y el hallazgo de los datos más relevantes para el trabajo investigativo, por lo que se eligió para este propósito, el ya mencionado modelo de *investigación hermenéutica*, el cual implica la pregunta sobre cómo se puede comprender la expresión a partir de la reflexión. En ese sentido, se habla de un modo del conocimiento que parte del estudio de la interpretación y del entendimiento de las obras humanas, tomando por su puesto al lenguaje como el centro de interés (Echeverría, 1997, p.107). El acto de entender se asocia a la expresión y a la comprensión entre sujetos en actitud dialógica diferencial, ya sea por el habla o por la escritura.

En ese sentido, la intelección y la interpretación se convierten en procesos elementales para el método hermenéutico. El primero entendido no como el conocimiento racional discursivo de la razón, sino como la visión intelectual de la *razón intellectus* (Coreth, 1972, p. 66); esto obliga a pensar que para intentar la comprensión de cualquier fenómeno se debe involucrar el paso histórico, yendo más allá de lo que los signos dejan entrever y recurriendo a un proceso de mediación dialógica. El segundo concebido como un

proceso de búsqueda de los modos de interacción entre el horizonte del investigador y el texto (Echeverría, 1997, p. 113), ya no en una relación objetal, sino en una relación dialógica entre interlocutores que entran en juego para salir indefectiblemente modificados (Vattimo, 1991, pp. 61-62). De ahí la imposibilidad de concebir tanto al sujeto-texto como al investigador-investigado en la lógica de sujetos neutrales, ya que esta actitud niega su historicidad y por lo tanto su autodeterminación.

En el entendido de que en un principio la presente indagación busca una interacción con el saber desde la interpretación de textos, se debe tener en cuenta que cada uno de estos tiene unas motivaciones, disposiciones, géneros y estilos (Ricoeur, 2001, p.292), los cuales requieren de una serie de condiciones para llevar a cabo un adecuado análisis de lo que se busca. Entre estas, es importante reconocer que cada texto es un todo autónomo donde la intención comunicativa está en constante apertura en el movimiento de la interpretación. Se mueve entre significaciones y símbolos que desde el sentido actúan en las múltiples realidades ontológicas; en definitiva, el texto sufre de las implicaciones históricas y, a su vez, permea la historia, siendo gracias a este reconocimiento que el intérprete puede aspirar a realizar una hermenéutica. Este carácter ambivalente también exige vivenciar la naturaleza polisémica del texto; consecuentemente, el intérprete puede argumentar o criticar al texto, siempre ubicándolo en un contexto histórico y social, convirtiendo el proceso hermenéutico en un proceso dialéctico. Siguiendo a Martínez (2015), el método hermenéutico-dialéctico en su inserción epistemológica requiere de: a) determinación del objeto que se persigue, siempre salvaguardando las cargas éticas que conlleva el contexto de investigación y de la investigación en sí; b) la elección de la muestra a estudiar, evitando pretender llegar al conocimiento de una realidad únicamente a través de muestras aleatorias

y tratamientos estadísticos, los cuales solo asumen una postura desde la verdad y niegan la realidad; c) elección de los instrumentos y procedimientos de aplicación, teniendo en cuenta que estos no deben interferir en la realidad comprendida y permitan acercarse más de una vez al entorno a estudiar; y d) la interpretación dialéctica que parte de la comprensión y tratamiento de los textos recogidos (pp.117-158).

En esta dirección, es importante resaltar el papel primordial de la interpretación para la presente tesis, en la comprensión de las distintas concepciones que la escuela de hoy tiene sobre el cuerpo y el lenguaje y cómo estas irrumpen en las prácticas cotidianas de los estudiantes, entendiendo su conexión con sus construcciones sociales, culturales y filosóficas; por tanto, dicha revisión, que no solo cuenta con escritos sino con el apoyo de imágenes, abarca inicialmente, como se mencionó anteriormente, los tres estados tradicionales¹ bajo las cuales se produjeron los conceptos de cuerpo y lenguaje, a) la cultura clásica de Grecia y Roma, b) el Judeocristianismo medieval y c) la Ilustración de la Modernidad (Kurth, 2001, p. 333-341). Estos momentos hicieron de Occidente, entre muchas otras: a) una cultura que trabajó desde técnicas e instrumentos corporales que lograron concebir el cuerpo como un objeto investido y moldeado por el poder (Foucault, 2002), este último como productor del saber², haciendo que a su vez el sujeto occidental se

¹ Se entiende que para el lector sea contradictorio que se haga una reflexión textual de carácter hermenéutico, organizando la información a partir de la periodización clásica, siendo que múltiples miradas epistemológicas la contemplan como un elemento problemático e insuficiente para historiar la cultura, debido a que los procesos sociales, económicos y políticos llegan a ser muy complejos de dividir en fechas generales y se cae en el riesgo de separar eventos pasados de muy larga duración o desdibujar las génesis situacionales por hacerlas coincidir con un periodo determinado. Aun así, se decidió tomar este rumbo, pues es la historia occidental la que se quiere analizar y fue precisamente la misma clasificación la que tuvo bastante auge desde esta parte del mundo.

² El concepto de poder es clave en la presente investigación, por lo que es necesario realizar un primer acercamiento desde su etimología. Según la DRAE proviene del latín vulgar *posere* y a su vez de *posse*, *potis* y de la raíz indoeuropea *poti-* [amo, dueño, esposo] que dio origen al griego *πόσις* *posis* [esposo]. En cuanto posesión también se le relaciona con la capacidad o la fuerza de hacer algo y además está ligado a potestad

figurara en la “culminación de un extenso trabajo sobre el cuerpo” (Corbin, Courtine, & Vigarello, 2005, p.22) y b) en una cultura que fomentó en gran medida la construcción de su ciencia a propósito del interés por el lenguaje y por los problemas lingüísticos prácticos (Robins, 1997, p.12).

Se finaliza con el recorrido de algunas corrientes postmodernas acerca de los dos conceptos, que a su vez funcionan como identificación teórica, enmarcando así la postura filosófica y política de la presente investigación. Es importante reconocer que estos modos de producción de conocimiento y de relación con el mundo de lo cotidiano, lograron alimentar sus principales perspectivas y giros epistémicos, aunque se debe explicar que sus evoluciones fueron diferentes, por lo que en un primer momento se abordará su desarrollo por separado para luego concretar una reflexión sobre los encuentros, donde sea posible hallarlos.

Los Grecolatinos

“La caracterización general más segura de la tradición filosófica europea es que consiste en una serie de notas marginales a Platón” (Whitehead, 1956, p.67). Esta famosa tesis formulada por el filósofo idealista inglés hace alusión a la herencia que las ideas de la Grecia antigua fijaron en la tradición intelectual de Occidente. Esto en el entendido de que toda construcción filosófica responde a una gran autoridad, a un “maestro supremo del

potestas, [fuerza que acompaña] y a *imperium* [mando con autoridad]. No obstante, la presente investigación se distancia de la concepción del poder como represión o prohibición, en definitiva, de su versión jurídica y en cambio adopta la perspectiva foucaultiana donde el poder faculta, no es algo que se posee, ni un lugar que se ocupa, es fundamentalmente relación, específicamente, relaciones de fuerza entre los individuos, por lo que no habría un poder sino múltiples poderes que deben ubicarse en sus especificidades históricas y geográficas (Foucault, 2014, pp. 51-55). De este modo, el poder ya no se encarga de limitar al saber, sino por el contrario, de producirlo, lo que a su vez produce no solo efectos negativos sino a su vez efectos positivos en el deseo (Foucault, 1979, p.107).

pensamiento”. Si bien esta postura puede ser rebatida, en cuanto que no es posible aseverar que todo filósofo occidental sea platónico, sí es posible con ella, dar cuenta de la amplísima influencia que los griegos han ejercido sobre la cultura occidental. No en vano, el innegable carácter helenocéntrico de Occidente, fue sentenciado por Goethe cuando expresó: “*¡Jeder sei atfseine Art ein Grieche! Aber er sei's!*”³ [Que cada uno fuera un griego a su manera, pero que lo fuera] (1881).

Admitir la labor fundamental que la civilización griega tuvo en la sociedad actual y, de hecho, en todas las concepciones del ser y la realidad, permite consolidar cualquier indagación hermenéutica con unas bases sólidas que demuestren un rigor investigativo. Y es que la vasta producción intelectual de los griegos y su legado permite afirmar que ella incidió en casi todos los temas de la vida social. La física, la matemática, las artes y la filosofía, se puede decir que son productos culturales de su civilización y que en los más de 2000 años de corrientes intelectuales de Occidente y sus descubrimientos, no han sido sino reafirmaciones o variaciones que realizaron en pos de sus escritos. En palabras de Turner (1948)

(...) no hay en la tradición intelectual de occidente un solo elemento que no dé testimonio de la obra de los griegos. Tanto en la literatura y en el arte como en la religión, la filosofía y la ciencia, los hombres cultos de occidente han pensado, al menos hasta cierto punto y a menudo en lo fundamental, del mismo modo que pensaban los griegos. Por esto puede decirse que los griegos determinaron la tradición intelectual superior de occidente (p,499)

El carácter primigenio de los tratados griegos en la tradición occidental se consolidó gracias a que fueron ellos antes que cualquier otra cultura los que se preocuparon por la

³ Afirmación parte de su ensayo *Antik és modern en Antológia a művészetektől* de 1881

existencia del hombre de manera casi sistemática, debido a que el ser, de formas variadas, se encontraba en el centro de todas las dimensiones de su legado cultural; de ahí que tanto cuerpo como lenguaje fuesen parte de sus construcciones epistémicas y se retomen como parte fundamental del trabajo hermenéutico mencionado.

El cuerpo griego

Grecia, como el gran pilar filosófico y cultural occidental estructuró un concepto de cuerpo bajo el cual se cimentó gran parte de la filosofía de la Modernidad y de la Posmodernidad. De ahí que se deba recurrir a sus principales referentes tanto filosóficos como literarios para acceder al estudio de cualquier concepto o categoría. De tal suerte, los escritos de Homero, Platón y Aristóteles, entre otros, se caracterizaron por plantear enfoques necesarios en la interpretación de la historia. Por lo anterior, para aproximarse a la idea de cuerpo desde el pensamiento griego es necesario comprender que no fue sino hasta Sócrates y Platón que se produjo un término unitario que

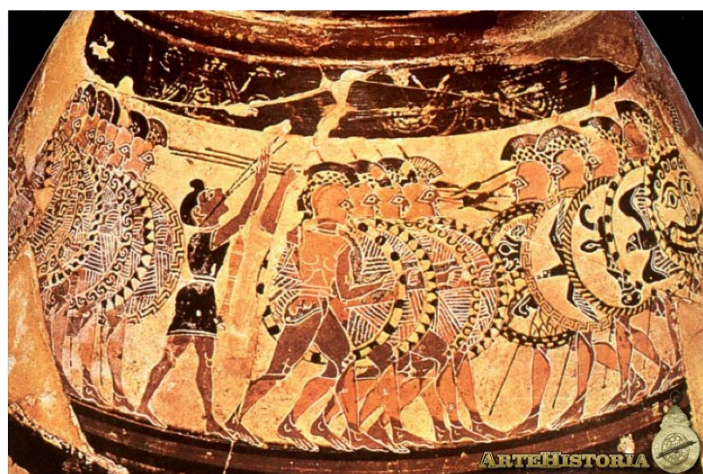


Ilustración 2 Escultura en Terracota de Kerch, fabricada en Attica Ca. 350–300 a. C denominada: *Mujer grotesca embarazada sosteniendo un jarrón.*

lo señalase (Reale,1999); sin querer decir con esto que antes no existieron referencias a este, es así, que antes de ellos, más precisamente en la edad Arcaica, se establecieron dos miradas: las devenidas de las religiones órfica y homérica, las cuales al ser prematuras carecían de una visión corporal como unidad orgánica, propia de la época helénica (Snell,1965, p.26). Dicha diferencia va a tener como característica una evolución importante en el cuerpo del pensamiento griego que, según Kraemer va a pasar de tener una referencia de naturaleza *parataktische* [paratáctica] (todas las partes son iguales), que primó

en el pensamiento hasta comienzos del siglo V, a una *hypotaktische* [hipotáctica] (todas las partes están subordinadas a otra), que comenzó con los pensadores socráticos. En la primera, el cuerpo se diagramaba de una manera *kubistischen* [geométrica o cubista], con sus partes independientes entre sí; en la segunda, este pasó a conformarse de una manera *organisch* [organicista], en las que las partes dependían de un núcleo, específicamente el torso humano (1931, p. 2-9) (ver ilustración 2).⁴

Lo corporal en la edad Arcaica se va a identificar con las posibilidades físicas del



organismo (movimientos y fuerzas) determinadas por influjos divinos (Vemant, 1990, p.21). Estos referentes de tipo religioso examinaron construcciones sobre el cuerpo que cimentaron las cosmovisiones de los grandes pensamientos filosóficos de la época. Las primeras fuentes de saber que ayudaron al proceso reflexivo, no solo del cuerpo, sino

Ilustración 3. Vasija denominada *Olpe Chigi-Hoplitas Luchando* - se muestran a dos grupos de hoplitas enfrentándose al son de la música. 640-620 a.C. Museo Nacional Etrusco de Villa Giulia

del mundo, eran: la religión pública, la cual se componía principalmente de los poemas de Homero y Hesíodo, a partir de los cuales se originó toda una cosmogonía folclórica y ética del culto a los dioses; y la religión de los misterios, la cual provenía de los Misterios

⁴ De la idea organicista se desprende la versión que difiere del arte clásico que, si bien respetaba la lógica corporal, desafiaban la naturaleza. Se le considera una forma grotesca del cuerpo (ver ilustración 2). Para Bajtín (2003) las figuras de terracota de Kertch de las ancianas embarazadas, caracterizan una imagen grotesca y ambivalente al mostrar la muerte que concibe (p.22); el cuerpo de las ancianas no muestra una armonía entre la vida gestada y la muerte, lo grotesco está en permanente contradicción. El cuerpo grotesco no ofrece nada perfecto ni completo, haciendo una formal distinción con los ideales modernos (p.29-30). La biblia también cuenta con esa contradicción entre gestación y vejez; en el Génesis 18, 9-15 Sara se burla de su propia fecundidad grotesca, al enterarse de que Dios le había prometido un hijo en su vejez. Esta perspectiva alcanzó otra significación en el medievo, por lo que se expondrá en el apartado del presente trabajo.

Órficos⁵ (Reale,1995, p. 25.) De esta última, no se tiene tanto conocimiento como sí de la religión pública, pero se sabe que tenía una visión de ser y, por tanto, de cuerpo diferente de su contraparte.

Mientras para Homero la muerte era el final de la existencia, para el orfismo esta se componía desde la dualidad⁶ cuerpo-alma *σῶμα ψυχή sóma-psychí*, en la que el primero se despoja de toda gracia divina y se convierte en una sepultura *sóma-síma* *σῶμα-σῆμα* [cuerpo-tumba] (Bernabé, Francesc & Santamaría, 2006, p.389-403). El alma trascendía a través de una especie de viaje de cuerpo en cuerpo, una *metempsychosis* [reencarnación] hacia el reencuentro con sus dioses (p.271). Dicho proceso cumplía con las siguientes condiciones: a) el hombre alberga un ser divino que es a su vez un demonio quien viene a ser el alma que cayó en un cuerpo por una culpa originaria; b) este demonio es inmortal, precede y acontece después de la vida corporal como entidad que reencarna y c) este proceso solo tiene un premio a través de la adopción de la doctrina órfica.

El cuerpo se caracterizó como un escenario de purificación del alma a través de los padecimientos de la mortandad (Reale, 1995, p.26), pudiéndose aludir el pensamiento órfico como uno de los precursores del platonismo que inició la concepción del cuerpo como crisálida y que fundamentó la cosmogonía judeocristiana.

Es importante resaltar que, como se mencionó anteriormente, Homero tampoco contemplaba al cuerpo como una unidad, sino como a una suma de miembros que se

⁵ Se estima que el nombre proviene del poeta Orfeo, su presunto fundador.

⁶ El termino dualidad elaborado en este trabajo responderá al concepto de *dualismo*, el cual se cree fue acuñado por primera vez por Thomas Hyde (1700) del latín *dualistas* o *dualiste*, referenciando a la filosofía de Zoroastro, que admitía dos principios divinos, uno del bien y otro del mal, los cuales entraban constantemente en contradicción.

materializaban en el lenguaje, al ser denominados por el uso en una situación en particular. *Soma σώμα*, que para los griegos era la palabra unitaria que posteriormente representó al cuerpo, en la literatura arcaica de Homero hacía referencia al cuerpo sin vida, a un cadáver (Snell, 1965, p.22-25). En ese sentido se puede tomar como ejemplo el presente fragmento de la Iliada:

Propongo lo siguiente y Zeus sea testigo: Si aquél con su bronce de larga punta consigue quitarme la vida, despójeme de las armas, lléveselas a las cóncavas naves, y entregue mi cuerpo a los míos para que los troyanos y sus esposas lo suban a la pira (Homero, 1927. La Iliada, rapsodia VII, V. 67)

Una de las referencias al cuerpo que depende del momento literario, explica Snell (1965), se da en el término *melea* μελών, cuyo concepto se relacionaba con los miembros de los que se desprende la energía y la vitalidad⁷ y de los que dependen el movimiento y la acción, tal y como Homero lo relata a continuación:

Fue Antflocos quien primeramente mató a un guerrero troyano, a Equepolo Talisída, que peleaba valerosamente en la vanguardia: hiriólo en la cimera del penachudo casco, y la bronceína lanza, clavándose en la frente, atravesó el hueso, las tinieblas cubrieron los ojos del guerrero y éste cayó como una torre en el duro combate. Al punto asíóle de un pie el rey Eglefino Calcodontída, caudillo de los bravos abantes, y lo arrastraba para ponerlo fuera del alcance de los dardos y quitarle la armadura. Poco duró su intento. El magnánimo Ajeno lo vio arrastrar el cadáver, e, hiriéndolo con la bronceína lanza en el costado, que al bajarse quedó descubierto junto al escudo, dejóle sin vigor los miembros (*Melea*) (Homero, 1927. La Iliada, rapsodia IV, V. 457).

⁷ Existieron diferentes términos para señalar la vitalidad, impulsos o emociones: *Stetos, Etor, Kardia, Phren, Prapides, Thumos, Menos, Noos* (Vemant, 1990).

El filólogo Aristarco⁸ concibió que el cuerpo vivo para Homero recaía en el término *Demas* δέμας, pero, a decir verdad, este término se acercaba más al constructo de figura, de forma, incluso de estatura.

Dio a los troyanos la triste noticia Iris, la de los pies ligeros como el viento, a quien Zeus, que lleva la égida, había enviado como mensajera. Todos ellos, jóvenes y viejos, hallábanse reunidos en los pórticos del palacio de Príamo y deliberaban. Iris, la de los pies ligeros, se les presentó tomando la figura (*demas*) y voz de Polites, hijo de Príamo; (Homero, 1927. La Iliada, rapsodia II, V. 706)

Para Snell (1965), la palabra homérica más cercana a cuerpo es el concepto de *Crhos* χρωσ, del cual se dice, hacía alusión a la piel o a la carne, aunque no en un sentido anatómico, sino a la piel como frontera, como límite entre el adentro y el afuera (p.26).

Hijo, no te turbe el ánimo tal pensamiento. Yo procuraré apartar los importunos enjambres de moscas, que se ceban en la carne (*Crhos*) de los varones muertos en la guerra. Y, aunque estuviera tendido un año entero, su cuerpo se conservaría igual que ahora o mejor todavía; (Homero, 1927. La Iliada, rapsodia XIX, V.29)

Aquí es necesario señalar, aunque suene redundante, como estas construcciones de la Grecia clásica se consolidaron como una genealogía de las tradiciones filosóficas occidentales, entre ellas, desde luego la abstracción de ser. Es necesario retomar que el cuerpo en Homero, aunque careció de una unidad orgánica, en el que todos sus fragmentos están relacionados entre sí y con un punto confluyente en un centro, no contempló, “como un uno en lo múltiple”, sí concibió la adición de partes singulares (Reale 1999, p.18), en la que al nombrar una podía involucrar a las demás.

⁸Del griego Ἀρίσταρχος; se cree que nació en el 216 a. C. y murió en Chipre, en 144 a. C. aproximadamente. Fue un gramático y filólogo de Alejandría a quien se le debe la primera edición crítica relevante de los poemas homéricos.

Gracias a los dioses, quienes eran asumidos como personificaciones ideales, se plantearon los principios filosóficos, religiosos y éticos de un movimiento cultural. Por tanto, además de reconocer la variedad de formas a la hora de referenciar al cuerpo, también es necesario entender que el griego de la edad Arcaica lo valoraba como un “*blasón*” en el que reconocía los valores principales de su sociedad (Vernant, 1990, p.28). Se estima que la personificación cuasi humana de los dioses estimulaba ese cultivo de lo corporal debido a que, al ser antropomorfos, se investían con un hábito perfecto de ser. Se podría decir que el cuerpo del griego arcaico se edificó como un reflejo deficiente del cuerpo de los dioses, en tanto seres con mayor vitalidad, belleza y sabiduría, haciendo que la vida del mortal se determinara por la constante medición con algo inaccesible (Vernant, 1989, p.11); algo que, aunque imperecedero, era víctima de las pasiones y emociones humanas. Esto obligó a que la cosmovisión del cuerpo griego se desarrollara en un constante oscilar entre extremos: lo bello, lo feo, lo mortal, lo inmortal, lo mundano y lo divino. Por algo, uno de los espacios predilectos de los ciudadanos sería el *gymnasion* [gimnasio], en donde se congregaban jóvenes y viejos para realizar el “cultivo de su cuerpo” a través de la *gymnós* [gimnasia] (Jaeger, 2001, p. 411).

El concepto de cuerpo va a sufrir un giro importante a partir de Sócrates y Platón, al subordinarlo en relación con el alma o la *psyché ψυχή*. Un alma no enteramente religiosa, sino que, además, se conformaba por un accionar filosófico e intelectual que constituía un cambio conceptual en el cuerpo y el alma. Antes del siglo V se mantenía, entre otras⁹, la

⁹ Según Guthrie, le antecedieron a la versión socrática de *psyché*, las tradiciones órfica y jónica, que hacían referencia a un aire interior el cual volaba en el momento de la muerte a reencontrarse; además de los pitagóricos que la podían considerarla como valor; también aparece en la literatura de Sófocles que hace una primigenia referencia a la mente y se asume desde una perspectiva moral. Para mayor referencia se puede consultar a Burnet (1936), y/o una versión digital traducida al español en <http://www.logon.org> y <http://www.ccg.org>

versión homérica de la *psyché* como alma-aliento, la cual no podía existir sin el cuerpo (Guthrie, 1988, p.443). En la *Ilíada* se encuentran varios casos, entre ellos el siguiente: “Se nublaron sus ojos, quedó adormecido su aliento, pero pronto respiró, porque el soplo del Bóreas reanimó, al envolverlo en su soplo, al héroe postrado” (Homero, 1927. *La Ilíada*, rapsodia V, V.700).

Sócrates va a revolucionar la idea de *psyché* y con ello la de *soma*, al fijar a la primera como la forma del verdadero yo, del hombre vivo y a la segunda como un conjunto de herramientas de las que se sirve este hombre para vivir y trascender (Guthrie, 1988, p.444). El alma será en última medida, la conciencia, el pensamiento ético e intelectual. En el *Alcibíades*, Sócrates convoca un movimiento hacia el reconocimiento del alma como el sujeto en sí mismo, como el gobernante o el piloto que dirige una infraestructura de la cual se sirve para saciar sus necesidades y cumplir sus objetivos. Con razón, se le ha considerado por filósofos escolásticos y no escolásticos, como el precursor occidental de la doctrina judeocristiana.

Sóc. ¿Qué puede ser el hombre realmente?

Alc. No tengo que decir.

Sóc. Seguro que puedes: que justamente lo que hace uso de su cuerpo.

Alc. Sí.

Sóc. ¿Hay acaso alguna otra cosa que hace uso de él sino el alma?

Alc. No otra cosa.

Sóc. ¿Gobernando, en consecuencia?

Alc. Sí.

Sóc. Y por cierto creo que nadie podría siquiera pensar esto de otro modo.

Alc. ¿Qué cosa?

Sóc. Que el hombre no sea sino una de tres cosas.

Alc. ¿De cuáles cosas?

Sóc. Un alma o un cuerpo o un conjunto, la totalidad

de ambos.

Alc. ¿Cuál, en verdad?

Sóc. Pero estuvimos de acuerdo, por cierto, que justamente

lo mismo que gobierna el cuerpo es el hombre.

Alc. Estuvimos de acuerdo.

Sóc. ¿Un cuerpo entonces se gobierna quizá a sí

mismo?

Alc. De ninguna manera.

Sóc. Porque dijimos que él es gobernado.

(Platón, Alcibíades, 130a)

El cuerpo socrático se objetivó al servicio del alma, precisamente al de la mente, en cuanto aditamento que debía ser controlado, por lo que, para tener una benigna vida era necesario llevar a cabo acciones que por medio del control de las pasiones y las emociones aseguraran un cuidado del alma, y, por tanto, el progreso de la inteligencia y la sabiduría (Platón, Apología, 29d). El objetivo último del ser sería la *arete* [virtud], la cual solo era posible alcanzar gracias al *enkrateia* [autodominio]; acción que requería que la conciencia se consolidara como dueña del cuerpo y trabajara en pos del control de las pulsiones y deseos, edificando una suerte de libertad humana a través del “dominio racional de la animalidad” (Reale, 1999, p.89).

En la *Ética Nicomaquea*, Aristóteles reafirmó al cuerpo como escenario ajeno a la virtud humana al ligarla únicamente como una actividad del alma (Libro I, 13.15), que radica en la habilidad de hacer lo mejor con el placer y el dolor. El vicio por su parte era todo lo contrario (Libro II 3.25). Esta posición que parece contradictoria, la libertad a través de la represión, hizo que la versión de sujeto en Sócrates lograra “moralizar, escolastizar e intelectualizar a la Grecia antigua.” (Jaeger, 2001, p.391), además de convertirse en uno de los fundamentos del pensamiento occidental al relacionar al ser con la razón, distinguiéndolo ontológicamente del cuerpo.

Para Jaeger (2001), dicha distinción hizo que se creara una jerarquía de los bienes del hombre, en donde se debía privilegiar los dotes del alma por encima de los del cuerpo y dejar en última instancia los bienes materiales como el poder (p, 416-417). La búsqueda constante de la *arete* promovió que las acciones de los hombres estuvieran en pos del mejoramiento del ser, ya no con el cuerpo como blasón, sino con el alma como el único factor para determinar quién cultiva o no una buena vida. De esta manera, se fundamentó desde la filosofía otro tipo de jerarquización, la de las labores intelectuales por sobre las labores operativas: el filósofo sería más “importante” que el labriego. Esta forma de demostración ontológica se confeccionó por medio de la dialéctica socrática, la cual se había convertido en un nuevo tipo de gimnasia del pensamiento, del alma, una nueva *paideia* (p.412).

En Platón, la idea de cuerpo va a retomar a Sócrates y además va a redimensionar la figura de su dios propuesto, el dios de Delfos, quien al cuestionar la naturaleza del conocimiento (Platón, Apología, 21a), identifica el propósito de la razón; en definitiva, la personificación del dios socrático le obliga a seguir filosofando aún a costa de su propia vida (29a). Es importante retomar al dios en la filosofía porque para la metafísica de Platón va a tener repercusiones directas en su representación. La metafísica platónica retoma el concepto de univocidad del dios socrático: el uno como el bien, como el principio, como lo definido, característico de un mundo perfecto que se contrapone a un principio menor denominado la diada, que viene a ser lo múltiple, lo indefinido (Reale, 1995, pp.131-132). Lo uno que constituye a un mundo ideal y lo múltiple que determina el mundo sensible. El uno, el artífice de los mundos sensible y de las ideas, se le denomina el Demiurgo

(*Dēmiurgós* Δημιουργός), quien será la personificación no solo del dios de la filosofía, sino la del único creador del principio.

En el *Timeo*, Platón ofrece toda una disertación de la metafísica del mundo. Pensó en un dios que, a diferencia de los dioses homéricos, no padecía de las pasiones de sus antecesores, era en sí mismo el bien por ser solo razón (Platón, *Timeo*, 1985, 29c). Al ser razón, no estaba condenado al cuerpo antropomórfico que padecían Zeus y compañía, y que determinaba sus necesidades y pasiones. Este dios, el creador de las cosas, incluido los mismos dioses de Homero (39c-69b), decidió que el mundo y todas las criaturas tuviesen un cuerpo y un alma (30b), un alma buena. Este aspecto ya se había tratado en la *República*, en donde la unión entre alma y cuerpo se estructuraba bajo una lucha moral entre el bien y el mal, en la que el alma es buena y perfecta *per se* y que es ella quien dota al cuerpo de sus cualidades y no al contrario. Platón discute acerca de los beneficios de la gimnasia y plantea:

Yo no creo que, por el hecho de estar bien constituido, un cuerpo sea capaz de infundir bondad al alma con sus excelencias, sino al contrario, que es el alma buena la que puede dotar al cuerpo de todas las perfecciones posibles por medio de sus virtudes. ¿Y tú qué opinas de ello?

Lo que tú -respondió.

Entonces, ¿no sería lo mejor que, después de haber dedicado al alma los cuidados necesarios, la dejásemos encargada de precisar los detalles de la educación corporal limitándonos nosotros a señalar las líneas generales para no habernos de extender en largos discursos? (Platón, *República* 403 d-e).

Cambia la perspectiva del alma como piloto al alma como enseñante, la cual brinda sus cualidades a un cuerpo que las requiere por su imperfección, y así entra en una lucha de imposición que busca que el cuerpo no gane con sus impulsos. Este mismo pensamiento se heredó a la filosofía romana en la célebre frase “*mens sana in corpore sano*” [mente sana

en cuerpo sano], que es erróneamente atribuida a los griegos, siendo del poeta romano Décimo Junio Juvenal (1996), quien la expuso en su *Sátira X*; en ella hace referencia no al cultivo del cuerpo, como coloquialmente se creía, sino a la renuncia del placer y a la virtud de la templanza:

Con todo, para que tú también pidas algo y ofrendes en la capilla entrañas y salchichas divinas de un cerdito blanco, debes rezar por tener una mente sana en un cuerpo sano. Pide un espíritu valiente, que esté libre del miedo a la muerte, que considere la recta final de la vida como un regalo de la naturaleza, que sea capaz de soportar cualquier inconveniente, que ignore la cólera, que no ansíe nada y considere los trabajos de Hércules y sus insólitos sufrimientos superiores al placer sexual, a las comidas y a las plumas de Sardanápalo. Te indico lo que tú puedes darte a ti mismo. El único camino de vida tranquila que tenemos al alcance es desde luego el de la virtud (*Sátira X*, 355-360).

Volviendo al *Timeo*, Platón reformuló su idea de alma única y perfecta, ya que el *Demiurgo* encargó a los dioses menores la creación del hombre que, a diferencia de ellos, aunque tenían un alma inmortal, habitaba un cuerpo mortal. En este anidaron dos tipos de alma: la razón, benévola, perfecta e inmortal, ubicada en la cabeza y la otra de carácter irracional, necesitada, deseosa y mortal, residía en el tronco y las extremidades separadas por el cuello, porque no podían ni debían mezclarse (Platón, *Timeo*, 1985,69c-71d). Las dos almas son la traducción del principio de diada, en donde el alma de los mortales es en sí misma sinónimo de lucha y contradicción, en este caso, entre dos fuerzas que buscan el control del ser. Una más cercana a las emociones y necesidades, es decir más cuerpo y otra más afín a la inteligencia y al control, es decir más razón. De esta manera, el platonismo corporal sirvió para la estructurada versión cristiana medieval del cuerpo, debido a que pudo dar una explicación causal a los eventos metafísicos que colmaban la cotidianidad corporal y por ende cultural y social de los sujetos.

En Aristóteles, el cuerpo se concibió en un principio desde una perspectiva platónica, empero, fue más allá en puntos decisivos que impondrían su impronta y trazaría así, una transformación del pensamiento. El tratado que Aristóteles realizó en torno al cuerpo, pero sobre todo al alma, se puede analizar a partir del recorrido de sus obras, especialmente en el *Eudemo* y en *De Anima*. Para Jaeger (2008), Aristóteles produjo un conocimiento sobre sus postulados del ser, al retomar la arremetida que Platón hizo a la reducción del alma cuando se decía que esta estaba al nivel de la armonía del cuerpo, es decir como materia consustancial de la articulación de las partes de este último (p.53). Esta arremetida parte de una fé en la otra vida, que visualizó un alma como sustancia que no tiene contrario; caso opuesto del cuerpo, el cual si lo presenta y se identifica como desarmonía, a saber: la enfermedad, la debilidad y la fealdad¹⁰. Aristóteles ofreció las condiciones para tener una armonía del cuerpo contrarias a las anteriormente descritas: la salud, la fuerza y la belleza (Aristóteles, fragmentos 7 a Rose~45, a; Rose, 7a; Gigon,59). A su vez, proclamó un ideal de sujeto que exaltaba la figura del griego helénico. En el *Eudemo* se asumió la versión del cuerpo como prisión, ofrecida en el *Fedón*, pero esta cambió hacía una tierra lejana o extraña del alma, la cual le hace añorar su antiguo hogar.

Paradójicamente esa refutación metafísica de Aristóteles ya tenía un cambio hacía una perspectiva materialista en dos sentidos: la del movimiento y la de la armonía. Frente al primero, el estagirita refutó la teoría que asumía que era el alma la responsable del movimiento del cuerpo, en cuanto que veía como improbable que una entidad tuviera la

¹⁰ En el *Eudemo*, las desarmonías del cuerpo responden a unas condiciones *sine qua non* y limitan su causa. La enfermedad responde a la falta de proporción de los elementos, la debilidad de la falta de proporción de las partes homeoméricas (partículas) y la fealdad una falta de proporción de los órganos (7 a Rose~45, a; Ross, 7a; Gigon,59). Se está en presencia de una metafísica del cuerpo, en la que sus partes obedecen a causas diversas y de un orden superior.

capacidad de mover, pero no ser afectada por el movimiento del mundo; entonces, lo que permite el movimiento del ser, incluida su alma, es la naturaleza y, por ende, la naturaleza del cuerpo (Aristóteles, Anima 406a). Por su parte el alma, como una armonía del cuerpo, la concibió como la *entelequia* (Jaeger 2008, p. 58-59), a lo que el filósofo dice:

Es perfectamente claro que el alma no es separable del cuerpo o, al menos, ciertas partes de la misma -si es que es por naturaleza divisible: en efecto, la entelequia de ciertas partes del alma pertenece a las partes mismas del cuerpo (Aristóteles, Anima 413a).

Es decir, como potencia del cuerpo el alma no puede ser separada de este y por tanto es mortal. Aun siendo mortal, conserva su protagonismo ontogenético ya que, como *entelequia*, es la protagonista del ser, la potencia del cuerpo vivo, es decir su esencia.

Supongamos que un instrumento cualquiera —por ejemplo, un hacha— fuera un cuerpo natural: en tal caso el «ser hacha» sería su entidad y, por tanto, su alma, y quitada ésta no sería ya un hacha a no ser de palabra. Al margen de nuestra suposición es realmente, sin embargo, un hacha: es que el alma no es esencia y definición de un cuerpo de este tipo, sino de un cuerpo natural de tal cualidad que posee en sí mismo el principio del movimiento y del reposo (Aristóteles, Anima 412b).

Esta referencia al alma, aunque cambió radicalmente, aún sostuvo la idea de ella como sustento del ser y del cuerpo, ya no como crisálida o prisión, sino como instrumento del cual se sirve en vida, por lo que debía regirse según las virtudes beneficiosas, tanto para ella como para el cuerpo, con el fin de constituirse como un ser sublime, es decir como un ciudadano. En esa búsqueda del alma adecuada, varios pensadores optaron una renuncia a los placeres como el método para alcanzar un nivel superior de la moralidad, inclusive,

cuando la satisfacción de los placeres era bien vista por la sociedad en general¹¹. Se asumió una actitud desligada al placer vinculando, al nivel de héroe, a la persona que pudiese consolidar tal esfuerzo, de tal suerte que Grecia honró a varias figuras históricas con este tipo de templanza. A propósito, se encuentra la famosa expresión de Apolonio de Tiana, contada por Filostrato, sobre el logro de la virtuosidad conseguida:

Y como se elogiaba a Pitágoras por la frase que decía acerca de que no se debían tener relaciones con otra mujer que la propia, afirmaba que eso lo había dicho Pitágoras para otros, pero que él ni se casaría ni entablaría nunca relaciones sexuales, aventajando también al ejemplo de Sófocles. Porque este dijo que se había librado al llegar a la vejez de un amo enloquecido y salvaje” (Vida de Apolonio de Tiana I, 13)

Una de las últimas posturas griegas frente a la forma de convivir con el cuerpo entendió el rechazo del disfrute por completo, como una salida a las formas del deseo, encontrando en la abstinencia una capacidad; esta se volvía un modelo a seguir, al ser considerada apropiada para llegar a la sabiduría, poniendo en un peldaño superior aquella persona que tuviera la capacidad de controlarse y privarse de los placeres carnales. Alcibíades en *El Banquete* de Platón, hacía una reverencia a la resistencia que Sócrates ofreció ante sus encantos y provocaciones amorosas, así como su capacidad para evitar emborracharse y su tolerancia ante el sueño, equiparando estas cualidades a rasgos de su sabiduría (217-220a). Los anteriores relatos dan una noción de cómo los griegos relacionaban el placer, el libertinaje y la ignorancia, antagónicamente al sufrimiento, a la virtuosidad y a la sabiduría.

¹¹ Observa Foucault (2003) una gama de caracteres de los griegos que denotaban un latente interés frente al uso corporal en la sexualidad que, si bien no demostraban una condena al amor entre el mismo sexo, sí se tenían posturas negativas frente a la renuncia del privilegio viril (p.15)

Teniendo en cuenta las disertaciones conceptuales que desde el orfismo hasta Aristóteles se hicieron sobre el cuerpo, es innegable el papel preponderante que tuvieron en su génesis y consolidación para el mundo, en especial para Occidente. Ese devenir de construcciones sirvió para apuntalar categorías epistemológicas, filosóficas y religiosas que referenciaron toda una cosmogonía, la cual marcaría el rumbo de la historia global. Uno de los escenarios de dicha cosmogonía fue, sin lugar a duda el discurso judeocristiano, que se basó en constructos tanto órficos (el cuerpo como crisálida prisión), como socráticos (el cuerpo como espacio del alma), platónicos (el ser dividido en alma y en un cuerpo, obra de un creador) y aristotélicos (el alma como potencia y motor del ser), que guiaron sus principios y cimentaron sus mitos y rituales los cuales, hasta el día de hoy, siguen en plena vigencia cultural.

El lenguaje para los grecolatinos

Es difícil, por no decir imposible, encontrar un tema del desarrollo cultural de Occidente que no fuese tratado por la Grecia antigua. Tal es el caso del lenguaje como fuente de discusión y reflexión filosófica, por lo que es sensato iniciar los estudios de las reflexiones con respecto al lenguaje con esta cultura; sencillamente porque se ha logrado encontrar muchos elementos documentales del inicio de la exploración lingüística en esta época. Ahora bien, así como es posible afirmar que los estudios lingüísticos de Occidente iniciaron en la antigua Grecia, también se debe reconocer, y es lo que varios estudiosos precisan, la estrecha relación que mantuvieron las culturas griega y romana, particularmente a finales del siglo III a.C. hasta el siglo IV d. C. y gracias a la cual los principales lingüistas romanos tuvieron un acercamiento con los eruditos griegos, por lo que se prefiere hablar de la lingüística grecolatina (Robins, 1997 pp.31-32).

Se estima que en la construcción lingüística de la Antigua Grecia existía cierta conciencia de la naturaleza y los orígenes de su lengua, así como de las diferencias dialectales dentro de su población y de las lenguas extranjeras. Este tipo de conciencia se puede ver en parte de los diálogos de Platón, específicamente en el *Crátilo*, que bien podría considerarse como uno de los textos precursores de la lingüística.

Allí se reconoció la existencia de algunas palabras de origen extranjero en el idioma griego (410a, 416d). Paradójicamente el gran interés de los griegos por su propio lenguaje contrastó con su falta de interés por las lenguas foráneas, siendo notable el caso del término Bárbaro (βάρβαρος), el cual como exónimo peyorativo, se utilizaba para indicar sonidos de pájaros o sonidos inaudibles que luego serían asociados a las personas no hablantes del griego (Mounin, 1996, p.41). Volviendo con el *Crátilo*, esta metacognición lingüística no era solo por un rastreo del origen de los nombres, sino que iba más allá de una discusión etimológica, cuando se reflexionaba la relación existente entre la calidad de verdad y de realidad. Los nombres vienen a consolidarse como “una copia de la cosa” (430a), dejando ver la posición metafísica sobre el lenguaje, en tanto cosa que copia y que representa la realidad, la *physei*.¹²

Aristóteles, en cambio, realizó una exhaustiva revisión de la construcción de las palabras desde la fonética, la cual denotaba la inquietud por las formas de comunicación humanas y su diferencia con el lenguaje de los animales, al asumir a la letra como algo que: “se llama una voz individua, no cualquiera, sino aquella solamente, de la cual por su naturaleza se puede formar voz inteligible, porque indivisibles son las voces de las fieras, y

¹² Este término según Coseriu (1989), hace referencia acerca de a) “la naturaleza de las cosas denominadas” b) la “naturaleza de los sonidos” y c) la configuración primigenia entre nombre y cosa.

a ninguna de ellas llamamos letra” (Aristóteles, La poética XX,1)¹³. El interés lingüístico por la naturaleza del lenguaje humano llevo a Aristóteles a adoptar una visión racionalista de este, al proponer lo siguiente:

(...) lo < que hay> en el sonido son símbolos de las afecciones < que hay> en el alma, y la escritura < es símbolo> de lo < que hay> en el sonido. Y así como las letras no son las mismas para todos, tampoco los sonidos son los mismos. Ahora bien, aquello de lo que esas cosas son signos primordialmente, las afecciones del alma, < son> las mismas para todos, y aquello de lo que éstas son semejanzas, las cosas, también < son> las mismas (Aristóteles, Sobre la interpretación, 1-16a).

De esta proposición se puede observar las siguientes características del lenguaje para el estagirita: a) el lenguaje escrito es posterior al oral¹⁴, b) el lenguaje oral nace de las facultades del pensamiento, c) el lenguaje se produce a través de signos que median el pensamiento. Dicha racionalización lingüística cimentó el volcamiento del interés hacia el lenguaje oral sobre el lenguaje escrito, el cual se retomó por los lingüistas del siglo XX (Bernal, 1984).

Es importante resaltar la carga signica que Aristóteles¹⁵ identificó en el lenguaje, puesto que esta postura fundamentó un paradigma para la lingüística moderna y para las formas saussureanas sobre el signo, al ser el primero en desligarse de la ontología de la

¹³ Cabe decir que la perspectiva fonética del lenguaje es muy dispar con la fonética moderna y no era tan elaborada como la fonética de la India (Černý, 1998)

¹⁴ Posteriormente los Alejandrinos realizarán la postulación de lo que Lyons (1995) va a denominar la “falacia clásica”, que es aquella que adjudicaba una desmedida importancia del lenguaje escrito por encima del oral, debido a que se pensaba que era más puro y correcto que el coloquial. Se cree que la su intención era la de preservar en su pureza el lenguaje de los escritores atenienses (pp.10-11).

¹⁵ Aristóteles constituyó gran parte de su filosofía con la intención de contestar a los sofistas y en diferenciar la ciencia del objeto a la cultura popular (Parte de los animales, 639a), por lo que para algunos pensadores como Aubenque (1981), Aristóteles va a identificarse con desconfianza hacia el lenguaje, en contraposición a la ciencia en el camino de la iluminación intelectual. Esto se puede ver en el uso peyorativo que le daba al termino λογικως logikos, [razonar verbalmente], que significaría atenerse a las generalidades pasando por alto lo propio y la esencia de la cosa considerada.

época, cuando rompió el vínculo entre palabra (logos-λόγος) y cosa (onōv)¹⁶ (Jaeger, 1989, p.423) y a su vez, elaboró una teoría de la significación separando al “lenguaje como signo y al ser como significado” (Aubenque, 1981, p.98). Otra de las apreciaciones sobre el lenguaje que se rescata en la aseveración de Aristóteles es la de los “*universales lingüísticos*”, teoría que sostiene que en la estructura profunda del lenguaje todas las lenguas tienen características similares en su raíz y que sus diferencias se presentan superficialmente¹⁷ (Aubenque, 1981, p.203).

A su vez, se reconoce una postura convencionalista cuyo planteamiento partió de asumir un consenso por los hablantes de una lengua para el uso del nombre (*onoma-onōv*) y además deja ver la dualidad con la que concebía al lenguaje al establecer la relación entre el significado y el significante: “Nombre, pues, es un sonido significativo por convención sin <indicar> tiempo, y ninguna de cuyas partes es significativa por separado” (Aristóteles, Sobre la interpretación, 2-20)¹⁸. Lo mismo va para el verbo (*rhema-ρήμα*), que igual que el nombre, no disponía de una independencia entre el sonido y el significado y además estaba atado al tiempo. Para Aristóteles el *rhema* era:

(...) lo que cosignifica tiempo, y ninguna de sus partes tiene significado separadamente; y es signo de lo que se dice acerca de otro. Digo que cosignifica tiempo en el sentido de que, mientras *salud* es un nombre, *está sano* es un verbo: en efecto, cosignifica que se da ahora (Aristóteles, Sobre la interpretación, 3-10).

¹⁶ A su vez va a intentar restablecer dicho vínculo a través del concepto de *causa formal* el cual funciona como “concepto y cosa y como razón de conocer y razón de ser” (Jaeger, 1989 p. 423)

¹⁷ Chomsky (1969) explica los universales lingüísticos así: “La estructura profunda que expresa el significado es común a todas las lenguas, según se afirma, puesto que es una simple reflexión de las formas del pensamiento. Las reglas transformacionales que convierten una estructura profunda en superficial pueden variar de una lengua a otra. La estructura superficial que resulta de estas transformaciones no expresa directamente las relaciones de significado de las palabras, desde luego, excepto en los casos más simples. La estructura profunda que sirve de base a la expresión efectiva, estructura que es puramente mental, es la que lleva consigo el significado semántico de la frase” (p.82).

¹⁸ Es posible pensar que toda la metodología lingüística contemporánea se basó en la anterior afirmación, en el modo como se estudia la relación entre el sonido y el significado de las palabras.

Estos pensamientos constituyeron el principio del *thesei* que marcó la historia de la reflexión lingüística, en el que el lenguaje se da por significación, es decir por convención social y como expresión del pensamiento. Y es que Aristóteles, quien no era propiamente un lingüista, puntualizó saberes relevantes sobre el lenguaje que aún hoy se consideran pertinentes, sobre todo por sus aportes con respecto a la relación entre el sonido y el significado y las relaciones entre realidad, pensamiento y lenguaje.

Posterior al periodo alejandrino los estoicos se erigieron como la academia más importante en términos de estudio del lenguaje. Según Robins (1997), se fundó por Zenón y su idea de lenguaje se desarrolló en tres tesis, las cuales se recogieron por Diógenes Laercio (p.39). Para el historiador griego, el primer rasgo del pensamiento de los estoicos era la representación:

(...) la teoría de la comprensión (katalépsis) y de la intuición (nóesis), que precede a todas las otras, no se mantiene sin la representación. Conque la representación tiene la precedencia, y luego le sigue el pensamiento que se ha dotado de habla, que lo que experimenta a partir de la impresión sensible lo expresa por medio del lenguaje (lógos) (Vidas y opiniones de los filósofos ilustres, VII:49).

Inicialmente se planteó el lenguaje como mecanismo de representar y materializar el pensamiento a través del habla, en donde los procesos del pensamiento y la experiencia ocurren consecutivamente y no simultáneamente:

En fin, así se expresan los estoicos en temas de Lógica, en los que sobre todo hacen hincapié en que sólo es dialéctico el sabio. Pues todas las cosas se contemplan mediante la teoría de las palabras y razonamientos, tanto lo que comprende el ámbito de la Física, como, a su vez, lo referente a la Ética. Pues qué hay que decir en el terreno lógico acerca de la corrección de las denominaciones

y en cómo las aplicaron las leyes a los hechos, no podrían decirlo de otro modo (Vidas y opiniones de los filósofos ilustres, VII:83).

Para los estoicos la única forma de resolver cualquier problemática lógica era a través del uso de la dialéctica, debido a que las palabras constituían el mundo; de esta manera, se presentó una versión construccionista del lenguaje y su capacidad realizadora. La tercera idea hizo referencia al acuerdo de la forma en que la dialéctica debía concentrar sus estudios: “Según acuerdo de la mayoría, el estudio de la dialéctica ha de comenzarse por el tema de la voz” (Vidas y opiniones de los filósofos ilustres, VII:55). Ciertamente para Laercio era una opinión mayoritaria que la dialéctica debía preocuparse en primer lugar por la materialización de las palabras, es decir por el sonido, debido a los efectos que este tiene en los cuerpos.

Las generalidades anteriormente señaladas fundamentaron la dicotomía entre significante y significado, en donde el primero hacía referencia no solo a una impresión mental del que habla sino a “algo en la mente del hablante y del oyente que se correspondía con una expresión del lenguaje” (Robins, 1997, p.42), a saber: la lengua. Por otra parte, surgió la visión estoica del lenguaje como acto mediador que, a diferencia de la concepción aristotélica, no se produce por una convención social sino por una capacidad natural del ser humano¹⁹.

Luego de la absorción del imperio romano hacia la cultura griega y la adopción del latín como lengua oficial, fue Varrón Marco Terrancio, quien inició escribiendo en latín los tratados de lingüística y sin duda alguna de lenguaje, siendo considerado como el gramático

¹⁹ Al respecto, Orígenes (Contra Celso I- 24) planteaba que para los estoicos “las voces primigenias imitarían las cosas a que se refieren los nombres”, respaldando así su visión naturalista del lenguaje.

latino más original (Robins, 1997, p. 86)²⁰. Concibió el lenguaje al igual que los estoicos como acto de la naturaleza (La lengua latina V,3), así como una producción tripartita en donde:

“(…) su primera parte corresponde a de qué modo se han puesto los nombres a las cosas, la segunda a de qué manera a partir de éstos han llegado a sus variantes las palabras transformadas y la tercera a cómo éstas, unidas entre sí según un principio lógico, expresan una idea” (VIII,1).

Es posible discernir cómo para el romano el lenguaje es una construcción asociativa a partir de conceptos primigenios, los cuales se propagaban por “la imposición y la transformación”. Al respecto escribía:

“Lo uno es como la fuente; lo otro, como el arroyo. Se quiso que los nombres impuestos fuesen los menos posibles, a fin de poder aprenderlos más rápidamente, y los transformados los más posibles, a fin de que todos dijese más fácilmente los que hacían falta para sus necesidades” (VIII, 5).

Lo anterior permite entender que su postura de imposición y transformación del lenguaje se desarrolla por una serie limitada de conceptos o nombres que le son impuestos a las cosas y, a su vez, estas van dando paso a otras palabras mediante la generación de nuevas cosas y necesidades, teniendo una connotación pragmática.

Además de Varrón, existieron otras figuras romanas sumamente importantes que realizaron sus aportes desde la lingüística, centrándose sobre todo en la gramática. Tales son los casos de Quintiliano, Prisciano, Donato, Dídimo y Macrobio, entre otros (Robins, 1997, p.96), y que fueron fuente epistemológica en las construcciones del estudio del

²⁰ Consideración que se da gracias a los planteamientos que distinguen entre formación por derivación y por inflexión y con su clasificación morfológica para las palabras latinas (Robins, 1997, p. 89-92)

lenguaje, siendo posteriormente absorbida por los teóricos de la edad media, donde se impone una visión religiosa del mundo.

La cosmogonía judeocristiana

El desarrollo histórico, social, político y económico de una cultura, siempre estará ligado a su desarrollo espiritual, por lo que una determinada religión puede ejercer gran presión y volverse el motor de los diferentes procesos sociales. En esta dirección el Judeocristianismo alcanzó una innegable fuerza que, a diferencia de las otras expresiones, logró conducir sus actos religiosos con una mayor independencia frente a los actos políticos y económicos, sucediendo por encima de estos y permaneciendo. Evento que no pasó con sus vecinos orientales quienes basaron su desarrollo en tradiciones religiosas que tenían una fuerte codependencia económica y política (Dawson, 2010, pp.19-25).

Esta independencia surgió en la cristiandad gracias a su carácter misional (p.24), el cual demarcó su propagación por el mundo. Su misionalidad hizo de la religión judeocristiana un movimiento que superó las barreras de las tradiciones culturales propias de las regiones y una bandera que unificaría a toda Europa. Esto consiguió que se nutriera y adaptara a las dinámicas de los lugares donde acontecía, por lo que sus constructos no fueron de un origen único ni absoluto.

En el gran acervo documental sobre los inicios de la religión judeocristiana existen numerosas fuentes que refieren su origen a la relación entre el pensamiento helenístico y las tradiciones semitas, produciendo entre otras,



Ilustración 4. La creación. Fresco. Por Paolo Uccello. Detalle del Claustro Verde de Santa María Novella 1432-1436

una concepción de sujeto y de cuerpo. En ese sentido, E. Dussel (1974) argumenta que el camino de la cristiandad como paradigma de pensamiento y de fe, se edificó a partir del uso de los arquetipos de la lógica helénica por parte de la tradición semita. Inicialmente existía un cristianismo primitivo de carácter prefilosófico y pre-helenista, que asumía una idea unitaria de hombre. No fue sino hasta la entrada de la filosofía helenista que cambió a una concepción dualista, en la que pensamiento y cuerpo se confirmaron como una antítesis ontológica (pp.-13-17).

Lo interesante aquí es que, a pesar de la marcada diferencia existente en la construcción de sujeto entre un escenario y otro, su condensación logró generar una de las más grandes ontologías que hayan existido. Estas últimas, se han caracterizado por tratar de dilucidar los aspectos inherentes a las relaciones básicas del ser con el mundo, entre estos la sumisión. En ese sentido, se puede afirmar que la mayoría de las ontologías occidentales parten de la siguiente premisa: “el hombre es una sustancia cuya existencia no depende de sí mismo sino de otro ser” (Dufour, 2009, p.35). Y es por esto por lo que, todas estas buscan dar una imagen, una idea o una explicación al origen (ver ilustración 4), al orden, al porqué, al para qué, al final de los seres y las cosas; elementos que la cristiandad abordó a profundidad y con bastante éxito.

El cuerpo en la cristiandad

El concepto de ser como unidad de la tradición semítica-hebrea, según E. Dussel (1969), recibió diversas influencias culturales ya fuera de sus vecinos geográficos o de sus antecesores. Egipto, Babilonia, Acadia y Asiria fungieron como los referentes directos de la antropología judeocristiana (p. 22-24). Egipto es un caso que, aunque compartió con los helenistas una visión dualista del ser, ofreció diferencias en el concepto, específicamente en

la carne y en la preponderancia del cuerpo en su papel sobre la otra vida. Tal era la importancia de la carne que toda la conciencia después de la muerte recaía en el corazón, no solo como órgano funcional, sino como el repositorio de recuerdos y experiencias.

Su corazón, «el corazón de su madre», el «corazón de su nacimiento», el corazón que había poseído cuando vivo, no había testimoniado en absoluto contra él, ni le había abrumado en modo alguno ante los dioses (Letanía LXXII libro de los muertos).

En el juicio final, el ser se enfrenta a una especie de tribunal de dioses, en donde asume sus culpas y recibe su castigo o recompensa; poniendo su corazón a consideración en una balanza. El corazón, un órgano del cuerpo rinde testimonio de lo ocurrido en vida y se convierte en el carácter de la voluntad, de la conciencia y la moralidad.

El cuerpo para el egipcio produjo su significado y, por ende, su uso en torno al rito funerario, pues era el momento único en el que se asumía la muerte y la transfiguración. Dicho rito trascendió todos los estamentos culturales, ya que aseguraba una vida después de la muerte, la cual se consideraba como la verdadera. El cuerpo adquiría su utilidad como vehículo de un mundo a otro. Esto implicó el hecho de que consideraron como algo natural a la muerte, puesto que era el punto de relación de los vivos con los muertos, viendo en ella una oportunidad de mejora. No en vano, a través de la momificación arreglaban el cuerpo según las necesidades del nuevo camino y las oportunidades que tuviera cada uno. Es decir que solo los miembros de la élite tenían una permanencia cómoda en el más allá, debido a que solo aquellos con posibilidades podían proveerse una tumba adecuada, unos bienes para pagar el tributo y los medios para garantizar el rito (Urruela, 2018, p.195). El cuerpo sin vida se configuró, entonces, como el escenario místico, político y económico que aseguraba una perpetuación del orden social.

Por su parte, los predecesores semitas (acadios, asirios y babilónicos), igual que los egipcios, comprendieron la existencia del hombre como un complejo dualista donde un alma habita un cuerpo, pero acá este también tiene un papel crucial, en este caso la carne y la sangre (E. Dussel, 1969, p. 25). Estos factores conformaron un hilo conector con los dioses y con la vida después de la muerte. Uno de sus más importantes textos sagrados muestra dicha importancia; el *Enûma Elish*²¹, el cual da cuenta de esta profunda relación entre la entidad que ocupa el cuerpo y la historia y virtudes de este último.

Entretejeré sangre (y) ensamblaré huesos. Suscitaré un ser humano, Hombre será su nombre.
En verdad, construiré al ser humano (denominado) Hombre. Estará encargado del servicio de los dioses; que ellos puedan estar en paz (Enûma Elish. Tablilla VI V.5)

La interpretación que se hace de la promesa de *Marduk*, el dios creador, va orientada a reconocer a la sangre, no como un líquido, sino como una estructura de vías (Astey, 1989), que integran al cuerpo y generan una conexión mítica. Era tan importante la sangre que, de la sangre de un dios castigado (*Kingu*), surgió la humanidad (Tablilla VI V.25). Un dios que compartía con sus creaciones sus fuerzas y debilidades, su principio vital es, en resumen, una deidad que sangra y por lo tanto es mortal, es corporal.

Todos estos referentes simbólicos reforzaron la construcción antropológica de la cultura semítica-hebrea, en la que la carne (*basár*) y el espíritu (*rúaj*) son el conjunto conformante del ser, sin contraposición. *Basar* convoca la vitalidad orgánica del hombre y del animal como totalidad, la cual se mueve sobre la vida, pero también sobre la muerte, la debilidad y, sobre todo, el pecado (Ruíz, 1996 p. 20-21).

²¹ Poema babilónico que narra el origen del todo (Feliu & Mille, 2014).

En la investigación de E. Dussel (1969), la trascendencia ontológica se estructuró bajo la denominación *néfesh*²² (p. 27). En la Biblia, se encuentran distintos apartes donde se aborda al ser con este término: “Mi alma anhela los atrios de Jehová y aun desfallece por ellos; mi corazón y mi carne (*néfesh*) cantan con gozo al Dios vivo” (Salmo 84,2). También se encuentra en otro apartado de los Salmos: “Bendice alma mía (*néfesh*), a Jehová, y bendiga todo mi ser su santo nombre” (Salmo 103, 1). Este término no concedió la espiritualidad de la *psyché*²³, dado que conllevó una gran carga de corporalidad reforzando la concepción unitaria del ser.

Por su parte, el ser hebreo siendo espíritu-carne no participó de la composición del ser helénico alma-cuerpo. Para el hebreo, el término cuerpo no existía, así como tampoco su división. Por lo tanto, para referirse al ser se podían utilizar el binomio, como expresiones englobantes de lo humano en cuanto “*unidad psicósomática*, cuerpo animado o alma encarnada” (Ruíz, 1996, p.23). De esta manera, para la cultura hebrea el cuerpo podía ser perfectamente la manifestación del alma, debido a que no se referenciaban como escenarios contrarios de la existencia (Pedersen, 1991, p.171).

La imbricación entre lo somático y lo psíquico en la cultura hebrea pre-helinística, también puede evidenciarse en el vocablo que designa al corazón (*leb*), el cual, como en la cultura egipcia, hacía referencia al centro del hombre, en donde afloraban las determinaciones de lo sensitivo, pero también lo cognoscitivo, lo afectivo y lo electivo (Ruíz, 1996, p.24). A propósito del corazón, en la Biblia se pueden encontrar numerosas alusiones, entre ellas:

²² Algunos teólogos difieren en la pronunciación del término y lo refieren como *nefesh* (Ruíz, 1996, p.21)

²³ Aun siendo casi una traducción literal de *nefesh*, la *psyché*, es una traducción insuficiente, ya que no contempla su alto coeficiente de corporalidad.

Os daré un corazón nuevo y pondré un espíritu nuevo dentro de vosotros; y quitaré de vuestra carne el corazón de piedra y os daré un corazón de carne.

Y pondré dentro de vosotros mi espíritu, y haré que andéis en mis estatutos y que guardéis mis juicios y los pongáis por obra (Ezequiel 36,26).

Vale decir que, aún en la multiplicidad semántica y pragmática de la *néfesh-basar*, para el caso de los seres humanos, estas palabras no bastaron para reconocerlo, puesto que para que existiese necesitaba de la individuación que le permitía la estructura de un nombre, *shem*; es tan claro esto, que es el mismo Dios quien hace dicha referencia:

Y dijo Moisés a Jehová: He aquí, tú me dices a mí: Saca a este pueblo, pero no me has declarado a quién has de enviar conmigo. Sin embargo, tú dices: Yo te he conocido por tu nombre y has hallado también gracia ante mis ojos (Éxodo 33, 12).

El nombre dota al ser de una individualidad que lo hace irreductible; lo hace único ante los ojos del otro, en este caso, de los ojos del creador, permitiéndole que la acción nominal del reconocimiento sea a través de la integración ontológica entre cuerpo y nombre, dando así lugar a lo que se observará más adelante en la semiótica postmoderna y su construcción de lenguaje, donde se reconoce el poder creativo de la palabra y su capacidad de construir realidades (ver página 144).

Posteriormente surgió un elemento en la cosmogonía hebrea que sitúa al individuo en el orden de lo divino y que planteó la diferencia del ser por el ser (*basar-néfesh*) y el ser creado y guiado por Dios, el *rúaj*, el cual una vez retirado por el creador produce la muerte (E. Dussel, 1969, p.29). Es la referencia misma del espíritu (*pneuma*), del soplo de la vida que inviste de una trascendencia mística y divina al ser, siempre que ubica a Dios sobre los mortales. Son distintas las acepciones de *rúaj* reseñadas en la Biblia, como aliento o soplo

de vida “El espíritu de Dios me hizo, y el soplo del Omnipotente me dio vida.” (Job 33, 4); como el espíritu del mismo Dios “Y la tierra estaba desordenada y vacía, y las tinieblas estaban sobre la faz del abismo, y el Espíritu de Dios se movía sobre la faz de las aguas” (Génesis 1, 2); o como esencia divina sin la cual, la vida no es posible. “Escondes tu rostro, ellos se turban; les quitas el aliento, fenecen.” (Salmos 104, 29).

La comunidad cristiana se instauró a través de una especie de globalización cultural ocurrida por la diversificación territorial, a la cual se vieron avocados gracias a sus constantes peregrinaciones y actividades misionales. Así, la posición dualista del ser comenzó una consolidación ontológica en su cosmovisión. Nació una necesidad en la cristiandad de establecer un marco de referencia, el cual sirviera para realizar una categorización ontológica explicativa de la relación del ser con la divinidad, por esto, no pudo escapar a la división antropológica de la filosofía helenista, debido en gran parte, a su volcamiento por el instrumental lógico que ofrecía (E. Dussel, 1974, p.24)²⁴.

Se puede decir entonces que, en los comienzos de la cristiandad, incluyendo gran parte del Antiguo Testamento, no se produjo una definición de hombre abstracta, genérica o esencialista, de la manera en que lo hace la tradición helénica. En cambio, se tomó al hombre como una unidad psicosomática multidimensional, la cual abarca mínimo tres planos: un cuerpo, un cuerpo animado y un alma al servicio del orden divino. Aunque se debe resaltar, que son varias las excepciones en las cuales sí existe una visible referencia a la lógica helenística presentes en el A.T. El mismo *Génesis* da muestra de un doble relato que bien puede condensarse como un relato platónico. En un principio el hombre fue

²⁴ Se puede tomar como referencia los esfuerzos de Justino el mártir (150 aprox.) y Clemente de Alejandría (180 aprox.) quienes afrontaron la lucha intelectual y filosófica para posicionar al cristianismo como la fuente verdadera de saber y de espiritualidad utilizando los referentes del helenismo clásico (Castiñeira, 1998, p.12).

creado a imagen y semejanza de Dios (Génesis 1, 26), aunque no en cuerpo, sino en la única condición que podían compartir, el entendimiento, la razón, en concreto, la *psyché*.

Uno de los primeros en llegar a este tipo de análisis fue Filón de Alejandría²⁵, quien reconoció la influencia de la filosofía helenista en los textos bíblicos. En una de sus reflexiones expresó:

Es más, la cabeza, que es parte principal de la creatura animada, hace uso de siete partes esencialísimas: dos ojos, dos oídos, dos fosas nasales y, en séptimo término, la boca; a través de la cual, como dijo Platón, tienen su entrada las cosas mortales, y su salida las inmortales. Penetran, en efecto, por ella comidas y bebidas, alimentos perecederos de un cuerpo perecedero, en tanto que salen palabras, normas inmortales de un alma inmortal, mediante las cuales es guiada la vida racional (Filón de Alejandría, *De opificio mundi* 1976).

La cita se vislumbra como uno de los análisis relacionales más antiguos y convincentes para los críticos sobre la constante relación de la mitología judeocristiana con los conceptos de realidad, de sujeto y desde luego de cuerpo. Un cuerpo útil y perecedero que sirve a un alma que razona, que domina y no muere. En últimas, el entendimiento y la interpretación que hizo Filón marcaron gran parte de la historia de la cristiandad, por lo que a él se debe el descubrimiento del fundamento ontológico explicativo que la sostuvo.

Otro caso renace en el *Libro de la sabiduría de Salomon*, en donde se utilizaron los principales instrumentos lógicos ontológicos de la filosofía platónica, particularmente del *Fedón*, que evidencian la relación *psyché-soma*. Sus primeras palabras aludían a una relación causal: "Porque la sabiduría no entrará en alma que obra el mal, ni morará en cuerpo sometido al pecado" (Sb, 1,4). El alma decide si somete o no el cuerpo hacia el pecado, esto la convierte en la fuente trascendental del ser, en últimas en su reducto ético.

²⁵ No existe una cronología exacta de la obra de Filón, aunque se estima que comenzó alrededor del 40 d.C. (Triviño, 1976, p.5).

Además, recarga en la *psyché* la identificación del yo, aún antes de la materialización del ser al establecerse como una entidad preexistente que está destinada a la tarea de vivir y morir solo corpóreamente (Sb 2,3). En el cuerpo, en cambio, recae la unidad orgánica que puede o no, entrar en la tentación, que solo puede brindar la experiencia.

Como dimensión lingüística tomada del sentido griego del alma, emergió en el A.T. el término *nashamah*, siendo poco usado; este especifica la propia alma humana, la *psyché* helenística, diferenciándola de la *néfesh* pues esta última podía utilizarse para cualquier ser vivo. Esta alma ya inmortal y preexistente era una parcela de una divinidad que, en su vida terrenal quedaba en una especie de letargo y solo era partícipe al hombre en forma de pensamiento; después de la muerte volvía a despertar en un mundo imperecedero (E. Dussel, 1974, p. 39). “Todo lo que tenía *aliento de espíritu* de vida en sus narices, todo lo que había en la tierra, murió” (Génesis 2,22). El *nashamah* denominó el alma como el regalo designado por Dios, como la vida misma.

Aún en el Nuevo Testamento se mantenía una perspectiva de hombre como una totalidad que no operaba sobre la dualidad cuerpo-alma, sino sobre un antes y un después entre el primer hombre, caído en tentación y el hombre resucitado por la gracia de Jesucristo (E. Dussel, 1974, p. 50). Es más, se sostuvo al ser como unidad psicósomática en donde la *psyché* tenía rasgos corporales (Ruíz, 1996, p.64). Además, proclamó un cambio, una evolución entre el sujeto terrenal que padecía de una debilidad corpórea, un sujeto celeste imagen de Dios que había superado la vergüenza del pecado original.²⁶

Así también está escrito: Fue hecho el primer hombre a Adán alma viviente; el postrer Adán, espíritu vivificante. Pero lo espiritual no es primero, sino lo natural; luego lo espiritual. El

²⁶ El pecado original, hace referencia a la falta que cometieron Adán y Eva al comer del fruto prohibido (Génesis capítulo 3).

primer hombre es de la tierra, terrenal; el segundo hombre, que es el Señor, es del cielo (Corintos I, 15, 45-47)

Pablo de Tarso propuso el paso de un tipo de hombre a otro, uno de la tierra y carnal a uno espiritual y cuasi divino. El hombre novatamentario no se asumía entre un estado de carne y espíritu, sino que se contemplaba completamente en el espíritu, en la *psyché*. Por eso no existía una dualidad dado que no se adjudicaba una doble instancia que no era necesaria. Este fue un arquetipo constituyente de un ser del pasado, no del nuevo ser. El concepto de *psyché* recogió la totalidad del ser (Ruíz, 1996, p.64), siendo utilizado en los textos de N.T. recalando el concepto de ser como unidad psicosomática. Ya fuese en sus distintas versiones del nuevo hombre²⁷ el término *psyché* hacía referencia al concepto hebreo de *néfesh* que estaba ligado a la vida del cuerpo sin relación con la vida eterna. En cambio, cuando apareció el concepto de *soma* en un mismo texto junto con *psyché*, ambos referenciaban al ser entero, como alma lo condensaba en su dimensión interior y el cuerpo en la dimensión exterior. En concordancia, se puede hacer referencia a lo que Mateo expresó:

Por tanto, os digo: No os afanéis por vuestra vida, qué habéis de comer o qué habéis de beber; ni por vuestro cuerpo, qué habéis de vestir. ¿No es la vida más que el alimento y el cuerpo más que el vestido? (Mateo, 6 25)²⁸

En mención a la *psyché* se traduce vida, la cual debía llenarse con alimento y bebida, mientras que en mención al *soma* se traduce como cuerpo que debía cubrirse. De esta manera, queda por sentada la utilización de ambos términos en la misma dimensión del ser; en últimas la unidad psicosomática que vive y que necesita, pero que también puede

²⁷ Bien sea en Lucas, Marcos, Mateo o Juan de quienes se toman las distintas versiones de su percepción de la vida y obra de Jesús, recogidas en los evangelios. Cada uno comparte versiones de la historia, con similitudes conceptuales y de léxico

²⁸ Se puede consultar otra versión en Lucas, 12, 22-23

trascender a toda atadura. Aunque contrario a lo que se pensaba, dicha trascendencia no se obtuvo en la iluminación de una posterior inmortalidad, sino en la resurrección en la vida presente (Juan, 11, 25). Según E. Dussel (1974), en el Nuevo Testamento poco o nada se dice de una vida más allá de la muerte, pues seguía la línea de antropología hebrea (p, 51). En el relato bíblico, el mismo Jesús no parece creer en una vida más allá de la muerte; esto se puede constatar cuando llora a Lázaro al momento de su muerte (Juan, 11, 35-38). Para el cristiano primitivo no existía la vida eterna, puesto que veían en la muerte el fruto del pecado original.

La perspectiva dualista helénica tomó auge en el Judeocristianismo después de una radical desmitificación de la cultura griega generada por parte de algunos filósofos cristianos. Los apologistas, quienes durante el siglo II iniciaron un movimiento de consolidación cultural y geográfico del cristianismo utilizando los instrumentos lógicos del helenismo: la retórica, la literatura (Torres, 2010, p.269) y seguramente la lógica fueron algunos de estos instrumentos. Tarciano, Arístides y Atenágoras, entre otros, asumieron una desmitificación en favor y defensa de los preceptos cristianos (E. Dussel, 1974, p. 61-67). Este evento fue sumamente paradójico, en el sentido de pretender atacar a la filosofía griega y defender la cristiandad utilizando como medio las herramientas filosófico-helénicas. Siguiendo el extenso estudio de E. Dussel (1979), se estima que el dualismo helénico se estructuró en la cultura judeocristiana a partir de las construcciones teóricas de Orígenes y de San Agustín.²⁹ En sus obras, se observa el paso del pensamiento cristiano

²⁹ Se puede consultar las obras clásicas *Perì Arjôn* (Sobre los principios) de Orígenes (2015) y *De moribus ecclesiae catholicae et de moribus Manichaeorum* [De las costumbres de la Iglesia Católica y de los maniqueos] (2018) y *De quantitate animae* [De la cantidad el alma] (1947) de San Agustín.

primitivo a un pensamiento cristiano de carácter helenista con una palpable posición ontológica dualista. En este camino se establecieron dos clases de dualismo.

El primero por parte de Orígenes, para quien existía un alma como sustancia preexistente a la vida misma que carecía de la divinidad, pero aun así inmortal, unida a un cuerpo por accidente y como consecuencia del pecado original, que tenía la capacidad de resucitar temporalmente. Por su parte, el cuerpo era una sustancia que habitaba el alma y que funcionaba como pena de un mal anterior encarnado en las acciones llevadas en su preexistencia (E. Dussel 1979 p,183).

El segundo de San Agustín, en donde el alma era una sustancia de origen incierto, inmortal, unida radicalmente a un cuerpo existiendo con anterioridad a la vida terrenal y asumiendo en la resurrección un estado definitivo. El cuerpo se veía como una sustancia material afectada por el pecado original, la cual podía resucitar eternamente (p,183). De cierta forma, los fundamentos platónicos y neoplatónicos quedaron instaurados en la cristiandad gracias a los marcos explicativos que permitía la lógica y la ontología griega y a un afán de expansión cultural y religioso que la convirtieron hasta hoy, en uno de los referentes teológicos más importantes de la humanidad.

En este camino como referente religioso, la cristiandad fue la precursora del individualismo moderno³⁰ al diferenciarse por las relaciones con el mundo que los individuos mantienen. Según Dumont (1987), en sus inicios el cristianismo promovió un “*individuo fuera del mundo*” quien vino a ser *grosso modo* alguien que se desligó como miembro de las sociedades holistas e intentó ganar una independencia y una autonomía por

³⁰ Se afianzará en este tema más adelante en el segmento titulado *El cuerpo en la Modernidad* en la página 34

medio del renunciamiento³¹ a la autoridad y a la libertad, lo que por defecto generó una ruptura con las instituciones sociales³² (p-37). De esta manera, la cultura cristiana pregonaba un abandono hacia el mundo material y una entrega a la senda de Dios, por lo que reclamaba una actitud de separación frente a las relaciones de poder y una abnegación a la obtención de bienes materiales, ocasionando en sus inicios una contradicción con las demás comunidades, con el resto de la sociedad, con el Estado y sus costumbres no cristianas. Para lograr solventar este problema y además llegar a masificarse e instaurarse fue necesario que la iglesia cristiana dejara de lado su división con el mundo y se enfocara en el “*individuo en el mundo*”, quien, si bien tiene una independencia y autonomía frente a la sociedad, vive en ella y, por tanto, es social (p.278). Para ello fue preciso que acudiera una vez más a los referentes filosóficos helénicos; esta vez a los estoicos de los que se adoptó el concepto de una “*Ley natural moral*”, la cual gobernaba las acciones del mundo y de la que se derivaron las demás leyes éticas que, básicamente, se refieren a la capacidad general de autoafirmación y del poder del espíritu. Esto sirvió para asociarla a una “voluntad divina” que podía unir a todas las personas en la palabra de Dios (Troeltsch, 1969, P. 175).

³¹ Para Dumont (1987), los primeros cristianos se encontraban más cerca del renunciante indio quien a través del abandono podía conjugar al individuo desde la liberación fuera del mundo (p. 38). En su amplio estudio de las castas de la India Dumont (1970) entiende a esta figura como la persona que pierde su puesto en la sociedad y que muere simbólicamente en el mundo al convertirse en una persona que vive de las limosnas y de la predicación (p 236).

³² El concepto de institución es un elemento fundamental para el objeto de estudio de la presente tesis. Este ha sido ampliamente discutido por diferentes disciplinas, por lo que se propone realizar en el capítulo: *Las prácticas de la escuela occidental como institución de los cuerpos y del lenguaje. Un breve recorrido por europa, Latinoamérica y Colombia* una reflexión a profundidad de las corrientes que lo han desarrollado, especialmente en relación con la escuela como institución social de la modernidad. Hecha la salvedad, se considera pertinente ofrecer al lector desde este momento un acercamiento conceptual entendiéndose como un “sistema de reglas sociales establecidas y extendidas que estructuran las interacciones sociales” que está directamente relacionado con la regulación del comportamiento humano (Hodgson, 2011, p22).

En últimas, el ideal del sujeto cristiano sería un “*individuo en relación a Dios*” (p.168) quien renuncia al mundo, a su carnalidad y a lo material. Esto impulsó que el cuerpo judeocristiano fuera utilizado con un fin específico, la salvación del alma, dándole un carácter de inteligibilidad, ya no de confusión o de misterio (Gesché, 2004, p.217), que lo hizo fungir como escenario del pecado original. Por su parte el alma de cada individuo adquirió un valor absoluto y eterno con respecto a su relación con Dios que, desde la fraternidad, trascendía el mundo de las personas y de las instituciones (Dumont, 1987, p.42). Aún así, la salvación venía desde lo más próximo de la proximidad del sujeto, en su carnalidad, en su corporalidad, siendo la acción lo que la cristiandad exigía para obtener la vida del más allá y el perdón eterno. El cuerpo dejó de ser un sinónimo de estatus y pasó a ser el medio para llegar a la inmortalidad.

El lenguaje para la cultura judeocristiana

Tenía entonces toda la tierra una sola a lengua y unas mismas palabras. Y aconteció que, cuando salieron de oriente, hallaron una llanura en la tierra de Sinaí y se asentaron allí. Y se dijeron los unos a los otros: Vamos, hagamos ladrillo y cozámoslo con fuego. Y les sirvió el ladrillo en lugar de piedra, y el asfalto en lugar de mezcla. Y dijeron: Vamos, edifiquémonos una ciudad y una torre cuya cúspide llegue al cielo; y hagámonos un nombre, no sea que seamos esparcidos sobre la faz de toda la tierra. Y descendió Jehová para ver la ciudad y la torre que edificaban los hijos de los hombres. Y dijo Jehová: He aquí el pueblo es uno, y todos éstos tienen un solo lenguaje; y han comenzado a edificar, y ahora nada los hará desistir de lo que han pensado hacer. Ahora, pues, descendamos y confundamos allí su lengua, para que ninguno entienda el habla de su compañero. Así los esparció Jehová desde allí sobre la faz de toda la tierra, y dejaron de edificar la ciudad. Por eso fue llamado el nombre de ella Babel, porque allí a confundió Jehová el lenguaje de toda la tierra, y desde allí los esparció sobre la faz de toda la tierra (Gen., II, 1-9).

Como bien se ha señalado, siendo la cultura judeocristiana resultado del encuentro entre el helenismo y el semitismo, cargó consigo la formulación y propagación ideológica de los principales modos de ser de la existencia humana. El lenguaje no dejó de ser una de sus principales inquietudes y sus textos dan buena cuenta de ello.

Egipto como uno de los predecesores del Judeocristianismo, contó desde sus inicios con un gran interés por el lenguaje, marcando gran parte de su desarrollo social e intelectual. Aunque se carece de pruebas directas de su interés lingüístico y no se halla un concepto propio de lenguaje, existen pruebas indirectas, las cuales reposan en sus textos, especialmente los jeroglíficos, donde puede pensarse que manejaban un interés particular en el lenguaje y en su estudio, a tal grado que se cree que existían instituciones creadas para tal fin. Gracias a esto se pudo dar paso de manera incipiente a una de las primeras filologías históricas comparativas (Černý, 1998, p.50-51). Además, se sabe de la intensa actividad diplomática que ellos ejercían, por lo que eran necesarios traductores, intérpretes y escribas (Mounin, 1996, p.40), lo que obligaría a un estudio de las lenguas extranjeras. En *El libro de los muertos* el primer dios *Path*, hizo posible, en primera instancia, la pronunciación de las palabras divinas y a su vez encarnó la lengua y el corazón (Champdor, 1982, p.31). Lo anterior denota la importancia que el lenguaje tenía para los egipcios, al ser el primer dios la representación de este. A su vez, en dicho libro se muestra en repetidas ocasiones las “palabras de potencia” (conjuro 1, Libro de los muertos) las cuales se deben pronunciar para ganar el favor de los dioses y así prevalecer en el reino de la muerte. Siendo un pueblo tan obsesionado con la muerte, es destacable la importancia que le dan a la capacidad verbal como modo de lograr la salvación.

Por su parte, la historia lingüística de los sumerios al igual que la de los egipcios se caracterizó por la falta de documentación, lo cual no impide reconocerla como un escenario

de problematización del lenguaje. Se sabe de la existencia de glosarios de palabras en acadio, sumerio, hurrita y ugarítico, hallados en la *Tablilla de Shuruppak*, la cual puede considerarse como uno de los textos más antiguos de la historia (Leick, 2002, p.22), que demuestran acciones lingüísticas en el origen de las palabras (Mounin, 1996, p.57), así como del estudio fonético de su lengua (Lambert, 1996, p.92), en donde expresaban ejercicios de esta naturaleza. De estos hallazgos se rescatan *Las instrucciones de Shuruppak*,³³ uno de cuyos apartados manifestaba el poder denotativo de las palabras y por ende, del lenguaje.

No debes hablar con arrogancia a tu madre; eso te causará odio. No debes cuestionar las palabras de tu madre ni tu dios personal. La madre, como Utu, da a luz al hombre; El padre, como un dios, lo hace brillante. El padre es como un dios: sus palabras son confiables. Las instrucciones del padre deben ser cumplidas.

Cabe resaltar que la teoría del lenguaje del pueblo acadio es de carácter mítico y religioso al asumir su origen por la gracia de *Oannés*, quien además de ser el dios de las ciencias, las artes y la arquitectura, enseñó a los humanos la escritura.

En el tiempo primero apareció del Mar Rojo hacia el lugar que limita Babilonia una criatura frenética de nombre Oannés, como también describe Apolodoro; tenía todo el cuerpo de pez, pero bajo la cabeza tenía existiendo además otra cabeza debajo de la cabeza de pescado, y pies a semejanza del hombre, existiendo junto a la cola de pescado; más tenía él voz de hombre; aún hoy se preserva su imagen; esto porque, decía, el animal, que durante el día en que deliberaba con los hombres, no llevaba a la boca ninguna comida, dándole también a los hombres la escritura, las ciencias, las artes y el conocimiento de todas las cosas, también la concordia de las ciudades y las fundaciones de lo sagrado, enseñando la geometría y la proposición de las leyes, mostrándole

también la recolección de semillas y frutos, también en general todas las cosas elevadas para la domesticación de la vida entregó a los hombres” (Beroso Babilonakia, Libro 1, 3 en Fragmenta historicorum Graecorum Müller p. 496-497)

Por parte de cultura hebrea, no se sabría de su interés por la naturaleza del lenguaje, así como del cuerpo si no fuera por la Biblia, la cual contiene numerosas expresiones que revelan un interés por los modos de ser del hombre frente al lenguaje. En ella se hallan varias expresiones que confirman un entendimiento de la existencia de otras lenguas (Gen., 42, 24, Esd., 4, 7, Re., I, 4, 2-3) y su peso en el curso de los sucesos narrados allí. Ya con respecto al origen del lenguaje se puede acudir al Génesis como fuente de estudio, particularmente en los pasajes del segundo capítulo donde se señala:

“Formó, pues, Jehová Dios de la tierra toda bestia del campo y toda ave de los cielos, y las trajo a Adán para que viese cómo las había de llamar; y lo que Adán llamó a los animales vivientes, ése es su nombre. Y puso Adán nombre a toda bestia y ave de los cielos y a todo animal del campo; más para Adán no se halló ayuda que fuese idónea para él.” (Gen., 2, 19-20)

El inicio de todo según la Biblia conforma una relación concreta entre la acción, el pensamiento y la palabra; en donde Dios al darse cuenta de su conciencia, de la nada decreta con su palabra la creación, la acción y la realidad corpórea. Aquí la acción de la realidad mística y material confluye junto con la capacidad para orientar las principales categorías que definen la existencia.

En el principio creó Dios los cielos y la tierra. Y la tierra estaba a desordenada y vacía, y las tinieblas estaban sobre la faz del abismo, y el Espíritu de Dios se movía sobre la faz de las aguas. Y dijo Dios: Haya luz, y hubo luz. Y vio Dios que la luz era a buena, y separó Dios la luz de las tinieblas. Y llamó Dios a la luz Día, y a las tinieblas llamó Noche. Y fue la tarde y la mañana el día primero (Génesis 1: 1-8).

Esta explicación precientífica del origen del lenguaje, donde se abordaba la forma en la que se asignaron los nombres de las cosas, es equivalente a la expresada en la cultura acadia y en el Crátilo de Platón. Empero, si de textos icónicos se quiere hablar, no existe uno de mayor repercusión cultural que la del mito de la *Torre de Babel*. El lenguaje se ve como un cohesionador social y a su vez como esencia del poder, comparándolo inclusive con un arma de disociación que podía regular las acciones que atentaban contra la norma. Este devenir que le otorga un lugar privilegiado al lenguaje en el rumbo social, en la Biblia es reafirmado en distintos versículos, los cuales asumieron la existencia del lenguaje a través de la palabra y como estas se volvían Ley. Tal es el caso de los diez mandamientos (Ex., 20, 1-17). A su vez también se vuelven medio de salvación (Jn., 5,24) o de bienestar (Pr., 16,24) lo cual le confiere propiedades ajenas al plano material, similar a los egipcios.

De este camino lingüístico es posible aceptar que el lenguaje para el movimiento judeocristiano nació como precursor de la existencia, pero que siempre hacía alusión a lo verbal asociado con una cualidad del espíritu, por lo que ayudó a consolidar la estructura dualista del ser que caracterizó parte de esta importante cultura.

El medievo

Así bajé del círculo primero, al segundo, en que, en trecho más cerrado, más gran dolor, aúlla plañidero. Allí, Minos, horrible, gruñe "airado; examina las culpas a la entrada: juzga y manda, según ciñe el pecado. -Digo, que cuando el alma malhadada, ante su faz, desnuda se confiesa, aquel conocedor de la culpada ve de que sitio del infierno es presa, y ciñese la cola, y cada vuelta, marea el grado a que abajo la endereza. Presente hay siempre, multitud revuelta: cada alma se declara ante su juicio; la escucha, y al abismo baja vuelta. «¿Qué buscas del dolor en el hospicio?» Gritó Minos, mirando de hito en hito, y suspendiendo su severo oficio (Dante Alighieri, Canto quinto 3 -16).

La *Divina Comedia* del poeta italiano Dante Alighieri, se alzó como una de las pocas obras literarias resistente al tiempo. No cesa de producir significados, imágenes, simbolismos y demás construcciones culturales que, entre otras características, sirve de infografía del pensamiento de la época; es una expresión filosófica y antropológica del pensamiento medieval. Se recurre a las vivencias y penurias a la que los cuerpos son sometidos en el mundo después de la muerte. El castigo eterno, como parte angular en la condena a cumplir que corresponde a la clase del pecado similar (por analogía), u opuesta (por antítesis), a la falta incurrida en vida. Siendo un texto icónico del medievo, la *Divina Comedia* ofrece una suerte de construcciones simbólicas e ideológicas acerca del cuerpo y el lenguaje, las cuales pueden dar una luz sobre que visión y que trato se le daba en la Europa.

Intelectualmente la Edad Media aparece con Cristóbal Keller en 1688, a partir del término de medio para designar la época posterior a la Antigüedad, específicamente después de la caída de Constantinopla. Según la obra de Soto (2007), la Edad Media es una construcción ideológica que surgió de múltiples interpretaciones hermenéuticas³⁴ que como perspectivas del pensamiento, dieron forma a esta construcción ideológica. Se puede vislumbrar como un episodio de la historia que figura como múltiple y no conocido en su totalidad, el cual bajo la pseudo incertidumbre, comenzó a consolidar una forma del sujeto en la historia.

³⁴ A saber, los tratados de: los ilustrados, los románticos, los marxistas. Nietzsche, Bajtín, Foucault, Eco, Le Goff, Duby y Libera.

El cuerpo en el medievo

Se sabe que la sociedad medieval se caracterizó en gran medida por moverse constantemente entre las tensiones: Dios-hombres, hombre-mujer, ciudad-campo, riqueza-pobreza, razón-fe y sobre todo cuerpo-alma (Le Goff & Truong, 2005, p.12). Esta última va a marcar una de las mayores resignificaciones en la ontología del pensamiento eurocéntrico, siendo las palabras *corpus* y *anima* parte de lenguaje cotidiano y a su vez uno de los principales objetos de los discursos éticos y teológicos.

Herencia de los planteamientos helénicos judeocristianos, el cuerpo y el alma darán forma a la existencia humana a través de la adjudicación de un valor y un estatus diferente a cada uno; mientras el cuerpo es material y mortal, el alma es inmaterial e inmortal (Le Goff & Schmitt, 2003, p.191). Esto necesariamente conllevó al cuerpo a una resignificación diferente a la versión aristotélica en la que se le representaba con la carne (*caro*), término que hacía referencia a un juicio ético que surgió tanto en la caída de la tentación como en el camino de la salvación. Tantas fueron las construcciones que el medievo realizó a propósito de esta diada (cuerpo-alma) que, sería insuficiente recogerlas en el presente trabajo, pero sí se pueden ofrecer las más icónicas referencias y tensiones entre pensadores de la época.

Tal es el caso del trabajo de Tertuliano en su contestación a Marción,³⁵ la cual tomó una postura de defensa del cuerpo como un elemento de perfección divina y un instrumento de goce de la bondad suprema:

The Goodness of Marcion's God Only Imperfectly Manifested; It Saves but Few, and the Souls Merely of These. Marcion's Contempt of the Body Absurd. But as God is eternal and rational,

³⁵ Marción era un teólogo de Sinope discípulo de Cerdón de quien no se tienen escritos pero que se sabe de sus polémicas ideas hacia Jesús por sus contradictores. De los más importantes se puede encontrar a Tertuliano, Justino mártir (*Apología* 26, 58), Ireneo (*Contra los herejes* I,27,2-4). (Epifanio de Chipre, *Panarion*, 42) entre otros (Andrade Campo-Redondo, 2008, p.18).

so, I think, He is perfect in all things. “Be ye perfect, even as your Father which is in heaven is perfect (*Adversus Marcionem*, XXIV).

[La bondad del Dios de Marción sólo se manifiesta imperfectamente; Salva, pero a pocos y las almas meramente de estos. El desprecio de Marción por el cuerpo es absurdo. Pero como Dios es eterno y racional, creo que es perfecto en todas las cosas. “Sed perfectos, aun como vuestro Padre que está en los cielos y quien es perfecto”]. Tomado de la traducción al inglés de Schaff (1885)

Muy contraria es la postura del cuerpo como sinónimo de impureza e instrumento del pecado, reforzada por algunos pensadores de la iglesia como Orígenes y el Papa Gregorio Magno quienes mostraron abiertamente un desprecio por el cuerpo dando paso a la gran renuncia de este (Le Goff & Truong, 2005, p. 12, 34). Para ese momento el pecado tuvo todo un trabajo intelectual que permitió su clasificación en los llamados *pecados capitales*, los cuales en un primer momento no eran siete sino ocho pensamientos que engendraban todo vicio. Evagrio Póntico³⁶ los planteaba así:

Ocho son, en suma, los pensamientos que engendran todo vicio: en ellos se contiene cualquier otro pensamiento: el primero es el de la gula y tras él, el de la fornicación; el tercero es el de la avaricia; el cuarto, el de la tristeza; el quinto es el de la cólera; el sexto, el de la acedia; el séptimo es el de la vanagloria y el octavo, el del orgullo (Tratado práctico,6)

El vicio como conducta cuestionable desde el helenismo, señalaba al cuerpo como el motor de sus posibilidades contrarias al alma, motor de las virtudes. En este caso el pecado y el vicio eran excesos de los deseos corporales, es decir las pasiones y los instintos. Aquel fenómeno produjo la pérdida de prácticas representativas de la edad clásica como el teatro, el gimnasio y el deporte, a la vez que se demonizaba el cuerpo de la mujer, se controlaba la sexualidad, se menospreciaba el trabajo manual y se condenaba la

³⁶ Famoso monje asceta (345-346 aprox.) nacido en la provincia romana de Ibora que actualmente se ubica en Turquía. Reconocido por su obra sobre la vida virtuosa (González Villanueva, 1995)

homosexualidad. Estas ideas inducidas por la iglesia contemplaron como paradigma de pensamiento el *ascetismo benedictino* del año 516, el cual se tradujo en la privación del placer corporal alimentario y la imposición de castigos físicos, para así llegar a “la liberación del alma de la sujeción y de la tiranía del cuerpo” y a “la renuncia al placer y la lucha contra las tentaciones”, haciendo una especie de imitación del calvario de Cristo (p.35). Otro factor de esta visión privativa de los placeres como una actitud deseable se puede encontrar en *La introducción de la vida devota* de San Francisco de Sales de 1608, en la que explicaba lo perverso de dejarse llevar por el placer de comer:

Es una señal indudable de un espíritu perverso, vil, abyecto e innoble, pensar en los manjares y en la comida antes de la hora, y todavía más deleitarse, después de comer, con el placer que se ha sentido durante la comida (2017, p.178)

Posteriormente a nombrar las bondades de la restricción alimentaria ensalzó la conducta del elefante como un ser que se contiene sus deseos sexuales y exhorta a no dejarse llevar por los deseos carnales de la sexualidad:

El elefante no es sino una bestia enorme, pero es la más digna de cuantas viven en la tierra y la que tiene más juicio. Quiero referir un rasgo de su honestidad: nunca cambia de compañera, y ama tiernamente a la que ha escogido, con la cual, empero, no se junta más que de tres en tres años, por espacio de cinco días, y con tanto secreto que jamás nadie le ha visto en este acto; pero harto se conoce el sexto día, cuando, antes de hacer cualquier otra cosa, se va derechamente al río, donde lava todo su cuerpo, y no quiere volver a su grupo antes de haberse purificado. ¿No son estas cosas hermosos y honestos instintos de este animal, con los cuales invita a



Ilustración 5 Imagen perteneciente a la xilografía titulada *Berta etas mundo* [Puente entre mundos], del *Liber chronicarum* [Libro crónicas de Nuremberg] de Schedel (1493).

los casados a no permanecer encenagados en la sensualidad y en los placeres experimentados por razón de su estado, sino a lavar el corazón y el afecto, una vez pasados; (p.178)

Tales escenarios cobijarán en parte, el surgimiento de los flagelantes, tal y como se muestra en la ilustración 6, que fue un movimiento muy extendido de Europa nacido en Perugia desde el siglo XII hasta el siglo XV, caracterizado por personas que, desde la intensa mortificación del cuerpo a través de la flagelación pública, harían de la penitencia el camino para la expiar los pecados e implorar por fin de los males en la tierra (Vacant, 1920). Esta práctica se ve reflejada en parte del arte de la época y además se ha perpetuado a través de las distintas expresiones folclóricas, como las procesiones llevadas a cabo por todo el mundo en conmemoración de las fechas cristianas³⁷.

Es necesario hablar de la renuncia a la libertad de la satisfacción de los placeres que la Edad Media heredó de la Antigüedad tardía (Truong & Le Goof, 2005) o la decadencia de la Antigua Roma, más precisamente con el mandato de Marco Aurelio desde el año 161 a.C. quién implementó distintos cambios en la vida común como: la desaprobación del sexo desde la adolescencia o la institucionalización del matrimonio, ya no como un asunto de las élites, sino de la población en general; esto debido a que en este descansaba el derecho civil y por ende se volvió la principal institución social (Veyne, 1978, p.48) que sirvió como anclaje del orden y promotor de las conductas cohabitarias y de autocontrol que cimentaron el corte ético y social desde la Antigua Roma hasta la sociedad medieval.

El derecho de esta época era expresamente regulativo con las prácticas corporales, moviéndose por numerosas leyes que objetaban las formas de relacionarse de todos los

³⁷ Una de las más representativas es la llevada a cabo en Perugia, la cual data del año 1260 y aún se muestra como una de las procesiones más importantes del mundo llegando incluso a reproducirse en Colombia y en otras partes de Latinoamérica (Editorial La libertad, 2022)

miembros de la comunidad³⁸. El *Decreto Gratiani* [Decreto de Graciano]³⁹ condenaba el adulterio y las relaciones carnales entre los mismos géneros. Además, legalizaba el celibato y reglamentaba la práctica sexual cristiana (Gracianus Decretum, 1573, 28). El *Decretorum Libri Viginti* o Decreto del Bucardo de Worms, escrito por el Obispo de Worms también establecía una sarta de disposiciones que vigilaban el *adecuado* comportamiento sexual a través de la identificación de los pecados y sus posibles penitencias, de tal suerte que se reseñaban prácticas lícitas e ilícitas en todo nivel; se puede encontrar una gran variedad de estas: “*si cum alia muliere fornicata fuerit, tres annos pœniteat et illa que semen viri sui cibo miscet, ut inde plus ejus accipiat amorem, paeniteat*” [si la esposa realiza acciones de prostituta y mezcla el semen de su esposo junto con las comidas, para poder recibir el amor de este, recibirá una penitencia de arrepentimiento de tres años.] (Mulier. Wormasiensis, 1549, Libro XVII- XXIX). Cabe señalar que todos estos regímenes en referencia a la sexualidad se imponían desde el establecimiento del matrimonio monogámico heterosexual como el centro de los placeres (Foucault, 2007, p.51), aunque no fuera siempre desde la atracción mutua, sino desde la conveniencia política o económica, necesitó de la prostitución como la institución que permitió la fornicación hacia una normalidad (Rossiaud, 2013, p.16), siendo esta acción un reflejo esperado de la represión sexual y de las relaciones de poder y a su vez la determinación del rol de la mujer como un receptáculo del deseo masculino.

Foucault (2007) ubica un punto clave en la fijación de la iglesia católica hacia el cuerpo y el disfrute, específicamente en el *Concilio de Trento*, el cual apuntó por la

³⁸ Se debe tener en cuenta que la sociedad medieval se organizó en una división tripartita que se componía de los oradores (*oratores*), guerreros (*bellatores*) y labradores (*laboratores*): los que oran, los que luchan y los que trabajan (Duby, 1980)

³⁹ Obra del siglo XII perteneciente al derecho canónico con la autoría del moje Franciscus Gracianus de Italia, siendo la primera parte de seis de la colección de reglas jurídicas *Corpus Iuris Canonici*. Este decreto hará parte en la historia del derecho canónico y servirá para regir hasta el 1917.

vigilancia del pecado usando como herramientas la confesión y la penitencia. Todo debía decirse, examinado y presentado ante la denuncia del “mal conjurado entre la mecánica del cuerpo y la complacencia del espíritu (p.28). Dicho concilio fue un evento ecuménico desarrollado entre los años 1545 y 1563 en Trento Italia convocado para en un inicio salvar la paz y la unión de la iglesia que solo sirvió para tratar la “herejía de la reforma protestante” (Tánacs, 2002, p.129). De este suceso surgió una preocupación latente por transformar las características de la confesión. Prueba de ello fue la aparición de una serie de textos metodológicos que proponían una extensión del alcance para descubrir el pecado. Al respecto San Alfonso Liguori proponía en 1771 en su obra *De la práctica de los confesores* una forma de abordar las preguntas de confesión a los infantes:

En cuanto a la confesion [sic] es menester hacerlos decir al principio los pecados de que se acuerden, y luego podréis dirigirles las preguntas siguientes: 1.º: si han ocultado algún pecado por vergüenza: 2.º: si han blasfemado de los santos o de los días santos: 3.º si han jurado sin verdad si no han asistido a misa, o han hablado durante ella, o han trabajado los domingos y días festivos: 4.º si han desobedecido á sus padres, si les han faltado al respeto, levantándoles la mano, si les han dicho injurias en su presencia, o proferido imprecaciones contra ellos que han oído [sic], o si se han burlado de ellos (...) 5.º si han cometido alguna indecencia: pero aquí debéis emplear la mayor cautela en las preguntas, empezando por las que sean remotas y aun vagas. Preguntad, primeramente, si han dicho malas palabras, si han jugado con otros muchachos o muchachos pequeños, y si era a escondidas, y después, si han hecho cosas feas o han dicho malas palabras, porque así llaman los niños las acciones Indecentes (1850, p.298).

Casi como un tratado de investigación policial dirige los esfuerzos a facilitar habilidades de rastreo que buscan la minucia y la pista para llegar al descubrimiento de secretos que oculten los placeres corporales que en definitiva eran pecados. Esta postura requería inculcar en el propio confesor, un exhaustivo ejercicio de autoexamen en el que la

introspección debía expandirse por todas las acciones del pensamiento y de los sentidos. A propósito de este tema Paolo Segneri en su texto *El confesor instruido* de 1669 explicaba:

(...) examinad todas vuestras potencias, Memoria, Entendimiento, y Voluntad. Examinad todos vuestros sentidos, particularmente los dos primeros, la vida, y el oído, y mucho más el ultimo, que es el tacto. Examinad los pensamientos, las palabras, y las obras. Examinad hasta los sueños, si después de despiertos les haveis dado algún consentimiento. Ved si haveis incitado à alguno à pecar, ósi haveis sido médianero para este fin, con papeles, con recados, con presentes, con libros malos, con Poesias, con acciones descompuestas, con las comedias, con los bayles, con las conversaciones, ó con alguna fuerte de mal exemplo. Ved si os haveis aderezado con mala intención. Si haveis pasado por las calles, ó ido à las Iglesias con mal fin. Si haveis dexado [sic] de hacer Oración en las tentaciones. Vuelvoos à acordar lo que se dixo arriba, que en este pecado se deben manifestar dos circunstancias, el estado de la persona con quien se ha pecado, y el lugar sagrado, si se ha cometido en èl pecado consumado. Finalmente, no juzgueis en esta materia defecto alguno por ligero. Esta es una sentina, de la qual, qualquiera aliento es contagioso; quiero decir, todo deleyte, si es plenamente voluntario, es pecado mortal. [sic] (1760, pp.220-221)

Los sentidos, los pensamientos, las palabras e inclusive los sueños se ideaban como fundamentos de las acciones placenteras y por ende del pecado. Todo el ser debía evaluarse por la norma eclesiástica y debía tener en cuenta todos los detalles. Oído, vista y tacto serán

los mecanismos mediante los cuales el ser cae en tentación y son estos los que deben asir una forma de penitencia. Plegarias, persignaciones, signos corporales de sumisión y castigos físicos, no en la misma medida que los flagelantes se acogieron como las nuevas formas de trascender en el



Ilustración 6. Óleo sobre tabla. El combate entre don Carnaval y doña Cuaresma. (*Het Gevecht tussen Carnival en Vasten*). Pieter Brueghel el Viejo (1559).

plano posterior a la muerte.

Por su parte, la guerra también fue objeto de control de la iglesia y el derecho canónico y por ende la utilización de los cuerpos en ella. Tan ostensible era esta legislación, que el mismo San Agustín sin ser promotor de la agresión, justificaba el librar una guerra siempre y cuando su objeto fuese un mandato divino (*bellum justum*).

“A pesar de lo arriba dicho, el mismo legislador que así lo mandó expresamente señaló varias excepciones, como son, siempre que Dios expresamente mandase quitar la vida a un hombre, ya sea prescribiéndolo por medio de alguna ley o previniéndolo en términos claros, en cuyo caso no mata quien presta su ministerio obedeciendo al que manda, así como la espada es instrumento del que la usa; por consiguiente, no violan este precepto, «no matarás», los que por orden de Dios declararon guerras o representando la potestad pública y obrando según el imperio de la justicia castigaron a los facinerosos y perversos quitándoles la vida.” (San Agustín, Ciudad de Dios, Libro I, XXI).

Es posible suponer que hasta ese momento no hubo un movimiento tan fuerte en cuestión de objetivación del cuerpo, sobre todo en el caso de las legislaciones que vigilaban y limitaban lo permitido y lo prohibido, incluso legalizando la acción de matar, es decir se



Ilustración 7. Grotresco de Nicoletto de Moderna (1500-1512) que hizo parte de las primeras páginas de la publicación de imprenta *Domus Aurea*

permitían administrar todas las formas de placer y de sufrimiento. Estas legislaturas engendraron varios imaginarios hacia los fluidos corporales, especialmente hacia la sangre y el semen (Le Goff & Truong, 2005, p.36-38), que permitieron su objetivación asignándoles usos específicos, traduciendo así un control de la población a través de la represión de las pulsiones y al direccionamiento del placer y el deseo únicamente a la acción de procrear, pues se estigmatizaron

como líquidos resultantes del pecado si se usaban en maneras que no fueran agradables ante Dios.

Ante toda esta gama de prohibiciones que se le asignaron al cuerpo, siempre hubo un escenario el cual daba la permisividad para enfocarse en la satisfacción del placer; como observan Le Goff & Truong, el cuerpo tendría su revancha por medio del carnaval⁴⁰, como la celebración que, en contraposición a la cuaresma⁴¹ funcionó como un mecanismo de resistencia ante tan fuerte yugo ideológico. Ambas celebraciones son herencias del mundo medieval y como tal se erigieron en pos de la dicotomía entre la renuncia y el placer del cuerpo. La obra de Brueghel de 1559 (ilustración 6), refleja muy bien este escenario cuando representó como antípodas a la iglesia y a la posada, es decir a la devoción y al goce y además ilustró la naturaleza dicotómica bajo la cual el pensamiento occidental había estado.

Según el análisis que Bajtín (2003) realizó de la cultura del medievo, el carnaval arrojaba un sistema de imágenes propios de la cultura cómica popular que denominó “realismo grotesco⁴²” y resultaba en una “concepción estética de la vida práctica”, la cual era determinada por la unión entre el

⁴⁰ Celebración que generalmente tiene lugar después de la cuaresma y que se acompaña de la fiesta, la comida la bebida y el baile. Viene del latín *carne-levare* que significa dejar la carne, aunque para algunos historiadores como Burckhardt que aduce su etimología a la palabra *carrus navalis* y que hace referencia a la carroza naval que se usaba en las procesiones católicas que fue herencia de las festividades paganas (1985, p.114) específicamente de las carrozas egipcias en honor a Isis que los romanos adoptaron como propia.

⁴¹ La cuaresma es una festividad de la Iglesia Católica y que en la antigüedad se conocía como *Tessaraktiste*, en griego y *Cuadragésima* en latín y que significa cuarenta y que implica la abstinencia del alimento (ayuno) durante cuarenta días haciendo alusión a los 40 días que Jesús estuvo en el desierto y a los cuarenta años que estuvo vagando el pueblo de Israel. Según Eusebio de Cesarea, la tradición no estuvo presente sino hasta el siglo VIII y paulatinamente fue acogida en toda Europa (Historia Eclesiástica libro V, 24) (ver la ilustración 8).

⁴² El término grotesco proviene del italiano *grottesca grottesco* derivados de la palabra *grotta* (gruta) y eran la designación acuñada para un determinado tipo de ornamentos que a finales del siglo XV se descubrieron en unas grutas en el área denominada *Domus Aurea*, tratándose de un arte de la antigüedad desconocido para la época y que fue adoptado por parte de los artistas italianos, llegando a convertirse en una moda en el terreno artístico, el cual se caracterizó, tal y como se muestra en la ilustración 7, por seres humanos cercanos a la

principio material y corporal siendo este la indisolubilidad entre “lo cósmico, lo social y lo corporal” o lo que equivale relación entre lo “universal y lo popular” (p.24-25). Esta unión entre lo cósmico y lo corpóreo propia de las clases populares se hace más evidente en *Les Evangiles des Quenouilles* (Anónimo, 1855), una serie de relatos de la cultura medieval que servía como una guía para contextos comunes a partir de la consigna de diversos saberes tradicionales sobre la enfermedad, la educación de los niños, la medicina, el cuidado frente a peligros, etc.; el relato se desarrolla a través de seis mujeres sabias que se agrupan en torno del futuro Rey Luis XI y que cuentan sus saberes. Son frases ejemplificantes: “*QUANT on oi t chiens uller, on doit estoupper ses oreilles, car ilz apportent mauvaises nouvelles. Et par contraire, en doit oyr le cheval crier et haynir*” [Cuando se escuchan los aullidos de los perros debemos taparnos los oídos, porque traen malas noticias. Por el contrario, hay que oír al caballo cuando relincha o grita.] (p.49) o “*QUANT une femme grosse engambe le tymon d'un char, se c'est un filz, il aura gros membre et dur à mervilles, et se c'est une fille elle aura moult grosses lèvres et vermeilles, aussi bien dessoubz comme dessus*” [Cuando una mujer gruesa se junta con el conductor de un carro, si nace un niño, el tendrá un miembro grande y duro, y si es una niña su vagina tendrá labios gruesos y bermellones tanto por arriba como por abajo.] (p.77). Estas aseveraciones cargadas de fantasías recurrían a una relación cósmica entre el cuerpo y el mundo, la cual tenía una afectación bidireccional: la manipulación de los oídos y de los

monstruosidad mezclando la figura de animales y de plantas (Kayser, 2010, p.21-22). El mismo Vitruvio hace una crítica de este tipo de arte:

“Todo esto que los antiguos copiaban de cosas realmente existentes, lo reprueba el depravado gusto de estos tiempos: pues hoy se pintan en los enlucidos, antes monstruosidades, que representaciones de cosas verdaderas. Ponense juncos por columnas, por frontispicios garabatos estriados con hojas crespas y con roleos (...). Estas cosas ni existen, ni existieron, ni menos pueden existir. Sin embargo, han prevalecido tanto semejantes novedades, por la estupidez de los censores, que van haciendo desconocer la verdadera belleza de las Artes” (Libro VII, 7 *De Architectura*)

sucesos bajo ciertas circunstancias garantizaba unas características corporales. Fue sin dudas, la máxima expresión de unión entre el cuerpo y el mundo.

Todas esas características hicieron del carnaval la expresión que reveló un régimen del cuerpo que sobrepasaba los límites del individuo, con el fin de insertarse al mundo que le rodeaba y no tuvo la necesidad de compartir la división racional antropocentrista. Esta perspectiva del cuerpo carnavalesco se mantuvo en las clases populares mas no en las élites que comenzaban a adoptar la imagen de cuerpo como individuo (Le Breton, 2002, p.32). La alegría de la fiesta y el banquete permitía un escenario de “degradación” dirigido a lo elevado, lo espiritual y lo abstracto, por medio de un aterrizaje al plano material y corporal; esto se materializa en varias obras famosas en el ambiente escolar culto de la época que parodiaban ciertos pasajes de la Biblia.

Tal es el caso de *Coena Cipriani* [La cena de Cipriano] (p.23-25),⁴³ un cuento tradicional que, en forma de parodia, relata el momento que un rey oriental llamado Johel, para celebrar la boda de su hijo organiza un banquete extravagante en la ciudad de Caná; en esta cena participan muchos personajes del Nuevo y Antiguo Testamento que son relatados en situaciones jocosas, propias de su historia: “*attulit argentum Iudas, vitulum adduxit Abraham, alligavit Raab, resticulam porrexit Iesus, pedes copulavit Helias, ferrum tradidit Petrus, elisit Danihel. occidit Cain*” [Judas trajo plata, Abraham trajo un becerro Rahab lo ató, Jesús le dio una cuerda, Elías ató los pies del becerro juntos, Pedro les dio la espada, Daniel aplastó el becerro, Caín lo mató] (Anónimo versión de Modesto, 1992, 4,7-10, p.20).

⁴³ Obra atribuida erróneamente a San Cipriano obispo de Cartago, la obra se estima que es fuente de un artista anónimo de los siglos IV-V y que se reformó por Mauro Rabano para el emperador de Lotaringia, Lotario II en un compendio para la memorización de hechos bíblicos (D'Angelo, 2009, p.424-425).

De un ambiente armonioso propio de un banquete se pasa a un dramático final cuando descubren a un ladrón al que todos ejecutan, para luego volver a casa. Esta narrativa jocosa que ironiza la vida de varios personajes bíblicos muy importantes da muestra de esa ambivalencia existente en el medievo entre la risa y lo solemne. Lo grotesco irrumpe en ese espacio entre el humor y la espiritualidad a través de una permanente contradicción. La misma que se da en las figurillas de terracota de Kerch (véase la ilustración 2) o ya más cercano a la época, la obra de Rabelais (1534) que arroja una cantidad importante de imágenes que unen al cuerpo pulsional, de la bebida, de las necesidades sexuales, con el entorno. Imágenes “hipertrofiadas” y exageradas que presumen una “rehabilitación de la carne” y que contrarían el modelo clásico de cuerpo (Bajtín, 2003, pp.23-29).

En su edad viril se casó con Gargamella, hija del Rey de los Parpaillones (Nota 11), hermosa y afable. Con gran frecuencia hacían entre los dos la bestia de dos espaldas y se acariciaban los lomos hasta que quedó embarazada y dio a luz un hermoso niño después de haberlo llevado once meses en sus entrañas (Rabelais, 1923, p.40).

La exageración dantesca de un parto imposible y la naturalidad con la que se aborda la sexualidad recae en un cuerpo grotesco que nacía de la abundancia, de la positividad y del humor, aspectos claves para la cultura carnavalesca. La literatura grotesca de Rabelais estaba cargada de seres fantásticos que rayan en lo monstruoso, pero generan sentimientos de burla y nunca de terror, lo que traduce el espíritu del carnaval medieval.

En otra vía totalmente diferente, la diada placer-penitencia trajo consigo un factor clave en el orden social. Este era una especie de comportamiento caracterizado por el aplomo en las respuestas del placer, como el cortejo y la comida. Ambos se hacían desde la actitud de la cortesía; concepto que reunía todas características de un comportamiento socialmente aceptable, especialmente ante la corte: en francés *courtoisie*, en inglés *courtesy*

y en italiano *cortezia* (p. 108). Según los estudios sobre la civilidad de Norbert Elias (2016), en la Baja Edad Media se dio un cambio en la intención de las élites, donde se pasó de producir guerreros o caballeros a producir cortesanos (p-261). La permuta iría en contravía de las expresiones de libertad que identificaban a la antigüedad y se enfocaría en una identificación súbita de lo malo y lo bueno. Se le endilgaría específicamente a la nobleza y al clero y funcionaría como atributo diferencial entre clases,⁴⁴ como ideal de comportamiento y como una inclinación intelectual de la época⁴⁵.

Esto permitió que las interacciones nobles engendraran una actitud constante de competencia por conseguir el favor de la realeza, lo que produjo una latente necesidad de diferenciarse de los demás para obtener mejores oportunidades de vida a través de medios diplomáticos que, no requerían necesariamente una salida por el uso de la fuerza. Esto a su vez, impulsó una contención de las emociones, es decir un *selfcontrol*, una racionalidad cortesana que dibujó como debía ser el hombre de la época. Puede decirse que este fue el inicio de las regulaciones y prohibiciones que identificarían un rasgo característico de Occidente, a pesar de la diversidad de los futuros Estados-nación, es decir, dio a Occidente el rasgo de una civilización específica (p.260)

En esta línea, se puede acudir, entre otras fuentes documentales, a la obra de Hugo de San Víctor (1096-1141) *De Institutione Novitiorum* [La formación de los novicios] la

⁴⁴ Uno de los textos más famosos de la época es el llamado *Disticha Catonis* (Dísticos de Cantón) (Siglo III o IV) que fue una colección de didácticas y máximas morales escritas en versos pares atribuidas al sabio *Catón*, debido a que era muy utilizado para la enseñanza del latín en la educación de las élites y que se tradujo a múltiples lenguas (González-Blanco, 2007, p.21).

⁴⁵ Las preocupaciones por las maneras de ser de la Edad media se consideran como los precursores más cercanos a la concepción de civilidad de la modernidad. Siguiendo con Elias (2016), los escritos que se encargaban de afrontar este tema se englobaban en el término *Tischzuchten*, los cuales lejos de ser expresiones individualistas fueron recopilaciones de aspectos culturales de las costumbres generales de distintas comunidades de la época (p.107) y que bien dieron muchas luces con respecto a las forma en que llevaban la vida sus élites y por supuesto las relaciones que asumían con su cuerpo.

cual durante todos sus pasajes se enfoca en aconsejar sobre los comportamientos adecuados para la comunidad del clérigo. Por su parte, *Quibus modos inveniatur recte vivendi scientia* [¿De qué trata la ciencia del vivir correctamente?] (Cap. I, p. 929), es un apartado que acude a los diferentes modos que se tenía de llegar a una conducta deseable a partir de una actitud disciplinada enfocada en la meditación y la observación de las sagradas escrituras. Pero también era bastante minucioso en los puntos que abarca; tal es el caso de la sección *De disciplina servando in habitu* [La disciplina llevada en el hábito] (Cap. XI, p.936) donde explicaba cómo debía llevarse adecuadamente la vestimenta y como ella figuraba una actitud solemne frente a la labor religiosa.

También se puede citar el escrito de Thomasin von Zerclaere, un clérigo de Friuli Italia, quien realizó en lengua alemana un tratado de moral llamado *Der Wälsche Gast* [El invitado de Wälsche] (1215-1216) el cual abordaba temas relacionados con el amor cortés y la caballerosidad, siempre teniendo como objetivo el orientar a los adultos jóvenes para que fueran modelos que seguir para el resto de la sociedad. Nuevamente valores como la generosidad y la moderación se consideraban extremadamente importantes para las adecuadas formas de ser. Otra obra muy importante sobre esta temática es que realizó el Dr. Furnivall *The Babees Book Medieval Manners for the Young* [El libro Babees. Modales medievales para los jóvenes] (1908) quien hizo una recopilación de distintos materiales documentales sobre las reglas en familia que tenían las comunidades inglesas cercanas a la de la Baja Edad Media⁴⁶ y que se dirigió, en su mayoría, a niños varones pertenecientes a la

⁴⁶ Existe otra obra que gozó de gran popularidad de esa misma época y que se editó también por el Dr. Furnivall, llamada *Caxton's Book of Curtesye*, de William Caxton (1477-1478) la cual se caracteriza, además de compartir la finalidad de ser un manual de buenas maneras, sobre todo en la mesa, también por ser un libro que invitaba a la lectura de obras literarias (Caxton, 1477-1478).

aristocracia o a la corte. Aun siendo un texto dirigido a un grupo “selecto” este permite ofrecer la imagen más vívida de la vida común de la época.

La literatura también cumplía con su papel reivindicatorio de las buenas maneras orientadas por la caballería y la cortesía, este es el caso de *Le roman de la rose* [El libro de la rosa] de Guillaume de Lorris (1280) donde se cuentan las aventuras amorosas de un joven francés ante su amada y a modo de oda, consolidó las formas en las que se debe comportar el hombre y la mujer al afrontar la relación entre caballero y damisela, dando así la imagen más generalizada del medievo. Se puede encontrar al respecto:

“Mais se, sanz plus, d’un seul baisierme daingnoit la belle aesier, moult avroie riche deserte de la peine que j’ai soufferte. Mais fort chose est a avenir, je me puiz bien pour fol tenir quant j’ai mis mon euer en tel lieu dont je ne puis avoir nul preu. Si dis je que fol et que gars, car mieulx vault de lui un regars que d’autre li deduiz entiers.”

[Muchos más nobles y valiosos que yo se sentirían honrados con una recompensa más pequeña. Pero, conque la bella me diera el placer de un solo beso, sería sobrada recompensa de las penas que he sufrido Es cosa difícil de lograr: debo considerarme loco, pues puse mi corazón en un sitio del que no lograré gozo ni provecho.] (Guillaume de Lorris, Versos 2480-2485)

El sacrificio en la satisfacción del deseo es uno de los principales aspectos resaltados por el héroe, siendo solo suficiente un beso como muestra de afecto y ya no la consumación del acto. Aquí, la gratificación sexual se idealizaba y en cierta manera se desvirtuaba. La templanza sería premiada puesto que los valores que atizaban la acumulación de riqueza por medio de la fuerza ya no eran adecuados, debido a la imperiosa necesidad de tener un control más exhaustivo sobre las pasiones. Amor, sexo, comida y violencia, entre otros, fueron los objetivos que la Edad Media utilizó para absorber al cuerpo, convirtiendo la sacralidad, la caballería y el castigo como sinónimos de control

político y cultural; masificando así, un respeto⁴⁷ imbuido por el miedo a la pena por los excesos.

El cuerpo al ser objeto del control político también debía fungir como una herramienta de representación metafórica⁴⁸ sobre el uso del poder, para afrontar mejor su alcance. La iglesia fomentaba una distribución jerárquica en la que ellos como organización social junto con la monarquía se asemejaban a la cabeza y el alma de un cuerpo y los labriegos a sus brazos y piernas. Esta idea puede verse reflejada en el siguiente escrito de Humberto de Silva Cándido el *Adversus Simoniacos*:

Cualquiera, entonces, que desee comparar las dignidades sacerdotal y real de una manera útil e intachable, puede decir que, en nuestra época, la Iglesia es semejante al alma y el reino al cuerpo, por lo que se adhieren y se necesitan mutuamente, y cada uno a su vez exige y rinde servicios al otro. Se sigue de esto que, del mismo modo que el alma es más excelsa que el cuerpo y lo dirige, así también la dignidad sacerdotal excede a la real, como podríamos decir mejor, la dignidad celeste a la terrena. Así, para que todas las cosas guarden su debido orden y no exista confusión, el sacerdocio, como un alma, debe advertir de lo que debe hacerse. Y en el reino, a su vez, la cabeza debe gobernar a todos los miembros del cuerpo y dirigirlos a donde deban ir; porque, así como los reyes deben seguir a los clérigos, así también el pueblo laico debe seguir a sus reyes para bien de la Iglesia y del país. Y de este modo el pueblo debe ser enseñado por uno y otro poder, por uno y otro debe ser también gobernado y no debe seguir con negligencia a ninguno de los dos (*Adversus Simoniacos Libri III P. L. CXLII*. Retomado de Artola, 1985)

⁴⁷ Este “respeto” produjo que el campo de la medicina sufriera un cierto retroceso en la edad media, debido a la tardía utilización de las disecciones del cuerpo como práctica científica. Imbault-Huart (1982) señala que en la educación médica aparecen las primeras disecciones hasta el primer cuarto del siglo XIII en Bolonia, hacia 1340 en Montpellier y en 1407 en París donde no se regularizaron hasta 1477 (p.25).

⁴⁸ Para Foucault (1979) existió en el medievo una relación del cuerpo con el poder que no entraba en el sentido de la metáfora y era la que existente entre el cuerpo del rey y el poder, en la que dicho cuerpo era una realidad política de la que se demandaba su presencia física para mantener la institución monárquica viva (p.103).

El cuerpo al servicio del poder es el producto de las continuas tensiones de la época las cuales, inconcusamente daban un privilegio al alma por sobre el cuerpo y por consiguiente hacían una división de las actividades intelectuales y las manuales, donde las primeras permitían la organización de un *estatus quo*. Por un lado, se sitúa un cuerpo labriego, que gozaba y comía del carnaval y que en la fiesta cambiaba su forma clásica a una grotesca, se disfrazaba y se burlaba de las cosas más sagradas; por el otro se encuentra el cuerpo cortes, el cuerpo del rey que se investía el poder y se atribuía la dirigencia: no operaba ni sembraba, sino veía, escuchaba, pensaba y ordenaba y por ende gozaba de un reconocimiento histórico y de un mayor peso social. Esta fue la seña que la edad media implantó en el cuerpo, ya no solo como una crisálida, sino como herramienta y no como propiedad, por la cual el alma podía disfrutar, paradójicamente a través del sufrimiento. El cuerpo como objeto, como metáfora, como medio y nunca como fin, marcó las ideas que se impusieron en ese momento de la historia.

El lenguaje en el medievo

Mientras así jugaba conmigo la antigua serpiente, a mediados aproximadamente de la cuaresma una fiebre_ invadió mi cuerpo exhausto deslizándose por la médula, y sin darme tregua ninguna -lo que parece increíble- de tal manera devoro mis pobres miembros, que apenas si me tenía ya en los huesos. Ya se preparaban mis exequias, y en mí cuerpo helado el calor vital del alma sólo palpitaba en un rincón de mi pecho también tibio cuando arrebatado súbitamente en el espíritu, soy arrastrado hasta el tribunal del juez, donde había tanta luz y del resplandor de los asistentes salía tal fulgor que, derribado por tierra no me atrevía a levantar los ojos. Interrogado acerca de mi condición, respondí que era cristiano. Pero el que estaba sentado me dijo: «Mientes; tú eres ciceroniano, tú no eres cristiano; pues donde está, tu tesoro, a la luz está tu corazón.

Enmudecí al punto, y entre los azotes -pues había el juez dado orden de que se me azotará - me atormentaba aún más el fuego de mi conciencia, considerando dentro de mí aquel versículo: Mas en el infierno, ¿quién te alabará? Pero empecé a gritar y a decir entre gemidos: Ten compasión de mí, Señor: ten compasión de mí. Este grito resonaba entre los azotes. Al fin postrados a los pies del presidente, los asistentes le suplicaban que concediera perdón a mi mocedad y me permitiera hacer penitencia por mi error; que ya terminaría yo de cumplir el castigo si alguna vez en lo sucesivo leía los libros de las letras paganas. En cuanto a mí, puesto en un trance tan terrible, estaba dispuesto a hacer promesas aún mayores. Por eso empecé a jurar y, apelando a su mismo nombre, dije: «Señor, si alguna vez tengo libros seculares y los leo, es que he renegado de ti». Liberado en virtud de este juramento, vuelvo a la tierra, y en medio de la sorpresa general, abro los ojos que estaban bañados con tal abundancia de lágrimas que, con el dolor expresado en ellos, convenció aun a los incrédulos (Fragmento de la carta de San Jerónimo a Santa Eustoquia. Epistolario 23:30).

El tratamiento intelectual del lenguaje en la edad media se forjó a través de una postura de rechazo hacia el acervo lingüístico de la antigüedad, tal y como lo demuestra el anterior fragmento donde se observa la construcción de un discurso de cohesión en contra del paganismo, debido a que su animadversión significaba una mayor muestra de fe. En esa ambivalencia entre herencia intelectual pagana y la consolidación de la fe, se impuso como fundamento de estudio de la lengua el saber gramatical, cuyos tratados estaba supeditados al repaso de las sagradas escrituras. Esto permitió que se impusiera el latín como lengua masiva en la Europa medieval y que las grandes obras fueran traducidas en este dominio (Robins, 1997, p. 111-113).

No fue solamente la lengua latina la que en la edad media y en Occidente ayudó a forjar su cohesión de la fe, sino que también la cultura islámica, específicamente en la lengua árabe en donde se encuentra una teoría sobre el origen del lenguaje y las palabras. El filósofo persa del siglo IX, Abu Hatim, en su obra el *Libro de los adornos* (*Kitāb al-*

Zīna)⁴⁹ realizó un tratado sobre la superioridad del idioma árabe y sobre su origen, así como una forma concisa de lenguaje:

En primer lugar, surge en Dios un pensamiento, una intención, una voluntad. El objeto de este pensamiento, esta intención, esta voluntad fueron las letras de las cuales Dios hizo el principio de todas las cosas, el índice de todas las cosas perceptibles, el criterio de todas las cosas difíciles. Es de estas cartas que todo es conocido: nombre que designa lo verdadero y nombre que designa lo falso, acto, agente, paciente, idea (noción) y no idea. Es a ellos a quienes se resumen todas las cosas. Cuando Dios pensó en estas letras, no les dio nada más que ellos mismos, [para ser] finitos e inexistentes, porque eran [entonces] sólo pensamientos. y el pensamiento fue en este punto el primer acto de Dios que es LUZ DE CIELO Y TIERRA. Las letras son el resultado de este acto. Y estas son las letras en las que se construye todo el discurso (lenguaje). Locuciones y vocablos [proceder] todos de Dios y [son] de su creación (Trad.Vajda, 1961, p.110-120).

Varios siglos después, en la misma línea Dante Alighieri (1302-1305), en su *De vulgari eloquentia*, planteó la relación entre la actividad humana y el lenguaje, gracias a la asociación existente entre lengua y entendimiento: “*Quoniam permultis ac diversis ydiomatibus negotium exercitatur humanum, ita quod multi multis non aliter intelligantur verbis quam sine verbis* [La actividad humana se desarrolla a través de muchos y muy diferentes lenguajes y, en consecuencia, muchas personas logran el mismo entendimiento mutuo mediante el uso de palabra.] (VI, 140).” El lenguaje se asumió como la acción preponderante de todo desarrollo histórico universal y que tenía su origen en la intervención divina de la creación de Adán.

⁴⁹ Es un manuscrito que reposa en la biblioteca de la Universidad de Leipzig en forma de códice del cual han sido traducido varios fragmentos al francés y al inglés. Disponible en el siguiente enlace: https://www.islamic-manuscripts.net/receive/IslamHSBook_islamhs_00000311?lang=en

(...) a Deo cum anima prima concreatam fuisse. Dico autem 'formam' et quantum ad rerum vocabula et quantum ad vocabulorum constructionem et quantum ad constructionis prolationem: quae quidem forma omnis lingua loquentium uteretur, nisi culpa presumptionis humane dissipata fuisset, ut inferius ostendetur. Hac forma locutionis locutus est Adam;

(...) [para la primera alma, Dios creó una forma de lenguaje bien determinada; por término "forma" nos referimos a las palabras que indican cosas las construcciones formadas con estas palabras, o la agrupación de estas construcciones. Y es precisamente así que todos los hablantes seguirían siendo útiles en sí, siempre y cuando la presunción humana, no lo hubiese dispersado. En esta forma de lenguaje habló Adán;] (VI,130)

Volviendo a *Libro de los adornos*, la explícita conexión entre la divinidad y el lenguaje enmarcaba la dicotomía del pensamiento y cuerpo en el origen primigenio. Pensamiento y lenguaje fueron las primeras cosas creadas por Dios dando a este par de facultades un orden primordial. Además, las letras que existen sin una presencia material, se les permite no padecer las leyes del mundo natural, es decir, existen *per se* formando el lenguaje. No obstante, ellas esperan usarse para pertenecer al mundo corpóreo. Lo anterior pone al pensamiento y al lenguaje en un plano totalmente distinto al mundo físico, pero lo hace dependiente de este, es decir su existencia estaría incompleta si no se usan en la materialidad.

Esta versión siguió su curso en la historia del lenguaje del medievo, pero enfocada en una ciencia propia. En el año 1100 aproximadamente, se dio la mayor producción lingüística gracias al interés por la gramática, a tal nivel, que se pensó en el filósofo como su principal generador. Se le adjudica al arzobispo Pedro Helías la siguiente premisa: "*Non ergo grammaticus sed philosophus, proprias naturas rerum diligenter considerans grammaticam ex quibus modi essendi appropriati diversis rebus cognoscuntur invenit*" [no es el gramático sino el

filósofo quien, considerando con detenimiento la naturaleza específica de las cosas, de la cual hay una variedad de modos apropiados de ser de las cosas conocidas, descubre la gramática]⁵⁰. La relación entre lógica y gramática permitió la elaboración de principios universales del lenguaje, al realizar la promulgación de generalidades de todas las lenguas.

Es necesario reconocer la importancia de las obras de Prisciano, con *Institutionum Grammaticarum* (1858) y de Elio Donato con su *Ars Grammatica* (Donato, 1864), las cuales fueron la base para el estudio de la gramática medieval; en ellas se encuentran el conocimiento central sobre las reglas lógicas del lenguaje y su funcionamiento. Estos principios se encuentran en los tratados realizados por Petrus Hispanus quien, en su *Tractatus* contempló una estructura de funcionamiento del lenguaje la cual, se originaba desde el discurso dado en el sonido de la voz. De esta última, hacia una división entre una voz significativa, la cual se derivaba de la convención social y una no significativa que carecía de esta facultad. Nombre, verbo, oración y proposición hacían del lenguaje, una especie de estructura discursiva y lógica (1986, p. 5-8) al cual se le atañó una naturaleza asociativa. Esto último es más evidente en la distinción que realizó el autor hispano, sobre la significación (*significatio*) y la suposición (*supposito*):

La significación del término, como se toma aquí, es la representación convencional de la cosa por la voz. Por lo cual, ya que toda cosa es o universal o particular, conviene que las dicciones que no significan algo universal o particular no signifiquen nada. Y así no serán términos según se toma aquí el 'término', lo cual sucede con los signos universales y particulares.

La suposición es la acepción del término substantivo en lugar de algo. La suposición y la significación difieren, porque la significación resulta de la imposición de la voz para significar la

⁵⁰ Fragmento tomado de la traducción al francés por Thurot (1869, p.124).

cosa; en cambio, la suposición es la acepción del término mismo, que ya significa una cosa, en lugar de algo. Como cuando se dice 'el hombre corre', el término 'hombre' supone por Sócrates, o Platón, etc. Por lo cual, la significación es anterior a la suposición (p. 67).

Mientras el significado hace referencia al concepto universal que deviene de la relación entre el signo y la palabra, la suposición es ese uso de la palabra en un contexto que siempre obedece a las leyes de uso, pero también al alcance del concepto mismo. El hombre corre, es una idea que incorpora a todos los hombres que pueden correr, pero su desarrollo se da en una situación que le permita plasmarse. Es importante notar que, sin un concepto explícito de lenguaje estructural, sí se manejaban acercamientos conceptuales del lenguaje no solo desde la gramática y la lógica, sino también desde el pragmatismo.

También debe hacerse alusión al trabajo de la *Grammatica Speculativa* de Tomas Erfurt del año 1310 aprox. (1972), por la que se fundamentó la teoría modista de la gramática y, por tanto, una teoría del lenguaje que conservó gran parte de la morfología latina de Prisciano. Esta gramática se vislumbró como un sistema filosófico en el que las cosas poseen diversos modos de ser (*modi essendi*) y la mente que los aprende a través de las formas activas del entendimiento (*modi intelligendi activi*). En la lengua, es la mente la que le confiere el significado a los sonidos de la voz (*voces*) dando lugar a las palabras (*dictiones*) y a las formas activas de significación (*modi significandi activi*) los que se vuelven partes del discurso (*partes orationis*). De esta manera, los modos de ser eran

formas de ver el lenguaje como el modo material en que las palabras y el pensamiento se expresaban⁵¹ (Robins, 1997, p.123-124).

Los gramáticos modistas no tuvieron un gran interés en elaborar una teoría propia del lenguaje como sí lo hicieron los filósofos medievales quienes plantearon “la cuestión de los universales” siendo una teoría que se proponía explicar la relación entre el uso del lenguaje y su capacidad para reflexionar sobre el mundo y sobre sí mismo (Robins, 1997, p. 134). Basados en los preceptos de la filosofía helénica, la discusión del lenguaje se dio a propósito de dos movimientos: los “realistas” quienes se guiaban por la postura del *physei* de Platón y los “nominalistas” quienes seguían la *thesei* de Aristóteles (Mounin, 1996, p. 122). Por parte de los realistas se destacaron los tratados de Duns Scotus quien mantuvo una contraposición teológica con Aquino y se acercó a la postura del libre albedrío y del *pelagianismo*⁵² al sostener que no había diferencia alguna entre el *ser* y la *esencia* (Russell, 1946). Frente a su postura lingüística, Duns en su obra *Cuestiones sobre las categorías aristotélicas* (2014) presentó en forma de refutación la naturaleza anterior del silogismo y el enunciado, frente la voz significativa (Q1,7,16), es decir que las palabras no surgen de un proceso de la mente, sino que están presentes antes de dicho proceso, tal y como lo propuso Platón. La teoría tomista del lenguaje en cambio discernió sobre la naturaleza del entendimiento y del mundo material, en donde las abstracciones que el ser humano realiza a partir del mundo concreto, es la mente la que los interioriza (Santo Tomás de Aquino, Suma de teología, L. 1, C. 85, A.1). Esto implicó el reconocimiento de la racionalización

⁵¹ Cabe señalar que, si bien no se puede llamar propiamente una teoría propia del lenguaje, el discurso modista si llegó a ser una *teoría clara y coherente de la estructura de la oración*” (Robins, 1997, p.134) que sirve para ver las formas de reflexión acerca del lenguaje en el medioevo.

⁵² Según el *Oxford Dictionary of National Biography*. Es una corriente heredada de Pelagio (siglos IV-V) quien negaba el pecado original y afirmaba que la gracia divina no era necesaria, ni gratuita, sino merecida por un esfuerzo en su práctica; es considerada herética por la iglesia católica

del lenguaje y el entendimiento que las palabras no son sino el resultado de una operación mental y social.

El medievo como movimiento cultural a diferencia de su tratamiento sobre el cuerpo, dinamizó la discusión del lenguaje en varios escenarios generando así, una cantidad importante de conocimiento y disciplinas en torno al lenguaje, demostrando que fue un periodo de importantes avances filosóficos y científicos que fortalecieron los avances epistemológicos de la modernidad.

La Modernidad

Ilustración significa el abandono por parte del hombre de una minoría de edad cuyo responsable es él mismo. Esta minoría de edad significa la incapacidad para servirse de su entendimiento sin verse guiado por algún otro. Uno mismo es el culpable de dicha minoría de edad cuando su causa no reside en la falta de entendimiento, sino en la falta de resolución y valor para servirse del suyo propio sin la guía del de algún otro. Sapere aude! ¡Ten valor para servirte de tu propio entendimiento! (Kant, 2004, p. 83)

La Modernidad se construyó como una idea polimorfa de una época o de una actitud política y epistémica hacia lo nuevo. Habermas (1993) planteó la existencia de una convicción de una era, la cual asumió que el futuro había empezado con ella y que estaba orientada hacia allí (p.16). Esto irreductiblemente lleva a entenderla como un movimiento que nació en la intelectualidad y en la ideología, la cual como afirma Larraín (2011), que la Modernidad no debe reducirse a una época (p.5) debido a que exhibe las características que predominaron en distintos momentos de la historia. Se podría entender más como un movimiento del pensamiento de la cultura occidental que se circunscribió como una fuerza polisémica: como actitud, como época o como episteme.

Con Kant y su respuesta a la pregunta sobre la ilustración, es posible hablar de la Modernidad como un periodo multifacético que marcó a toda Europa; ya fuera como era histórica, actitud epistémica y/o un modelo de sociedad, se fundó sobre el concepto kantiano de una mayoría de edad, es decir, de un despertar del entendimiento a partir de la emancipación hacia un rey o un dios y simultáneamente el sometimiento hacia la razón. Postura que Baudelaire en 1863 aterrizó en la conceptualización del propio término de la Modernidad al describirla como la actitud de una época orientada hacia “lo transitorio, lo fugitivo, lo contingente” (1995, p.92); denotando una postura frente al saber, lo ético y lo estético. No se trata aquí, como expresaba Foucault (1993), de aceptar ese permanente movimiento, sino de apropiarse del presente a través de una voluntad heroica de vivirlo. El estar en contacto con el presente en miras al futuro permitió poner en el mapa cultural al sujeto y en el mapa filosófico al individuo. Y es que la filosofía moderna, como afirma Dumont (1987, p.23), es en primera medida individualista, debido a que integra los valores globales: la libertad y la igualdad. Es probable también que, el asumir estos valores ocasionó la torción del individualismo cristiano primitivo pasando de privilegiar las relaciones entre los hombres a privilegiar las relaciones entre los hombres y las cosas (p.49).

Estos conceptos morales partieron del reconocimiento de la libertad de los individuos y de sus voluntades, dando como resultado la tendencia de un ideal de sujeto dado hacia la razón, a la emancipación y al heroísmo, conciente de su libertad y del por qué de sus acciones (Habermas, 1993, p.30). Esto permitió dar un carácter a una era que entró a la historia más por unos cambios de paradigmas morales, de pensamiento y de conocimiento, muy diferentes a las edades anteriores. Esto hace de la Modernidad una parte

de la historia muy difícil de periodizar, además que sus inicios se atribuyen a varios sucesos claves que transcurrieron entre el siglo XIV y el XVIII. Según Tenenti (2000) durante esta era se dio el reconocimiento de las conquistas progresivas de la civilización europea dando inicio en el año 1500 y alcanzando su madurez en el 1700, siendo necesario reconocer que la Modernidad no fue un proceso nacido súbitamente, sino que se acondicionó desde la edad media, particularmente desde el 1350 y una cadena de momentos clave que llegaron hasta el 1500 como la instauración de la iglesia como institución, la invención de la imprenta, el arte clerical, las relaciones mercantiles y el descubrimiento de América.

Ese desarrollo intelectual del ocaso medieval impulsó los momentos que marcarían el inicio y la consolidación de la modernidad, a saber: a) la reforma luterana, b) la revolución copernicana, c) el nacimiento de los estados nación d) la expansión ibérica, e) la Revolución francesa y f) la formación de los Estados Unidos de América. Estos momentos llevaron al surgimiento de modelos intelectuales y culturales propios de la Modernidad tales como: la Ilustración y su enfoque en la razón, los conflictos europeos bélicos con sus avances tecnológicos, la implementación de la industrialización en los modelos económicos europeos, la implementación de la organización social a través de las instituciones y la preponderancia del expansionismo pasando de una economía local a una global⁵³.

Con los esfuerzos de los denominados por Ricoeur (1990), “maestros de la sospecha” Marx, Nietzsche y Freud (p.33), la Modernidad tuvo la posibilidad de deconstruirse a través de la duda respecto a la conciencia y a la verdad que la fundamentan. Se dio por primera vez en la historia una interpretación de lo oculto en los movimientos

⁵³ Para una mayor información sobre los principales sucesos de la modernidad, se puede acceder a toda la obra del historiador Tenenti (2000).

sociales y así se fundamentó una verdadera crítica intelectual. Para Marx (1848), su base es el capitalismo y la burguesía revolucionaria, los cuales generaron una expansión sin precedentes de las fuerzas productivas y comerciales, lo que ocasionó la sustitución de las relaciones personales feudales del vasallaje por el nexo con el dinero y con el valor del cambio. Nietzsche en cambio, con su *Genealogía de la moral* (1887), develó como la base del bien y del mal a la moral moderna, que era a su vez una moral cristiana y llevaba consigo los miedos y resentimientos basados en las restricciones impuestas y acatadas, ya no por el castigo material, sino a la exposición de la opinión pública. Freud (1929-1930) en esta misma línea interpretaría cómo la cultura y en especial la cultura moderna se había consolidado a través de la figura de la burguesía racionalizada que, se desarrolló por el antagonismo entre las exigencias pulsionales y las represiones de la institucionalidad.

Estas características conformaron la multiplicidad y complejidad moderna, originando no solo los más grandes avances filosóficos y gnoseológicos frente al cuerpo y al lenguaje, gracias a la condensación de los distintos discursos heredados de la antigüedad y el medievo en una perspectiva científica y racional produciendo una suerte de saber, cambiando la divinidad de Dios por la divinidad de la razón.

El cuerpo de la Modernidad

Contrario a la época medieval, el cuerpo moderno partió de una escisión con el mundo cósmico, la cual no existía en el cuerpo del carnaval o en el cuerpo grotesco. Esta división permitió la instauración de un cuerpo individualista segregado de las fuerzas de la naturaleza y sobre todo diferenciado de otros cuerpos. El surgimiento del individuo marcó toda una tendencia sobre la visión de cuerpo y de sujeto. El hombre moderno como *homo*

clausus (Elías, 2016, p.34) quien tiene un cuerpo en el que está encerrado el verdadero yo y en el que la piel marca la frontera entre interior y exterior, pasó a estar una vez más en la percepción más generalizada. Independientemente del alma, la verdadera forma del ser yace dentro de la frontera corpórea; Acá, se puede establecer una de las principales diferencias entre el cuerpo del medievo y el cuerpo moderno, ya que los sujetos no solo se separan entre sí por sus almas, sino por la razón, y además se desligan de las leyes que antes se daban por hecho: de la comunidad, de la divinidad y de la naturaleza. Es así como la sociedad se convirtió por primera vez, en una frontera de fronteras. Esa ruptura entre el hombre y el cosmos (Le Breton, 2002, p.47) permitió el surgimiento del individuo, quien apareció en el mapa filosófico gracias al ascenso del poder laico y de la libertad de conciencia (Dumont, 1987, p.83). A nivel cultural tuvo que ver, en gran medida el movimiento renacentista, en el que ya se empezaba a dar muestras de un cuerpo racional que imponía los límites del yo.

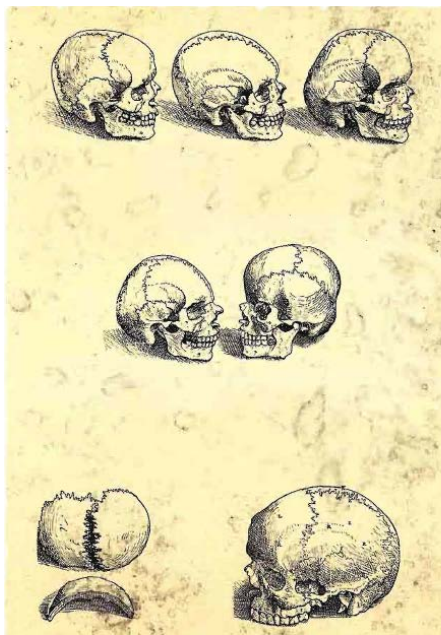


Ilustración 8. Lamina 4 de la obra del anatomista (Vesalio, 1543) Andrés Vesalio (1543) titulado *De humani corporis fabrica* [La fábrica de cuerpos humanos]

A su vez, el cuerpo del individuo moderno asumió una característica típica que lo distinguiría de sus antecesores: la renuncia al mundo social (Dumont, 1987, p.38), la cual se caracterizó por un distanciamiento hacia los movimientos aglutinadores, hacía la naturaleza y por ende hacía la satisfacción precoz de los instintos básicos. Esto implicó para el hombre la separación del cosmos, de los otros y de sí mismo (Le Breton, 2009, p.46). Esta característica permitió el surgimiento, cada vez más común, de personas sobresalientes y cuerpos expresivos.

Según Burckhardt (1860), la cultura del renacimiento en Florencia fue la cuna del individualismo debido a que sus avances culturales ayudaron a que surgieran modos de pensamiento individuales.⁵⁴ En suma, el renacimiento posibilitó la incursión del cuerpo moderno basándose particularmente en la diferencia entre los hombres, gracias al factor de individuación, pero también en el reconocimiento de los atributos comunes que los identificaban como especie; tal y como muestra la ilustración 8 sobre la investigación anatómica llevada a cabo a través de la disección (Le Breton, 2009, p.45).⁵⁵

Los grandes cambios que sufrieron las expresiones populares del medievo como el carnaval o la medicina popular incidieron en dicha empresa. Es menester puntualizar sobre las importantes observaciones de Elías (2016), quien en primer lugar atribuyó al concepto de “*civilidad*” (p.57) como el movimiento más vinculante en la Modernidad sobre el cuerpo. Este vino a ser la expresión de la autoconciencia de Occidente que al agrupar las acciones y actitudes humanas en deseables y reprochables, hizo una suerte de metadiscurso de orgullo⁵⁶ que les permitía diferenciarse de las otras culturas más “primitivas” con respecto a los avances técnicos en los modales, en la ciencia y en el conocimiento de mundo.

⁵⁴ En el Quattrocento se comenzó a dar un reconocimiento personal del artista y su obra (Le Breton, 2002 p.74). Y es que los grandes reconocimientos individuales estuvieron marcados por el rol social de los comerciantes, los soberanos y los artistas, quienes en cierta manera se desligaron de las bases comunes del pensamiento, pero a su vez influyeron social, económica, política y culturalmente (p37).

⁵⁵ Es posible afirmar que la episteme occidental del cuerpo tomó rumbo a convertirse en una de las más importantes de la modernidad, a partir de la fabricación de los teatros anatómicos que, desde el siglo XV inculcaron la disección (Le Breton, 2002 p.46).

⁵⁶ La *civilidad* como noción proviene del término *civilización*, el cual comparte el orgullo por la distinción frente a las otras comunidades. En las lenguas inglesa y francesa hace alusión a la importancia de la nación frente al progreso de Occidente. En la lengua germana en cambio, se aproxima a la palabra *cultivado*. Una de las principales diferencias entre *civilidad* y *civilización* radica en que este último hace referencia a un proceso que siempre está en movimiento hacia “delante” (Elías, 2016 p.58).

Esta inquietud por el desarrollo de los modales ha sido una de las que más ha involucrado al cuerpo y uno de los principales aspectos de la civilidad. Herencia de la Edad Media, los buenos modales lograron su consolidación al concretar la integración de un selecto grupo, los caballeros. Este proceso es denominado por Elías (2016. P.472) como el *acortesamiento de los guerreros*, quien lo describió como uno de los factores fundamentales, no solo en el proceso civilizatorio de Occidente sino del mundo, que se dio paulatinamente entre el siglo XI y el XVII.

Su desarrollo estuvo implicado por una serie de procesos de orden cultural y psicológico en el que destacan: a) la constitución de un monopolio de la violencia, que ya no estaba a merced del momento, sino que era administrada por una determinada organización; b) la auto dominación humana⁵⁷ (p. 450), basada principalmente en la regulación de las emociones y en una vigilancia más exhaustiva del comportamiento; c) la constante competencia entre los sujetos (p.451), la cual casi siempre se generaba para ganar el favor de la realeza. Estos elementos promovieron que se destacaran las personalidades y que buscaran la diferenciación frente a la masa, debido a que las cortes comenzaron a monopolizar el poder y la riqueza. En concreto, en un mundo donde lo que se buscaba era impresionar al rey con demostraciones de autocontrol y sofisticación, el guerrero hubo de cambiar la espada por la cuchara⁵⁸.

⁵⁷ Según Elías (2016) la operacionalización del comportamiento no fue un hecho ni racional ni irracional, sino que se instauró y mantuvo a través de la dinámica propia de la red de relaciones y las costumbres.

⁵⁸ Se destaca igualmente, el *acortesamiento* de los guerreros que fue la incursión de los bailes en las cortes reales como un acontecimiento de importancia capital. Costumbre venida desde la antigüedad cobró gran relevancia a partir del 1581 con los esfuerzos de Catalina de Medici y a quien se le atribuye ser la gestora política del balé, en la fiesta de matrimonio entre Margarita de Loren y al Duque de Joyeuse (Anderson, 1935).

Con esta red de acciones impuesta para determinar lo que era correcto y lo que no, se generó un *aparato de autocontrol automático* (p.452) que, por medio de una barrera de miedos, un sistema de infracciones y los autocontroles consientes, generó un comportamiento socialmente aceptado por el cual se destacaban los individuos más civilizados. Esta autoacción estuvo ampliamente ligada al surgimiento de los institutos monopólicos de la fuerza física y de la pedagogía, los cuales sirvieron como caldo de cultivo para iniciar la inculcación de los valores de la civilidad a una temprana edad. Uno de los principales certezas de este movimiento cultural fue la obra de Erasmo de Rotterdam *De civilitate morum puerilium* (De la urbanidad en las maneras de los niños) (1537) la cual fue más allá de la contraposición entre lo civilizado y lo incivilizado, pues asumió una pauta de comportamiento deseado, lo que permite concebirlo como un mapa cultural de la época que, respondiendo a los intereses de sus antecesores medievales y apareciendo en el momento de transición cultural propiciado por la Ilustración, superó la postura dicotómica muy famosa en los libros de este corte, pues se concibió como un acerbo pedagógico que buscaba la enseñanza y no el señalamiento. Con razón, se convirtió en uno de los principales textos en los centros de enseñanza de los infantes.

En esta obra el ideal de cuerpo surge en varios de sus pasajes, como el siguiente:

Ut ergo bene compositus pueri animus undique reluceat (relucet autem potissimum in vultu), sint oculi placidi, verecundi, compositi: non torvi, quod est truculentiae; non improbi, quod est impudentiae; non vagi ac volubiles, quod est insaniae; non limi, quod est suspiciosorum et insidias molientium, nec immodice diducti, quod est stolidorum, nec subinde conniventibus genis ac palpebris, quod est inconstantium, nec stupentes, quod est attonitorum, id quod in Socrate est notatum, nec nimium acres, quod est iracundiae signum; non innuentes ac loquaces, quod est impudicitiae signum, sed animum sedatum ac reverenter amicum prae se ferentes. Nec enim temere dictum est a priscis sapientibus, animi sedem esse in oculis.

[Así pues, a fin de que el ánimo bien compuesto del niño reluzca por doquiera (y reluce más que nada en el semblante), sean los ojos plácidos, pudorosos, llenos de compostura: no torvos, lo que es señal de ferocidad; no maliciosos, que lo es de desvergüenza; no errantes y volvedizos, que es signo de demencia; no bizqueantes, que es propio de suspicaces y maquinadores de trampas, ni desmesuradamente abiertos, que lo es de estúpidos, ni apiñados a cada paso con párpados y mejillas, que lo es de inestables, ni estupefactos, que lo es de pasmados, cosa que se ha puesto por tacha en Sócrates, ni demasiado penetrantes, que es seña de iracundia, tampoco insinuadores y habladores, que es seña de impudicia; no, sino tales que revelen en sí un ánimo sosegado y respetuosamente amigable. Y es que no en vano se ha dicho por boca de antiguos sabios que la sede del alma está en los ojos] (2006, p.17-18).

Acá el cuerpo y en particular la mirada, se convirtió en el centro de la emotividad y la disposición del ser humano, que podía modificarse y entrenarse para que el otro fuera percibido de una manera adecuada. Sobresale, entonces, la inquietud por el cómo se era contemplado y a su vez se proclamó una postura adecuada que comunicaba ya no a través de la palabra sino del cuerpo mismo. Toda la obra de Erasmo parte del reconocimiento del cuerpo como síntoma del alma, pero en vez de desconocerlo, lo entrena.

La anatomía y la intención del entrenamiento de los instintos aportaron, en gran medida, a la construcción de la postura filosófica moderna, la cual, por lo menos en lo que respecta a las ciencias sociales, se basó en la metáfora del cuerpo como máquina (Con la revolución galileana que introdujo un nuevo paradigma sobre el entendimiento del mundo y el camino de la verdad, por medio exclusivamente de la matemática, poniendo por encima la abstracción sobre la percepción y por ende la explicación racional de los fenómenos). Esto hizo que la ciencia dejara de tener una actitud contemplativa y pasara a tener una actitud activa frente a los procesos sociales (Le Breton, 2002, p.65). Con el pensamiento Galileíco, el mecanicismo entró en la escena intelectual y con este se iniciaría el

movimiento racionalista, el cual colocó su sello cultural, social y pedagógico al cuerpo. Descartes como el principal referente intelectual del racionalismo consolidó toda una suerte de saber en torno al pensamiento y al cuerpo, haciendo que los preceptos anteriores donde el cuerpo estaba subordinado al alma se reafirmaran y cobraran gran auge, ya no solo a nivel popular sino a nivel intelectual y científico.

Con la expresión *cogito ergo sum* [pienso luego soy] se consolidó como el primer principio ante la constante duda de lo que es falso o verdadero, que la única cosa cierta e irrefutable es que se piensa y que por tanto de este movimiento se es, lo que, por defecto conjuró una relación ontológica en donde para pensar es preciso ser.

Mediante la palabra pensar entiendo todo aquello que acontece en nosotros de tal forma que nos apercibimos inmediatamente de ello...; así pues, no sólo entender, querer, imaginar, sino también sentir es considerado aquí lo mismo que pensar. Pues si dijera que veo o que camino, e infiriera de ello que yo soy; en el caso de que entendiera al decir tal que hablo de la acción que se realiza con mis ojos o con mis piernas, esta conclusión no es infalible en modo tal como para que no tenga algún motivo para dudar de ella, puesto que puede suceder que piense ver o que piense caminar aunque no abra los ojos y aunque no abandone mi puesto; es así, pues esto es lo que acontece en algunas ocasiones mientras duermo y lo mismo podría llegar a suceder si no tuviera cuerpo (Descartes, 1995, p.26).

Es importante entender que para el racionalismo el pensamiento sería el centro de las ideas y a su vez de la sensibilidad y por ende la clave en la búsqueda de la verdad. Se constituyó así la primera experiencia de certeza a saber: *yo pienso y si pienso tengo alma*. Se reafirmó así, la postura helénica que dividía a la presencia del ser en dos planos: en el primero, se encuentra el pensamiento y/o el espíritu como fuente que llena y en el segundo, al cuerpo como el receptáculo habitable resultado de una suma de partes sin interior, con un

alma como un ser totalmente intrascendente por sí mismo, sin distancia que, concreta el “nosotros y el fuera de nosotros” (Merleau-Ponty, 1984, p.215).

Herencia de la tradición helénica y persa, esta construcción llevó la postura dualista a un nivel epistémico que se impuso en gran medida, posiblemente por engranar a la matemática, a la religión y a la moralidad, en un objetivo, la consecución de la verdad. Se fundó un movimiento con las bases teóricas y teológicas suficientes para asumirse como una certeza social que extendiéndose por toda la Europa continental influyó para que el cuerpo y los sentidos se convirtieran en un escenario de constante sospecha epistemológica, los cuales obstaculizan la obtención de la verdad del conocimiento humano, haciendo que emergiera una ruptura occidental entre los sentidos y la realidad ⁵⁹.

Ya con la mirada del hombre volcada hacia el cogito, la figura del cuerpo como máquina tomó gran relevancia para la filosofía occidental. En su *sexta meditación* Descartes concibió la metáfora del cuerpo como una máquina fabricada para funcionar, la cual podía tener en algún momento un buen o mal funcionamiento.

“Pero también nos engañamos a menudo en cosas a que nos compele directamente la naturaleza, como sucede con los enfermos que desean beber o comer lo que puede serles dañoso. Se dirá, acaso, que la causa de que los tales se engañen es la corrupción de su naturaleza, más ello no quita la dificultad, pues no es menos realmente criatura de Dios un hombre enfermo que uno del todo sano, y, por lo tanto, no menos repugna a la bondad de Dios que sea engañosa la naturaleza del

⁵⁹ En su libro *Meditaciones metafísicas* de 1647, específicamente en su tercera meditación, Descartes ofrece una clasificación de la naturaleza de las ideas, a saber: las innatas, que son con las que nace cada persona y que fueron puestas allí seguramente por una fuerza divina, las adventicias que son las que vienen de afuera y las ficticias que son las inventadas por la imaginación (p. 33-42) de la que se puede inferir su teoría ontológica en la que existe una capacidad previa a la experiencia, que es de carácter divino y que además delimita el adentro y el afuera del ser, dando una característica clave en la conformación del individuo moderno así como de su conocimiento.

enfermo, de lo que le repugna que lo sea la del sano. Y así como un reloj, compuesto de ruedas y pesas, observa igualmente las leyes de la naturaleza cuando está mal hecho y no señala bien la hora, y cuando satisface por entero el designio del artífice, así también, si considero el cuerpo humano como una maquina fabricada y compuesta de huesos, nervios, músculos, venas, sangre y piel, y ello de modo tal que, aun cuando no hubiera en el espíritu alguno, se movería igual que ahora lo hace cuando su movimiento no procede de la voluntad, ni por ende del espíritu, y si solo de la disposición de sus órganos” (1977, p.70).

Es interesante la postura de movimiento automático manejada por el pensamiento cartesiano, el cual no acuñó a la razón o al alma, sino al cuerpo en sí mismo, reconociéndole una independencia de la cognición y, por ende, un automatismo que escaparía a la vigilia de la conciencia. Esto hizo que el cuerpo orgánico se desligara ontológicamente del ser y pasara a ser un conjunto de herramientas que servían para operarse por una entidad.

En la búsqueda por la certeza epistémica y sobre todo la respuesta a la naturaleza humana, surgió en contraposición al racionalismo continental el empirismo inglés, que tendría entre sus máximos exponentes a John Locke, quien en su *Ensayo sobre el entendimiento humano* de 1690 solo concebía como válido el conocimiento que producían los sentidos y negaba el innatismo de las ideas, puesto que antes de la experiencia la mente era un “receptáculo vacío” (p.29). A su vez, el materialismo de La Mettrie ofreció en 1742 una postura monista del ser, en la que negaba sustancialmente la dualidad racionalista, principalmente porque sostenía que los estados del alma eran dependientes de las emociones y de las funciones del cuerpo.

(...) ese hombre a quien devoran los celos, el odio, la avaricia o la ambición no puede encontrar reposo alguno. El lugar más tranquilo, las bebidas más frescas y más calmantes, todo es inútil para quien no ha liberado su corazón del tormento de las pasiones. El alma y el cuerpo se

duermen juntos. A medida que el movimiento de la sangre se calma, una dulce sensación de paz y de tranquilidad se difunde por toda la máquina; el alma se torna blandamente pesada con los párpados y se sumerge con las fibras del cerebro: se torna así poco a poco parálitica con todos los músculos del cuerpo. Éstos no pueden ya sostener el peso de la cabeza; aquélla (el alma) no puede sostener el fardo del pensamiento, está en el sueño como si en él no estuviese.

¿La circulación se vuelve demasiado rápida? El alma no puede dormir. ¿El alma está demasiado agitada? La sangre no se puede calmar, galopa en las venas con un audible ruido: tales son las dos causas recíprocas del insomnio. Un solo susto en los sueños hace latir el corazón con golpes redoblados y nos arranca a la necesidad o a la dulzura del reposo como lo haría un vivo dolor o urgentes necesidades. En fin, como la sola cesación de las funciones del alma produce sueño, hay, aun en la vigilia (que no es entonces sino una semi-vigilia), cierta especie de pequeños sueños del alma muy frecuentes, ensueños a la suiza, que prueban que el alma no espera siempre al cuerpo para dormir (Mettrie, 1961, p.38).⁶⁰

La teoría del cuerpo como parte central en la actividad humana, sería una de las perspectivas más revolucionarias dentro de la discusión filosófica del hombre en la que no solo el peso epistémico sino también de la presencia recaía sobre el cuerpo. Empero esta postura tan revolucionaria, no dejaba de ser, según lo plantea Foucault (2002, p.140) un reduccionismo del cuerpo y del alma, al promover la figura de un cuerpo maleable y analizable, en el que el motor de toda su acción radicaba en lo substancial, “parénquima” y “resortes” (Mettrie, 1961, p.81)⁶¹ y en donde el centro de toda actitud se depositaba en el cerebro (p.82). Acá no se superponía el alma sobre el cuerpo, pero si se partía de un

⁶⁰ Estas observaciones del cuerpo como centro de la acción humana, según los historiadores de la ciencia, no gozaron de un gran reconocimiento, siendo la vida de La Mettrie una prueba de ello, al ser perseguido en Europa durante gran parte de su vida debido a los desarrollos de su teoría filosófica y teológica (Cappelletti, 1961)

⁶¹ Es un tejido de los órganos glandulares (RAE R. A., 2014) y que para La Mettrie era responsable, junto con los *resortes*, de todo el accionar de los animales y por ende del hombre.

reduccionismo del ser en cuanto resultado sígnico, es decir sintomatológico, de un mero conjunto de reacciones que traducían planamente la complejidad humana.



Ilustración 9. Frontispicio del Leviatán de Thomas Hobbes, por Abraham Bosse, con la contribución creativa de Thomas Hobbes, 1651

(...) “para probar que el hombre no es más que un animal o un conjunto de resortes que se mueven todos entre sí sin que pueda decirse por qué punto del círculo humano ha comenzado la Naturaleza? Si estos resortes difieren entre sí, ello no se debe, pues, sino a su •situación y a algunos grados de fuerza, y nunca a su naturaleza, de donde resulta que el alma no es sino un principio de movimiento o una parte material sensible del cerebro que se puede considerar, sin temor a equivocarse, como el resorte principal de toda la máquina, que tiene influencia evidente sobre todos los otros y que aun parece haber sido hecho primero, de manera que todos los demás no serían sino una emanación de él.” (p. 86)

Esta perspectiva empírico materialista, que además concebía una similitud imperiosa del ser humano con los animales y por ende de su posible domesticación a través de la educación (p.90-102), impulsó la incursión de un conjunto de técnicas sobre el cuerpo que buscaban, como bien señaló Foucault, la docilidad y el control a través de la vigilancia y el castigo. Por esto surgieron en el transcurso del siglo XVIII distintos tipos de mecanismos que consiguieron, ya no solo por medio de la conducta o del lenguaje, sino también por la economía y la eficacia de los movimientos y de los detalles, monitorear constantemente la actividad donde los valores primordiales eran el tiempo y el espacio; esta exhaustiva tarea se resumió en el concepto de “disciplinas”, las que se impusieron pedagógicamente como “fórmulas generales de dominación”, diferenciándose sustancialmente de las prácticas de poder de la edad media como el vasallaje y el ascetismo monástico, que buscaban siempre un dominio propio del cuerpo, un autocontrol.

En cambio, estas nuevas formas de operar se enfocaron en una sujeción a través de la identificación de un vínculo con un mecanismo que permitiera la obediencia y la utilidad. (2002, p.141-142). Se puede ver en un texto citado por Foucault, como la naturaleza del detalle es palpablemente expuesta, analizada y posteriormente utilizada para la mayor obra de ingeniería corporal existente en la época moderna; sus instituciones sociales.

Cuando Hobbes creó su teoría sobre el hombre y sobre el Estado, en el Frontispicio del *Leviatán* de 1651, introdujo una concepción de sujeto y de cuerpo, ya no como herramienta para acceder al gozo celestial, sino como propiedad que puede utilizarse por tanto por los individuos, como por el Estado. Este último señalado como el *Leviatán* que:

(...) no es sino un hombre artificial, aunque de mayor estatura y robustez que el natural para cuya protección y defensa fue instituido; y en el cual la soberanía es un alma artificial que da vida y movimiento al cuerpo entero; los magistrados y otros funcionarios de la judicatura y del poder ejecutivo, nexos artificiales; la recompensa y el castigo (mediante los 'cuales cada nexo y cada miembro vinculado a la sede de la soberanía es inducido a ejecutar su deber) son los nervios que hacen lo mismo en el cuerpo natural; la riqueza y la abundancia de todos los miembros particulares constituyen su potencia; la *salus populi* (la salvación del pueblo) son sus negocios; los consejeros, que informan sobre cuantas cosas precisa conocer, son la memoria; la equidad y las leyes, una razón y una voluntad artificiales; la concordia, es la salud; la sedición, la enfermedad; la guerra civil, la muerte. Por último, los convenios mediante los cuales las partes de este cuerpo político se crean, combinan y unen entre sí, aseméjense a aquel *fiat*, o hagamos al hombre, pronunciado por Dios en la Creación (Hobbes, 2005, p.2).

El Estado como aparato compuesto por una historia de las “acciones voluntarias de los hombres” (p.67), sus cuerpos deben utilizarse en un pacto racional el cual garantice el funcionamiento de una super estructura, por lo que pasan a formar una “máquina multisegmentaria” (Foucault, 2002, p.169), la cual debe contar con cuerpos educados y

formados para servir, tal y como lo simboliza la portada de Bosse (ver ilustración 9), al *Leviatán*, aquel monstruo que “a su sola vista se desmayarán. Nadie hay tan osado que lo despierte” “No hay sobre la tierra quien se le parezca; Animal hecho exento de temor. Menosprecia toda cosa alta; Es rey sobre todos los soberbios” (Job 41:9-34). El individuo se difumina en una masa racional de esfuerzos que somete a cuanto obstáculo se le aparezca y exige un sacrificio para poder sobrevivir y ser parte de ella.

En concreto, se puede tomar a la milicia como ejemplo, cuando apuntó sus esfuerzos a consolidar un conocimiento genuino de la docilidad y la domesticación del ser humano a través del entrenamiento del cuerpo y de la naturaleza de sus detalles. Louis de Montgomery, quien fuese comandante de las fuerzas francesas en Dinamarca, trabajó en la construcción de conocimientos analíticos sobre las minucias corporales de los soldados, los cuales se podían identificar a través de una gama de signos claros:

Les signes pour cognoiftre les plus idoines à ce metier fontles gens vifs & efucillez, Ia tefte droite, l' eftomac efleué, les efpaulles larges, les bras longs, les doigts forts, le ventre petite, les cuiffes groffes, les iambes greffes, & les piedsfecs, pource que l' hōme de telle taille ne pourroit faillir d'efrte agile & fort, qui font deux cualitez grandement rcquifes à tout bon soldat.

[Los signos para reconocer a los más idóneos en este oficio son los ojos vivos y despiertos, la cabeza erguida, el estómago levantado, los hombros anchos, los brazos largos, los dedos fuertes, el vientre hundido, los muslos gruesos, las piernas flacas y los pies secos; porque el hombre de tales proporciones no podrá dejar de ser ágil y fuerte.] (Montgomery, 1636, p.6)

La identificación de las señales permitía que los dirigentes instituyeran técnicas para fortalecer específicamente la habilidad deseada y, por lo tanto, identificar la parte del cuerpo que se necesitaba para que dicha habilidad saliera a flote. El entrenamiento

exhaustivo a través del ejercicio y la repetición fueron los mecanismos que buscó conseguir dicho objetivo.

La escuela,⁶² mediada por la iglesia, sería parte fundamental en esta corriente, la

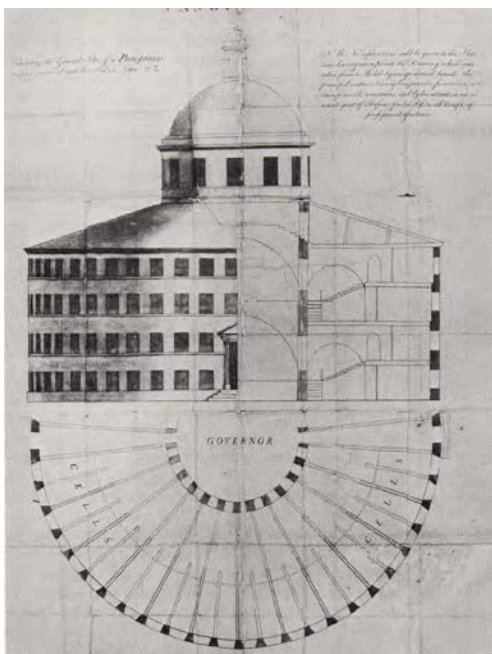


Ilustración 10. Diseño de Jeremy Bentham y Samuel Bentham para la Penitenciaría Panóptica, 1787: mitad de planta, mitad de sección y mitad de elevación.

cual tuvo una evolución bastante marcada con respecto al uso del poder sobre el cuerpo.

Siguiendo a Ariès (1975), la vertiente jesuita medieval impuso un sistema moral que incluía la vigilancia constante, la denuncia constituida como principio de gobierno y la aplicación extensiva del castigo corporal (p.191); con el paso del tiempo y las reformas de la Ilustración el flagelo físico fue poco a poco relegado, pero prevalecieron la vigilancia y la denuncia como mecanismos de control.

Uno de los mecanismos más dicientes de

este exhaustivo ejercicio de vigilancia fue el denominado *panóptico*⁶³ de Jeremy Bentham, quien propuso en 1780 un sistema de confinamiento carcelario que buscaba una mayor seguridad y economía a través de un modelo arquitectónico de asimetría jerárquica que brindaba más poder a quienes veían que a quienes eran vistos (ver ilustración 10). Los presos no verían a sus vigilantes, disolviendo así la diada de ver y ser visto; a su vez, los

⁶² Respecto a los sistemas de vigilancia del cuerpo en la escuela serán tratados a profundidad en el capítulo siguiente.

⁶³ El término es un neologismo creado por el mismo Bentham en 1780 que incluye las raíces griegas παν- (*pan* todo) ὄψις (*opsis* vista) y el sufijo τικός (*tikos* relativo a)

vigilantes serían supervisados por otros vigilantes que velarían por que cumplieran su deber adecuadamente; el panóptico debería lucir de esta manera:

Una casa de penitenciaria, según el plan que os propongo, debería ser un edificio circular, o, mejor dicho, dos edificios encajonados uno en otro. Los cuartos de los presos formarían el edificio de la circunferencia con seis altos (seis pisos o niveles), y podemos figurarnos estos cuartos como unas celdillas abiertas por la parte interior... Una torre ocupa el centro, y esta es la habitación de los inspectores... la torre de la inspección está también rodeada de una galería cubierta con una celosía transparente que se permite al inspector registrar todas las celdillas sin que le vean (...).

Las ventajas para Bentham (1791) eran: (...) “estar incesantemente a la vista de un inspector, es perder en efecto el poder de hacer mal y casi el pensamiento de intentarlo” además (...) “la de poner a los subinspectores y a los subalternos de toda especie bajo la misma inspección que a los presos de manera que nada pueden hacer que no vea el inspector en jefe.” (p.37). La esencia del panóptico era hacer sentir en los participantes una sensación de estar controlado a cada momento, sin saber cuándo se estaba siendo controlado en efecto.⁶⁴

Se puede también resaltar, a propósito de la atención moderna sobre el cuerpo, al higienismo, el cual se constituyó como un movimiento occidental en el ámbito hospitalario, el cual tomó como principal inquietud la salud física y mental de los seres humanos. A principios del siglo XIX el término higiene que viene del griego *hygeinos*, que significa lo que es sano, paso de ser una cualidad de la salud a convertirse en el “conjunto de los

⁶⁴ Cabe aclarar que, si bien hubo un gran número de edificaciones realizadas bajo este modelo, e inclusive fueron varias las instituciones que lo utilizaron en las que se encuentran algunas universidades y hospitales, este modelo no debería tomarse como un debate práctico sino meramente filosófico, debido a que su masificación no se consolidó en Occidente. Pero si es necesario centrarse en la intencionalidad exacerbada de vigilancia sobre los individuos, de la cual la Modernidad adolece y se preocupa por proveer sobre toda su estructura.

dispositivos⁶⁵ y de los conocimientos que favorecen su mantenimiento”, convirtiéndose en una disciplina médica, es decir, en un asunto del conocimiento. A su vez, posibilitó la entrada de la medicina en el ámbito político y social, específicamente en el “ordenamiento de las ciudades”, haciendo que surgieran nuevas instituciones como las comisiones de salubridad, que tenían como fin la supervisión de la higiene en distintas manufacturas, talleres y demás establecimientos (Vigarello, 1991, p.210-211).

Y es que la Modernidad, a partir de sus presupuestos higiénicos, configuró toda una pretensión de regular la vida social asegurándose de lograrlo a través de la escuela y la familia. La práctica higienista tuvo cambios sustanciales durante toda la historia de la humanidad. Particularmente entre el medievo y la modernidad, un cambio latente radicaba en las zonas privilegiadas por limpiar. Según Vigarello (1991), en el medievo era menester solamente poner atención a las manos y al rostro (p.280), por lo que el uso del perfume era de vital importancia (p.114), inclusive más que el agua. Esta última no se consideraba

⁶⁵ Como ya se ha planteado se entiende que los conceptos en ciencias sociales parten de una problemática de universalización, de la cual no sufren las ciencias naturales, precisamente por los distintos desarrollos históricos y los objetivos que cada una se plantea. En este caso el termino dispositivo desde la teoría foucaultiana presenta como principal característica la resistencia del autor por intentar definir con pretensiones de universalidad y que permitan utilizarlo a modo de parangón o de elemento identificador de un objeto de la realidad. En vez de eso se sirve de dar ciertos rasgos que lo componen los cuales serían: la heterogeneidad de sus formas, la clase de vínculo entre los otros dispositivos y su carácter estratégico dominante (Foucault M. 1985, pp.128-129). El primer aspecto hace referencia a que estos pueden ser discursivos y no discursivos, siendo parte de ellos las instituciones, las arquitecturas, los reglamentos, las leyes, las nociones científicas, filosóficas y morales etc., sin especificar qué tipo de dispositivo pertenecería al orden del discurso y cual no. El segundo aspecto refiere a la red de relaciones que ellos generan teniendo un carácter dinámico y coyuntural en el que su uso depende de su efectividad y el tercero convoca su carácter de herramienta estratégica que busca realizar cambios a nivel macro por un determinado problema o urgencia social. Ante esta diversidad Agamben (2011) propone la posibilidad y necesidad para la teoría social de arriesgarse a producir una conceptualización, por lo que para él hay dos clases de integrantes en la existencia: los seres vivos y los dispositivos. Estos últimos serían: (...) “todo aquello que tiene, de una manera u otra, la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivos” (p.258). Esto implica reconocer que toda relación dada entre los seres vivos y los dispositivos se convierte en procesos de subjetivación, lo que indefectiblemente vuelve a la perspectiva de Foucault donde se habla de una gran variedad de dispositivos que son elementos partícipes de la realidad que producen relaciones y que afectan estratégicamente a los sujetos.

necesaria, sino que, por el contrario, se pensaba que podía debilitar los órganos por dejar los poros abiertos a aires malsanos (p.15). Ya con los avances técnicos y científicos de la época se logró asociar el desarrollo de enfermedades con la suciedad y comenzaron numerosos tratados sobre el tema que intentaban una pedagogización de la familia⁶⁶, como es el caso del tratado de William Buchan de *Medicina doméstica* de 1785 que afirmaba que la limpieza debía ser de atención pública (p.116) sobre todo para el cuidado de los niños:

La limpieza es agradable a la vista, conserva la salud de los niños procura la transpiración y por este medio liberta el cuerpo de los humores superfluos, que detenidos causarían enfermedades. No hay madre ni ama que pueda alegar excusa legítima para tener un niño sucio. La pobreza puede obligar a poner a los niños vestidos groseros, pero si no están limpios es falta de quien los cuida (p.17).

Este es uno de los múltiples ejemplos que es posible citar que hizo parte de la incursión de la higiene como una política de las instituciones sociales, que ya no solo incluía a Europa, sino a gran parte del mundo. De esta manera el jabón se convertiría en el instrumento por excelencia para realizar la limpieza, tal y como lo plantea Levy Michel en su *Traité d'hygiène publique et privée* [Tratado de higiene pública y privada] de 1869:

Le cosmétique par excellence, l'instrument de la propreté, c'est le savon, ce cosmétique du peuple. On désigne sous le nom de savons durs ceux qui ont pour base la soude le suif, l'huile de palme, l'huile de coco, l'huile d'olive, les huiles de graines de pavot, de chènevis, de noix, etc (p130)

El cosmético por excelencia, el instrumento de limpieza, es el jabón, este cosmético del pueblo se designa con el nombre de jabones duros a aquellos que tienen como base la soda, el sebo, el aceite de palma, el aceite de coco, el aceite de oliva, los aceites de semillas de amapola, las semillas de cáñamo, las nueces, etc.

⁶⁶ Se estima que desde 1845 se fortaleció un proceso de pedagogización donde se hicieron populares tratados sobre la *higiene en la familia* y la *higiene popular* (Vigarello, 1991, p.243).

Otro de los elementos complejos que marcaron la *discursividad del cuerpo* fue el concepto de raza, el cual no nació en la modernidad, pero sí trató ampliamente allí. El primero en realizar una división del mundo entre distintas razas fue François Bernier con su obra *A New Division of the Earth* (La nueva división de la tierra) de 1684 quien manifestó que, así como los geógrafos dividían al mundo en regiones, también se podía hacer una división de las razas. Su división contaba con cuatro grupos principales: la primera especie integrada por los europeos, los persas, los árabes y los africanos del norte; la segunda especie integrada por los africanos negros; la tercera especie conformada por las poblaciones de Asia del este y del nordeste y la cuarta especie integrada por lapones. A los americanos los consideraba con características similares a las primeras razas, pero con el color de piel oliváceo dado por el entorno tropical (Bernier, 1865, pp.361-362). Se estima que esta diferenciación, así como la forma despectiva que hablaba de las razas que consideraba inferiores como la lapona inducirían una visión puramente racista. En un apartado de la misma obra expresó:

The Lapps make the fourth species. They are little stunted creatures with thick legs, large shoulders, short neck, and a face elongated immensely; very ugly and partaking much of the bear. I have only seen two of them at Dantzic; but, judging from the pictures I have seen, and the account which I have received of them from many persons who have been in the country, they are wretched animals-

[Los lapones forman la cuarta especie. Son pequeñas criaturas atrofiadas con piernas gruesas, hombros anchos, cuello corto y una cara inmensamente alargada; muy feos y asemejándose mucho al oso. Sólo he visto a dos de ellos en Dantzic; pero, a juzgar por los cuadros que he visto, y por lo que muchas personas que han estado en el país me han contado de ellos, son unos animales miserables] (p.362).

Este pensamiento imprimiría en gran parte de la intelectualidad de la época una postura que justificara los actos de expansión y dominio geopolítico, teniendo adeptos principalmente en el positivismo. Posteriormente emergería una corriente subsecuente en la geografía denominada el *Determinismo geográfico*, la cual proclamaba que las condiciones del ambiente determinaban las características fisiológicas de los habitantes. Sus grandes contenidos fueron la *Antropogeografía* y la *Geografía política*, los cuales apoyados en el *Darwinismo biológico* suponen desde una visión científica que los territorios centrales de Europa y de Estados Unidos eran propicios para la evolución cultural, mientras que los territorios periféricos, como África o Suramérica eran inferiores y hostiles (Delgado, 2007).

Paradójicamente, esta perspectiva trasgrediría las fronteras y sería defendida por las mismas personas a las cuales atacaban y tildaban de inferiores. Tal es el caso de Latinoamérica donde hubo bastantes movimientos intelectuales que discutían los problemas de la raza como un problema de desarrollo cultural. En Colombia se publicó el 12 de octubre de 1920 el libro *Los problemas de la raza en Colombia* aprovechando el marco de la fiesta de la raza. Este recogía las memorias de conferencias de un evento llevado a cabo el mismo año, el cual se organizó por estudiantes en el Teatro Municipal de Bogotá, con el fin de discutir en relación de la Tesis del doctor Miguel Jiménez López titulada “*Algunos signos de degeneración colectiva en Colombia y en los países similares*” expuesta en 1918 al *Tercer Congreso Médico Colombiano* celebrado en Cartagena. Dicho evento desenvolvía un primer interés, el cual radicaba en el porqué del poco progreso que el territorio había tenido con respecto a Europa o el mismo Estados Unidos (Rojas, 2011, p.11-15).

López observó que los problemas del progreso colombiano devenían de lo que él consideraba “una degradación vital”, intrínseca de las razas que habitaban el trópico; fenómeno que no ocurría con las “razas superiores” “llamadas a una cultura intensa” las

cuales no eran capaces de florecer en climas que no fuesen templados. La evolución privilegiaba a las culturas radicadas en climas equinocciales y no en climas tropicales (p.95-96). Los signos de dicha degeneración se justificaban en: a) problemas anatómicos, donde resaltan la talla y peso inferior, así como las “abolladuras, en particular de la región temporoparietal” (2011, pp.75-77); b) problemas fisiológicos, radicados en el reducido número de matrimonios, la natalidad poco controlada, la elevada mortalidad y la poca longevidad (pp78-82); c) las patologías sufridas de la época, siendo las más comunes la artritis, problemas endocrinos, problemas de tensión, la sexualidad temprana, la tuberculosis y enfermedades mentales (pp.84-88) y d) la degeneración psíquica, la cual se observa principalmente en una inestabilidad mental caracterizada por una impulsividad, sugestibilidad de las masas, una exagerada emotividad y una marcada impaciencia. Uno de los apartados que demuestran que el doctor López comulgaba, por lo menos con el determinismo geográfico y con un darwinismo social, es el siguiente:

“Parece demostrado que las razas superiores, aquellas que están llamadas a una cultura intensa no pueden hallar aclimatación ni son capaces de florecimiento sino en las zonas templadas; bajo el trópico, decaen y desaparecen en breve, y quizá este hecho confirme, una vez más, la vieja creencia de que la humanidad tuvo su origen en lugares situados por encima de la línea equinoccial. Bien puede admitirse, en fuerza de la observación secular que la sucesión de las estaciones, de que está privada nuestra zona, es una condición requerida por el organismo humano para su perfecto funcionalismo. Esos cambios graduales que van llevando al cuerpo de las más bajas a las más altas temperaturas y que hacen variar paralelamente otros factores atmosféricos, son quizá una manera de establecer cierta alternativa entre los órganos y que permite el reposo relativo de algunos emuntorios (sic) durante una parte del año y los precave así de un desgaste demasiado rápido” (p.97)

Estas discursividades frente al cuerpo conjuraron en la autopercepción antropológica y social de la región latina y naturalmente de la colombiana, interiorizado en

sinnúmero de prácticas corporales que desde la Modernidad se han mantenido, tanto institucional como colectivamente.

La sociedad moderna se concentró en el cuerpo de las masas para conseguir un aumento de la salubridad que brindara una seguridad económica y política al Estado, además de consolidar una estructura social. Mientras que en el medievo el poder se concentraba en el cuerpo-figura del rey, en este modelo no existió alguna personificación del poder debido a que no tenía rostro y cualquiera podía ser un representante a través de una estructura vigilante. La ruptura con el poder monárquico que se dio gracias a la revolución tecno social propia de la Ilustración impulsó todos los cambios culturales que marcaron el rumbo de una nueva forma de funcionamiento social y ejercicio del poder, a través de la creación de nuevas instituciones sociales, las cuales compartían varias de las prácticas corporales.

Es así como la Modernidad se caracterizó por una proliferación de saberes en todos los ámbitos de la vida y que sin duda alguna crearon cuerpos como fundamento de discusión y de objetivación; los disecaron y categorizaron a partir de las dicotomías representativas de su historia: sano-enfermo, pobre-rico, sucio-limpio, blanco-negro, blanco-indígena, blanco-mestizo, hombre-mujer, hombre-niño, nacional-extranjero. Por medio de las ciencias emergentes y las ya establecidas se elaboraron una suerte de ideas específicas que se cristalizaron a través del uso institucional en donde el cuerpo carecía de reivindicación alguna, siendo enteramente el sustento de la implementación del poder por medio del control de las conductas, ya no impuestas sino inculcadas y normalizadas.

El lenguaje en la Modernidad

Tal y como sucedió en el medievo, uno de los principales temas de tratados de lingüística seguía enfocándose en la gramática, con la diferencia que ya existía una mayor conciencia de la fonética de cada una de las lenguas del viejo continente y un interés por enlazar su origen que estaba aunado a una visión teológica monogenética que pensaba en el hebreo como la lengua madre; esto gracias a la proliferación de las tecnologías para realizar los viajes y la conexión con el mundo (Mounin, 1996, p.128). La problemática no radicaba ya en saber cuál lengua era la más antigua y cercana a la divinidad, sino como había surgido y evolucionado hasta la constitución de Occidente.

Con Giambattista Vico y su *Scienza nuova* de 1744 se empezó a conformar una estimación científica sobre el origen del lenguaje en la que se contemplan tres etapas lingüísticas, acordes con las eras en las que los egipcios dividieron la historia, a saber: la edad de los dioses, la edad de los héroes y la edad de los hombres. Al respecto Vico explica lo siguiente:

(...) los egipcios reducían todo el tiempo del mundo transcurrido anteriormente a tres edades, que fueron: la edad de los dioses, la edad de los héroes y la edad de los hombres. El otro, que durante estas edades fueron mediadas tres lenguas, en el orden correspondiente a dichas tres edades, que fueron: la lengua jeroglífica o sagrada, la lengua simbólica o por semejanzas, que es la heroica, y la epistolar, o sea, vulgar de los hombres, por signos convenidos para comunicar las necesidades corrientes de su vida (1995, par 173, p.126).

Con el lenguaje de los dioses se referenciaba al momento donde los hombres no conocían el lenguaje verbal y actuaban según ritos y símbolos; para la segunda lengua, la de los héroes, relacionaba con el momento de la historia donde la comunicación, ya verbal, se desarrolló por medio de las armas y se consolidó la historia poética con base a los grandes héroes y la tercera cuando la humanidad concibió un lenguaje del cual el vulgo

pudo participar y construir. Para Vico las tres edades del lenguaje permitían asumir una estructura a la cual todas las naciones pertenecían. Todas ellas iniciaron siendo mudas y terminaron con la escritura de las leyes sociales (p.213), observando así, una estrecha relación entre lenguaje y la institución civil.

Otro autor que asumió el origen del lenguaje por fuera de la mitología cristiana fue Herder, quien en su *Ensayo sobre el origen del lenguaje* de 1771 contempló, así como Vico, el inicio de las lenguas desde una perspectiva monogenética en donde son obra de una invención del hombre que estuvo estrechamente ligada a la reflexión y a la palabra.

Ninguna criatura sensible puede sentir fuera de sí con inmediata claridad sin característica, pues siempre hay otros sentimientos que oprimen, que destruyen, por así decirlo; el alma está permanentemente obligada a conocer la diferencia entre dos cosas por medio de una tercera. ¿Con una característica, por tanto? ¿Y qué otra cosa es ésta sino una característica verbal? El sonido del balar, percibido por un alma humana como distintivo de la oveja se convierte, gracias a este conocimiento reflejo, en el nombre de la misma, y ello, aunque la lengua del hombre jamás haya intentado balbucearlo. Ha reconocido la oveja por el balido; ha sido un signo captado, con ocasión del cual el alma ha recordado claramente una idea: ¿qué otra cosa es esto sino palabra? ¿Y qué es el lenguaje humano entero más que una colección de tales palabras? Así, pues, aunque nunca llegara a transmitir esta idea a otra criatura ni, consiguientemente, a querer o poder balar para ella con los labios este signo del conocimiento reflejo, su alma habría balado en su interior, por así decirlo, ya que ella eligió ese sonido como recuerdo, y habría vuelto a balar, ya que por ello lo ha reconocido. ¡El lenguaje ha sido inventado! Lo ha sido de forma tan natural y necesaria al hombre como éste es hombre (1982, p.157).

Al poner el lenguaje como una creación humana que nació de la capacidad del pensamiento, Herder propuso dos características claves sobre el lenguaje: la primera es una relación ontológica entre la condición humana y la capacidad de comunicación única del hombre y la segunda que el lenguaje es, en definitiva, un producto del signo como palabra.

Rousseau en cambio, en su ensayo *El origen de las lenguas* publicado en 1781 imaginó el comienzo del lenguaje no como un producto de las necesidades naturales sino como una elaboración de las pasiones y de las necesidades morales del hombre. Al respecto afirmó:

Se afirma que los hombres inventaron el habla para expresar sus necesidades, pero esta opinión me parece insostenible. El efecto natural de las primeras necesidades fue alejar a los hombres y no aproximarlos. Esto fue necesario para que la especie se extendiera y la tierra se poblara rápidamente, sin lo cual el género humano se habría amontonado en un rincón del mundo y todo el resto habría quedado deshabitado.

De aquí se desprende evidentemente que las lenguas no tienen origen en las primeras necesidades de los hombres. Sería absurdo creer que de la causa que los distancia proviene el medio que los une. ¿Dónde pueden entonces tener su origen? En las necesidades morales, en las pasiones (2008, p.27-28).

En esta perspectiva romántica, eran las pasiones el punto diferenciador entre los animales y los hombres, que hicieron que el lenguaje para Rousseau, así como para Herder, fuera una construcción inherente a la condición humana, pero a diferencia de este último, la necesidad natural no fue el motor del inicio, sino las pulsiones devenidas del ego asociando el lenguaje a una creación propia de la estética.

En escenario similar aparece la construcción conceptual de Wilhelm von Humboldt quien, en su obra sobre el lenguaje de 1836, planteó que no era una construcción acabada, sino que se asemejaba a una *energeia* [energía], a una actividad del espíritu:

“La lengua misma no es una obra (ergon) sino una actividad (energeia). Por eso su verdadera definición no puede ser sino genética. Pues ella es el siempre reiniciado trabajo del espíritu de volver el sonido articulado capaz de expresar la idea” (Humboldt, 1990, p.46)

Pensando el lenguaje como un elemento inacabado que reinicia permanentemente, Humboldt pone sobre la mesa la relación entre individuo y lengua, en la que la historia y el

territorio juegan un papel preponderante en su conjunción y en la que el espíritu es el principal actor. Ya sea por la voluntad y la capacidad del hablante hace que el lenguaje hablado no sea un producto, sino una actividad trascendente de la humanidad.

Por su parte el racionalismo clásico de Descartes, aunque no explícitamente, si realizó un aporte muy importante a los saberes del lenguaje, que no fue sino una continuación de la perspectiva aristotélica y que sirvió de base para las posteriores corrientes lingüísticas de esta corriente. En su obra, son escasos los momentos en lo que se hizo referencia al tema, siendo la quinta parte del *Discurso del método* de 1637 donde hay una mayor alusión. El filósofo estableció que, para diferenciar entre los autómatas, los animales y los hombres, era necesario observar que los dos primeros (autómatas y animales) nunca podrían usar palabras u otro tipo de símbolos; que si bien consiguen pronunciarlos, nunca lograrían hacerlo como lo hacen los humanos, inclusive si tienen los órganos para lograrlo, ya que es el hombre el único capaz de hacerlo aun si careciera de alguna facultad debido a su acción cognoscente y la razón que es un “instrumento universal” (Descartes, 2011, p. 139)

Es válido señalar que con el surgimiento del estructuralismo como movimiento intelectual la Modernidad se forjó uno de los caminos más sólidos para la generación del conocimiento. Desde esta perspectiva, el lenguaje se objetivó como una estructura universal e invariable. James Harris en su texto *Hermes or a philosophical enquiry concerning language and universal grammar* [Hermes o una indagación filosófica sobre el lenguaje y la gramática universal) de 1751 asumió el lenguaje como una estructura de voces articuladas y significativas por un pacto]. “*It appears from hence, that a Word may be defined a voice articulate, and significant by pact and that language may be defined system of such voices so significant*” [Resulta, pues, que una palabra puede definirse como una voz

articulada y significativa por pacto y que el lenguaje puede definirse como un sistema de voces de manera significativa] (p,328-329)

El papel del signo para las ciencias de la Modernidad y en especial para el desarrollo conceptual del lenguaje fue esencial en la consolidación de la lingüística como una ciencia. Siguiendo el desarrollo de la tesis aristotélica varios fueron los autores de la época que se enfocaron allí. Condillac desde su teoría gnoseológica en su *Ensayo sobre el origen de los conocimientos humanos* de 1746, además de teorizar sobre la naturaleza del conocimiento, también trató de disolver la dicotomía entre lenguaje y pensamiento, en la que los signos juegan un papel preponderante. Para el filósofo la génesis del conocimiento radicaba en la relación entre la percepción, las operaciones del pensamiento, el alma y el lenguaje (Condillac, 1999). En su teoría existen tres clases de signos: “los accidentales”, “los naturales” y “los establecidos” (1° parte, 2°, Cap. IV, Par.35). Los primeros son el resultado de la sorpresa o de un evento fortuito, los segundos son los medios para comunicar emociones y necesidades y los últimos son los elaborados por convención y que tienen una relación arbitraria con las ideas. Así, la primera instancia comunicante sería instintiva y reaccionaria a los estímulos del ambiente y a las necesidades básicas. En una instancia posterior surgirían signos que denotan cooperación y obtienen una respuesta la cual se basa en una especie de refuerzo conductual, lo que para el autor se llamó un “lenguaje de acción” (2° parte, 1°, Cap. 1 Par.1-10), bajo el cual y en las condiciones adecuadas, produciría las operaciones mentales, entendiendo que lenguaje y razón se producen y activan recíprocamente. En un último estadio estará la comunicación oral en la que la relación entre el signo y el significado es completamente arbitraria, debido a que solo depende de signos convencionales.

Sería Ferdinand de Saussure, el llamado padre de la lingüística moderna, quien, a través de su lingüística estructural consolidó una teoría propiamente de la lengua y del signo, a partir de la diferenciación que realizó entre lengua-lenguaje-habla. Para Saussure, en su *Curso de lingüística general* dictado entre 1906-1911, el lenguaje además de ser una relación acústica es:

(..) un sistema establecido y una evolución; en cada momento es una institución actual y un producto del pasado. Parece a primera vista muy sencillo distinguir entre el sistema y su historia, entre lo que es y lo que ha sido; en realidad, la relación que une esas dos cosas es tan estrecha que es difícil separarlas. (Saussure, 1972, p.36-37)

En esta triple distinción el lingüista suizo ubicó al lenguaje como un sistema que evoluciona gracias a la actividad humana y al desarrollo histórico social. En su interés de hacer de la lingüística una ciencia con un objeto de estudio propio, hizo la distinción y ubicó a la lengua como el centro de esta, al definirla como una parte esencial del lenguaje que como producto social tiene la susceptibilidad de definirse autónomamente y de clasificarse; contrario al lenguaje que es “multiforme y heteróclito”. El habla, por su parte, es una actividad comunicativa concreta que depende de las posibilidades fisiológicas del ser humano, lo que implica entender que el habla no es natural al mundo de los hombres sino la facultad que tienen de construir una lengua o un sistema de signos (p.37).

A propósito del signo Saussure basó su teoría en la dicotomía significado-significante, a lo que el mismo llamaría la teoría del signo lingüístico, la cual es una unidad lingüística que puede percibirse por los seres humanos a través de los sentidos y que le permite incorporar acciones comunicativas bajo sus propios medios. A su vez, es una construcción social que funciona dentro del lenguaje que permite la trasposición de un elemento de un lugar a otro. El significado sería el concepto y el significante la imagen

acústica con la que se asocia (p.91-92). Así, el signo se convirtió en el rasgo de la realidad y al ser el centro del lenguaje convocó la capacidad representativa de este.

La modernidad del lenguaje colocó en el mapa epistemológico occidental al signo como una verdad universal, la cual definió las formas en las que el ser operaba en la realidad y, por ende, la realidad misma. De una manera platónica el lenguaje y el sujeto actúan a partir de representaciones de una material extensa y foránea que sigue estando en distancia para poder interactuar con ella. El lenguaje moderno se alejó de la divinidad y se acercó al mundo de los hombres a través de la ciencia, particularmente el positivismo. Además, se configuró como medio de poner en palabras la materialidad que, en tanto signo, solo privilegia el mundo hablado o escrito.

Cuerpo y lenguaje en el psicoanálisis

Elaborar una historia del cuerpo y el lenguaje de la cultura occidental, requiere además de analizar e interpretar los distintos episodios históricos junto con sus discursividades, resaltar los puntos de inflexión que permitieron congregarlos en la complejidad del ser. Como se mencionó durante el inicio del capítulo, ambos conceptos sostuvieron caminos epistemológicos diferentes debido a las coyunturas en la construcción de su saber, siendo tratados por separados seguramente porque dependían de la perspectiva de las disciplinas del saber que los analizaban.

Ante la marcada dicotomía que se pudo observar en los apartados anteriores, por lo menos lo que respecta a los saberes modernos e inicios de la postmodernidad, apareció el psicoanálisis como una filosofía práctica tal vez la única que decidió formar toda su discursividad a partir de la relación cuerpo y lenguaje, al cuestionarse sobre la condición

humana y al intentar redescubrir la configuración de la subjetividad. De una notable cercanía con la semiótica, la filosofía, la antropología simbólica y a la misma lingüística Lacan junto a Freud hicieron de la relación cuerpo-lenguaje toda una disertación que bien vale la pena tener en cuenta en los procesos académicos de hoy.

En la diada cuerpo-lenguaje el psicoanálisis de Freud y Lacan, especialmente en el último, la base de su pensamiento se sitúa la tesis central: "el inconsciente estructurado como un lenguaje" (Dor, 2009, pp.11-12), De hecho, para atender esta tesis, no solo basta tener los preceptos de Freud sino además reconocer las construcciones básicas del estructuralismo en la lingüística de Saussure y de la filosofía de Hegel. Básicamente la reflexión del inconsciente, el cual no puede traducirse en una entidad abstracta sin principio ni fin, ni mucho menos reducido a una entidad biológica cuantificable; por el contrario, es una instancia del sujeto que existe alienada en la dimensión psíquica del lenguaje, la cual puede analizarse mediante la articulación del inconsciente con la palabra, la transferencia (Dor, 2009, p.17).

Lacan bajo la premisa el inconsciente está estructurado como un lenguaje expondrá una serie de conceptos elaborados que necesariamente se deben abordar para entender su concepción de cuerpo- lenguaje. Un primer aspecto para analizar es la relación que propone en el signo lingüístico, ya postulada por Saussure (2002), quien determina que el signo lingüístico se muestra como la unión entre el concepto y la imagen acústica, en otras palabras, será la unión entre el significado y el significante. En dicha unión el significado y el significante juegan un papel determinado en donde ambos se relacionan y se reclaman



Ilustración 11 Gráfico tomado de Dor (2009, p.37)

recíprocamente en el acto del habla. Esta unión será representada por Saussure en el siguiente gráfico:

En el anterior, se puede observar como el concepto y la imagen acústica o el significado y el significante, conforman en conjunto al signo lingüístico y se relacionan de



Ilustración 11a Gráfico tomado de Dor (2009, p.49)

manera bidireccional, pero siempre el significado por encima del significante; Ahora bien, Lacan tomará este grafo y hará de él un algoritmo diferente sustancialmente.

Aquí la relación en el signo lingüístico estará determinada por la supremacía del significante sobre el significado, entendiendo ésta, como la mejor manera de encontrar el retorno a la experiencia freudiana. Lacan (1984) estableció que existe la supremacía del significante sobre el significado, en tanto que la significación solo es posible si el significante está en contexto con otros significantes, ya que no es posible lograr una significación de un signo, si este está aislado de la cadena compuesta por otros signos. En dicha cadena, los signos se contraponen entre sí, permitiendo la significación por medio de la diferencia con otros signos (p.338). Esto implicaría que el significado está delimitado por el sistema de signos que permiten su significación, es decir el significante por encima del significado. En ese sentido se condensa otro de los aspectos fundamentales en el cual la supremacía del significante se concreta en el estudio de dos procesos del habla: la metáfora y la metonimia.

La metáfora consiste en denominar algo a través de otra cosa, llegando así a una constante sustitución del significante. Entonces la metáfora en su forma de sustitución permite la creación de un nuevo signo, debido a que un significante sustituye a otro yendo hacia un mismo significado. En cualquier ejemplo metafórico se puede observar como un significante puede tener varios significados, siempre y cuando esté en una dinámica sistémica de otros significantes. Esto podrá demostrar según Lacan que la "lengua" gobierna el "habla", ya no solo por el cerco que la red de significantes impone a lo que se piensa y se dice, sino porque es este mismo sistema el que predetermina al sujeto sin que el sujeto lo sepa. Esa misma relevancia que el significante y la cadena de significantes tiene en la contextualización del habla de cada sujeto establece una cadena propia de significantes para sí. De esta manera, se puede entender como el sistema hablado de significantes está asociado a un significado, pero siempre será este sistema el que gobernará al conjunto de significados, en tanto que estos logren su propia coherencia (Dor, 2009, p.53). Con esto se pudo entrever que el pensamiento está basado esencialmente en significantes que cambian continuamente de significado. Es por esto por lo que el psicoanálisis busca dar mayor importancia al significante que a un supuesto significado, gracias a que el sujeto puede usar un significante creyendo a nivel consciente que tiene un determinado significado, sin embargo, en la mayoría de las veces, ese significante esta aunado a otros significados imbuidos en el inconsciente, siendo así el objeto de la práctica psicoanalítica el descubrir significantes y permitir que el sujeto los signifique y resignifique a través del habla.

Por su parte la metonimia es una figura que consiste en designar algo con el nombre de otra cosa tomando un signo por todo el significado, es decir, dando una parte por el todo;

de esta manera el significante que suplanta al otro significante mantiene un ligue con el significante anterior, lo cual, al contrario de la metáfora no produciría otro signo, sino que sería necesario una operación del pensamiento para poder significar su expresión. Por eso Lacan introduce la posibilidad de entender como el sujeto puede indicar su lugar en el deseo ya que es este mismo el que significa al significante, sin que el significante se muestre ante él (Dor, 2009, pp.59-60).

Ahora bien, el cuerpo se consagra como una estructura que participa activamente en la producción de significantes, siendo el síntoma una de las formas en las que el cuerpo se comunica. El síntoma existe en tanto forma de metáfora, ya que el síntoma, que no es más que una reacción física que se muestra por x o y suceso escondido al sujeto, desplaza a otro significante reprimido en el inconsciente, en concordancia el inconsciente comienza a redescubrirse como una red de significantes, es decir como una estructura del lenguaje. Al respecto Lacan (2009) afirma que "el síntoma se resuelve por entero en un análisis del lenguaje, porque él mismo está estructurado como un lenguaje, porque es lenguaje cuya palabra debe ser librada" (p.260).

Entrados ya en el campo del inconsciente como lenguaje estructurado, el cual habla a través de diversos medios, entre ellos el síntoma, el lapsus o el sueño⁶⁷, es necesario enfatizar, que si bien en el psicoanálisis existe una visión estructuralista del sujeto y se habla de este como escindido, esta división a diferencia de la planteada por la racionalidad no va dirigida a relegar una parte a la otra, sino de entender que no todo lo que es ser humano está dado de plano, sino que existen diferentes fuerzas y sentidos que orientan su

⁶⁷ No todos podrán tratarse por interés del texto, pero no dejan de ser importantes y necesarios de trabajar si se quiere tener una idea general de las ideas de Freud y Lacan

subjetividad, así no estén presentes para él; por lo tanto hablar de un sujeto en psicoanálisis es hablar de un sujeto en constante construcción y descubrimiento.

El inconsciente se muestra como aquel lugar autónomo que se constituye fuera del campo de la conciencia, debido a la represión de toda una serie de componentes de lo humano: sensaciones, necesidades, emociones, pulsiones, imágenes, ideas y traumas en forma de metáforas que ocultan significantes claves para su significación. Entendiendo siempre que todos esos aspectos mencionados que aparentemente no tienen una razón o una lógica tienen todo un sentido, podría decirse entonces que son un sinsentido con sentido. En esta instancia cabe preguntarse ¿Qué es lo que hace entonces que el sujeto este dividido entre lo consciente y lo inconsciente? Será claramente el lenguaje pues según Lacan (1976) “el inconsciente es la implicación lógica del lenguaje: en efecto, no hay inconsciente sin lenguaje” (p.18).

La Posmodernidad y el cuestionamiento de la estructura del sujeto y la realidad

La construcción conceptual de la Posmodernidad surge a partir de una congregación de teorías y discursos que, en vez de desarrollar una determinación, han dado como producto un tipo de construcción compuesta por varios referentes que podrían carecer de un hilo conductor establecido, como sí lo tenía la modernidad. Dicho hilo conductor, según Vattimo (1987), se relacionaba con un sentimiento de progreso y de iluminación donde continuamente se apropiaron y reapropiaron los “fundamentos” concebidos como orígenes de teorías que darían forma a la historia y se mostraron como convenciones de superación frente al avance de épocas anteriores. Lo paradójico aquí es que la creencia en la superación no estuvo vinculada filosóficamente a la posmodernidad, entendiendo que el *post*

posmoderno pretende sustraerse de estas lógicas desarrollistas a partir de la negación de estructuras estables del ser, en donde este último no simplemente es, sino que es en acontecimiento. Encontrarse en lo posmoderno implica renunciar a representarse como una novedad o una nueva figura en “la fenomenología del espíritu” ya que lo posmoderno se ubicaría en lo moderno (p.10-12). Esto necesariamente conduce irreductiblemente al reconocimiento de la Posmodernidad no como un momento en la historia sino como un espacio en la condición humana, la cual se caracteriza, como lo plantea Lyotard (1987), por la “incredulidad con respecto a los metarrelatos” debido a la crisis de la filosofía metafísica y de la universalidad, produciendo la caída de las funciones narrativas como el héroe, las grandes aventuras o la gran finalidad (p.5).

Si se quiere ubicar un origen en lo posmoderno, se puede acudir al nihilismo de Nietzsche y la crítica al humanismo de Heidegger (Vattimo, 1987, p.9), no sin antes reconocer el papel del romanticismo que, en vez de poner atención sobre la razón lo hizo sobre la intuición y la emoción. Particularmente Nietzsche acentuó su posición posmoderna al ser él quien inicialmente puso sobre la mesa el agotamiento del espíritu moderno encarnado en el epigonismo⁶⁸ (1988, p.211) y además de presentar al ser perdido triunfante en el nihilismo posterior a la muerte de Dios. Al caer los grandes metarrelatos, la individualidad tendió a sobreponerse a lo universal. La diferencia y la fragmentación ya no son consideradas defectos de la sociedad, sino por el contrario, se evidencia como un estado

⁶⁸ Nietzsche realiza una crítica al epigonismo expresado por Karl Immermann en su novela *Los epígonos* de 1836 y por Otto Liebmann en su libro *Kant y los epígonos* de 1865, las cuales impulsaron una postura de conformismo con las cosas malas que se producían en la época, puesto que en comparación con los clásicos del arte y de la filosofía como para oponerse a cualquier innovación puesto que no se podía ser más que un epígono frente a ellos. “la edad de los epígonos” es según Nietzsche (1988, p.201), una moda que busca el rechazo a lo nuevo y productivo debido a que las grandes obras debían concebirse históricamente y por tal no podía igualarsele.

positivo que permite la liberación del individuo, quien ya no cree en grandes fines o en un futuro certero, sino que se empeña en el goce de sus deseos y pasiones.

Lyotard (1987), cuando escribió que en la Posmodernidad el saber cambia su estatuto de formativo a productivo en la llamada “informatización de la sociedad” (p.8-10), permitió entender cómo su legitimación ha generado toda una sarta de desigualdades entre las regiones, consolidando los mecanismos de poder que se mueven entre el desencanto y la admiración por los pilares de la modernidad, lo que es igual a decir que, la sociedad oscila entre una negación de los fundamentalismos y una apropiación de un neoconservadurismo como respuesta ante dicha negación (Mardones, 1996, pp. 10-14).

Por un lado, el deber laico de asumir la reflexión ética emancipada de la religión y de responder por una colectividad ha cesado y ha generado una cultura ética en la que la sociedad lejos de enaltecer los grandes objetivos los relativiza y desvaloriza; como lo describe Lipovetsky (2000) se concibe así:

(...) una sociedad que desvaloriza el ideal de abnegación estimulando sistemáticamente los deseos inmediatos, la pasión del ego, la felicidad intimista y materialista (...) sociedades han liquidado todos los valores sacrificiales, sean éstos ordenados por la otra vida o por finalidades profanas, la cultura cotidiana ya no está irrigada por los imperativos hiperbólicos del deber sino por el bienestar y la dinámica de los derechos subjetivos; hemos dejado de reconocer la obligación de unirnos a algo que no seamos nosotros mismos (p.12).

A su vez, ha surgido la tendencia sociocultural la cual Mardones (1996) describe como *neoconservadurismo*, la cual ve necesario retornar a los valores modernos en donde la racionalidad es utilizada en la búsqueda de una espiritualidad que, desde el capitalismo someta ese espíritu hedonista, antiautoritario e individualista. La religión es usada al

servicio de un sistema que mantenga el orden económico y administrativo; no importa ya la fe por sí misma, sino por su funcionalidad (p.81-83).

Esta tensión postmoderna hizo que su cultura se diferenciara de la Modernidad por su escepticismo, su reivindicación de la diversidad particular y una relación entre los sujetos el saber y la verdad, cada vez más mediatizada. Esto ha producido una desmaterialización de la realidad a la que Baudrillard (2000) se refirió como el *crimen perfecto*, el cual radica en hacer que las representaciones y las mediaciones devenidas en técnica ocupen la construcción material de esta. “Así se ha realizado la profecía: vivimos en un mundo en el que la más elevada función del signo es hacer desaparecer la realidad, y enmascarar al mismo tiempo esa desaparición” (p. 10). La vida se ha convertido en una virtualización y numeración de la experiencia en la que el capitalismo dicta las formas de relación intersubjetivas e interobjetivas, impulsando una variedad de categorías dualistas heredadas en parte de la modernidad: marginal-ciudadano, pobre-rico, común-famoso, bello-feo, gordo-delgado, sensual-puritano, oriental-occidental, terrorista-aliado, real-virtual, son las nuevas estructuras ideológicas bajo las cuales se mueven el sentir sociológico actual y los modos de vivir el cuerpo. Esta lógica vertiginosa, ubica a lo postmoderno, según Dufour (2009) en aquella fractura que el sujeto ha tenido con las grandes ontologías, los grandes metarrelatos, con el “*gran Sujeto*” (p.68), lo que ha ocasionado una decadencia de las grandes ideologías y por supuesto los grandes marcos de referencia moral, dando por defecto un espacio que:

(...) no es ni autónomo ni crítico, ni siquiera rótico, sino en un espacio anómico, sin referencia y sin límite donde todo se invierte, vale decir, un espacio en el que no todos los individuos se vuelven necesariamente psicóticos, pero donde abundan las condiciones para que eso suceda (pp.70-71).

De cualquier modo, e independientemente de las dinámicas postmodernas, es necesario decir que es en este escenario que los distintos saberes epistémicos han dado importantes giros hacia una heterogeneidad del ser, en donde los espíritus de la crítica y de la reflexión han optado por complejizar las perspectivas centrales de mundo, intentando superar la dualidad en el saber. Es por lo que, los estudios en torno al cuerpo y al lenguaje han adquirido en este momento de la historia una relevancia vital para las ciencias sociales y para su posterior investigación, pues por vez primera el sujeto dejó de estar escindido y se comenzó a abordar la relación cuerpo-lenguaje desde una perspectiva holística, logrado su mayor grado de reflexión y de importancia en el campo intelectual y ofreciendo constructos beligerantes en las relaciones actuales del poder-saber.

El sujeto encarnado, corporalidad y semiótica: la reivindicación del cuerpo y del lenguaje

Inicialmente los caminos epistemológicos de los conceptos cuerpo y lenguaje, devenían de la clara división disciplinar de la historia occidental, donde el sujeto aún se percibía como un conjunto de partes que confluían en una mismidad. Las incursiones de las ciencias sociales en cuestionamientos de las estructuras dadas y sus vuelcos a conceptos previos dieron origen a los llamados *giros epistémicos*, los cuales son entendidos como elementos teóricos potenciales que permiten la evolución y que se manifiestan solo a través del cambio (Fabbri, 2000, p.20). Los más importantes para el presente estudio serán *el giro lingüístico* y *el giro corpóreo*.

Dichos giros se produjeron a través de recorridos intelectuales que posibilitaron que la relación cuerpo-lenguaje apareciera en el campo investigativo y posteriormente en el

campo pedagógico, dando como primera seña que la condición humana está regida, entre otras características, por la heterogeneidad y la pluralidad. Por primera vez se comprendió que la unidad podía tener varias caras y que lo múltiple ya no debía estudiarse por separado, sino desde su complejidad, de esa relación ya no antitética sino complementaria, entre el orden y el desorden, implicando la imposibilidad de lograr las certezas, de concebir algo totalmente, es decir reconociendo su incompletud (Morin 1990, pp. 85-99).

Los mencionados recorridos se plantearon desde las discusiones sobre el sujeto y el reconocimiento que la relación poder-saber esta mediada por unas voluntades de verdad (Foucault 2005, p.15) que, hacen de los conceptos discursos del poder. En esa línea el cuerpo y el lenguaje tuvieron caminos que los condujeron desde las antípodas hasta hacerlos confluir en un mismo punto, el ser.

Frente a las construcciones postmodernas del cuerpo que irrumpieron los modos dicotómicos de reducción, se debe comprender que inicialmente la historia conceptual del cuerpo garantizó que el sujeto occidental se figurará como un producto de trabajo que, abarcó los comienzos mismos de la escritura con los principales textos de la cosmogonía caracterizada por la tensión entre las perspectivas dualista y monista del sujeto, en la que el cuerpo fue el principal objeto. Como se ha indicado anteriormente, a inicios de la cultura judeocristiana existió una concepción de ser, de hombre, manejada por una visión unitaria, la cual no cambió a una estructura dualista hasta la llegada de los marcos de referencia de la filosofía helenista, debido en gran parte a las herramientas de expansión que otorgó. La visión dualista heredada del helenismo confirió al cuerpo un estatus de crisálida o prisión del alma; esta última entendida como sustancia preexistente a la vida misma. El cuerpo a su vez se tomó y pensó desde una estigmatización de la hedonización, ya que ésta última,

congregó al cuerpo como centro del disfrute del placer, por lo tanto, del pecado (Planella, 2017, p.42) Desde este punto el cuerpo fue objeto de la referencia social, la ordenación y la norma, marcando gran parte de las formas de entenderlo. Desde la antigüedad, pasando por el medievo y gran parte de la modernidad, este ha sido objetivado y utilizado por el poder.

El vuelco hacia el reconocimiento del cuerpo, no como un objeto sino como un espacio de la realidad, concuerda con los tiempos de la posguerra en donde se impulsó un movimiento por la resignificación y reivindicación de este. La desnaturalización del cuerpo y su constructo como elemento cultural, social e histórico comenzó con la obra de Mauss (1979), quien al reflexionar sobre el concepto de “técnicas corporales” hizo referencia al uso tradicional que las sociedades han tenido frente al cuerpo, abriendo la posibilidad para que la sociología y la antropología lo enfocaran como objeto de estudio. Esta tradición solo fue posible a través de la aparición del concepto de *habitus* como un comportamiento culturalmente aprendido (p.340) que, desligando la construcción corporal de la biologización, aún guardaba una visión instrumentalista del cuerpo al establecer la educación como el medio para su adaptación cultural (p.355). Por su parte en la sociología de Le Breton (2002), el cuerpo se construye a partir de los rasgos que las sociedades le asignan y que a su vez le son tributarios de un estado social, de una visión de mundo y de una definición de persona (p.13). El problema radica en el concepto de representatividad del cuerpo y por ende del lenguaje, en el que, si bien se rescata la perspectiva constructivista, generó una barrera investigativa para abordar el cuerpo como objeto, debido a su centralización en las representaciones.

Aún con las dificultades anteriormente señaladas, es necesario reconocer que solo a partir de estos trabajos, el estudio en primera instancia del cuerpo y en segunda medida del

cuerpo en relación con el lenguaje, tomó una real preocupación para la academia y ayudó a consolidar una perspectiva resignificativa y reivindicatoria. El reconocimiento del cuerpo como construcción permitió instaurar el entendimiento postmoderno, ya no del cuerpo o de lenguaje en singular sino en plural.

Esta nueva manera de percibir la relación cuerpo y subjetividad fue fuertemente estimulada desde la episteme pedagógica por la pedagogía crítica, para la cual el “cuerpo se presenta como el lugar de resistencia a la hegemonía cultural y moral dominante” y en donde “el significado se inscribe, se construye y se reconstituye” (McLaren 1994, p.87). A este respecto, el conocimiento y por demás las prácticas formativas se resignifican en cuanto que su construcción pasa por el cuerpo, se encarna en él; aprender se vuelve una acción somática, en donde la objetividad y la subjetividad se encarnan en las expresiones corpóreas.

Por parte del lenguaje su construcción postmoderna estuvo marcada por el papel de la sensibilidad y lo que escapara al dominio del signo. La preocupación de la sensibilidad y particularmente por su lugar en el saber, inició por el llamado que Febvre hace en su libro *Combates por la historia* (1970) en donde invita a historizar el mundo a partir del distanciamiento de la postura positivista que asumía que la historia se construía a partir de un trabajo hermenéutico de los textos, sino por el contrario debería producirse a partir de una *producción del conocimiento de las sensibilidades* (pp.53-55). Más adelante Alain Corbin y otros investigadores en la década de los ochenta, dieron cuenta de esta inquietud y realizaron trabajos enfocados a estudiar la historia de los sentidos. Tal y como lo expresa Corbin (1987), los estudiosos de las ciencias sociales acudieron a un llamado por contemplar otras formas de percibir el pasado, propiamente hablando él hace un estudio

sobre el olor y las maneras que llevaron a los miembros de la cultura occidental a padecer de una mayor intolerancia olfativa (pp.11-13).

Este llamado, además de ser una especie de revolución en los modos de hacer historia y arqueología, también es la confirmación de como la Posmodernidad replanteó las relaciones con el conocimiento, con el ser y sobre todo con el lenguaje. Este último, se concibe a partir del camino en el que, como fuente discursiva asumió una postura reivindicatoria con el cuerpo, pasando de la lingüística y su predilección por el signo, al giro semiótico del lenguaje y su volcamiento al sentido.

Ha llegado la hora de volver a considerar esta histórica batalla de la percepción y de descubrir la coherencia de los sistemas de imágenes que presidieron su desencadenamiento. Pero al mismo tiempo se impone confrontar las estructuras sociales y la diversidad de los comportamientos perceptivos. Es inútil pretender el estudio de tensiones y enfrentamientos, y sofocar los diversos modos de la sensibilidad, tan fuertemente implicados en tales conflictos. El horror tiene su poder; el detritus nauseabundo amenaza el orden social; la victoria tranquilizadora de la higiene y de la suavidad acentúa la estabilidad. (Corbiin, 1987, p.10)

En el transcurso del siglo XX y por la resignificación de la filosofía moderna, el lenguaje pasaría de concebirse como la facultad del pensamiento que permite el diálogo del alma consigo misma (Platón, Teeteto 189e-190a) a un medio intersubjetivo que opera como el epicentro del conocimiento individual, de la existencia práctica y del progreso cultural. Concepción relacionada con los discursos teóricos del lenguaje desde la modernidad, entendiéndolo como un sistema estable de formas lingüísticas que son definidos por leyes generales que funcionan como pautas en la enunciación y que hacen de este, una entidad dependiente del mudo objetivo (Radford, 2018, p.8).

Es así como el estructuralismo lingüístico impulsado por Ferdinand de Saussure, desde su semiología entendía el lenguaje como un fenómeno social que funciona a manera de un sistema individual y social que en su heterogeneidad evoluciona (pp.34-42). Este no puede escapar de la condición arbitraria del signo lingüístico, la cual implica una ruptura entre significante y significado inaugurando el paso de una versión substancialista hacia una versión estructuralista del lenguaje. El signo no tiene ninguna relación natural con la fuente material, debido a la cualidad de poder variar las formas de referencia, es decir podría estar figurada por cualquier otra secuencia de sonidos del mismo significante (carro o automóvil, puede representarse por las diferentes lenguas) (Saussure, 1945, p. 93). La consecuencia de la relación impositiva de la materia permitió el rechazo del lenguaje puro sin un investimento material, pero que hizo más notoria la división dualista entre materia y pensamiento.

Más adelante Vygotsky en 1934 asumió el lenguaje no en los términos tradicionales que, lo veían como la expresión del pensamiento o, al contrario, al pensamiento como un lenguaje silencioso, que se entendería como una “relación mecánica” sino como una unidad expresada en el significado de la palabra, la cual no hace referencia a un objeto sino a un grupo de objetos. “Cada palabra es ya, por tanto, una generalización. La generalización es un acto verbal de pensamiento y refleja la realidad en un sentido bastante distinto del que la reflejan la sensación y la percepción” (Vygotsky, 2013, p. 41). Pensamiento y lenguaje son por tanto resultados de las interacciones culturales y sociales que los individuos tienen con sus construcciones de vida.

Barthes (1971) por su parte, afirmaría que la semiología saussureana estaría condenada a apropiarse por una translingüística⁶⁹ que, desde la inconmensurabilidad del habla se impone al sistema sígnico que es la lengua. En ese escenario saussureano el lenguaje se estructura a partir de la relación dialéctica entre la lengua y habla que hacen de la civilización actual una construcción de la escritura (p.14). La primera se entiende como conjunto de signos y de reglas que tiene un carácter social e impositivo y la segunda como el lenguaje “verdadero” en el que individuo elige y actualiza las formas de expresión de su pensamiento a través de la lengua. Por lo tanto, es inconcebible la significación de cualquier objeto o fenómeno fuera de la modelación del lenguaje verbal. Muy distante se ubicó Deleuze (1989), para quien el lenguaje es esencialmente cuerpo, ubicando la materialidad del lenguaje en el sentido y la pasión; atributos radicados en el cuerpo (p.69) y en donde cuerpo y lenguaje se flexionan y articulan entre sí (p.203). En esa línea Fabbri (2000), observó en el lenguaje la existencia de signos y sistemas semióticos ajenos al lenguaje verbal que, con sus organizaciones y formas, no es capaz de transmitir (p.44), poniendo en entredicho, no la capacidad metalingüística del lenguaje verbal, sino su capacidad traductora de la compleja realidad debido a la insuficiencia de palabras o discursos para su expresión (p.141). Esta idea de no abarcamiento impulsó la relación entre cuerpo y lenguaje propios del denominado giro semiótico, el cual desde sus cuestionamientos a la semiótica que asumía las dualidades mente-cuerpo, materia-espíritu (p.38) y que, abriendo la diáspora de posibilidades del lenguaje en el sentido, permitió superar esa constante dicotomía que las ciencias del lenguaje desde la Modernidad

⁶⁹ Es decir, una lingüística con la capacidad de abordar a su vez a la lengua y a todos los sistemas de signos, la cual pudiese socavar el conjunto de discursividades ideológicas que la burguesía introdujo en la lengua (Fabbri,200 p.p. 24-25).

intentaron sin éxito superar. El sentido en el lenguaje se opone a la tradición europea de diferenciar el lenguaje verbal de otros lenguajes y de supeditarlos. El lenguaje es productor de sentido y no solo como medio transmisor compuesto de signos y códigos, pues congrega, además, símbolos, imágenes, movimientos, gestos, sonidos, posiciones, pasiones etc., que hacen que este opere como un elemento, ya no “representativo” del mundo, sino “eficaz” en él (p. 109).

La imagen que acompaña este apartado (ilustración 12) hace parte de un registro de las nuevas formas en las que la Posmodernidad asume el cuerpo. El arte dancístico fue uno de los principales cuestionadores sobre la soberanía de un cuerpo ideal y de la preponderancia discursivas que no concebían otros modos de estar, de comunicar. Esto trajo como



Ilustración 12. Dibujo perteneciente al espectáculo "Frenesí" de la compañía colombiana de danza contemporánea L'Explose a manos del artista Antonio Morelos Sánchez (2022)

efecto la ruptura con paradigmas estéticos en donde solo se privilegiaba el cuerpo esbelto que pudiese con las rigurosidades del ejercicio y cumpliera con los cánones de belleza y concebían al lenguaje como un medio de mera representación (música para escuchar, texto para leer, plástica para ver). Ya no se habla de un cuerpo digno de mostrarse, ni de una forma adecuada para expresar, sino que todos los cuerpos y los modos de expresión tienen la posibilidad, desde la práctica y la apropiación del saber artístico, de intervenir estética y políticamente el mundo.

La corporalidad hace su aparición en el plano del sujeto postmoderno en donde la realidad subjetiva, vivenciada y experienciada está en la intencionalidad de la vida psíquica a través de la historia vital interna que vincula la diferenciación. La corporalidad se vuelve la experiencia como realidad fenomenológica, al constituirse por las manifestaciones del hombre, tal y como aparecen en la vida misma (López & Aliño, 1974, p.15). Cada cual tiene su propia historia individual la cual se configura en gran parte por la extensión física del cuerpo, la percepción del otro, su propia percepción y la posesión de la realidad objetal. En últimas, la corporalidad condiciona la realidad de los sujetos a partir de los modos de construcción y relación de la imagen individual de cuerpo.

De esta manera, los cuerpos posmodernos y sus corporalidades, junto con la semiótica del lenguaje, abrieron la entrada en el plano de la filosofía al sujeto encarnado gracias a la relativización del discurso de las certezas (Najmanovich, 2001, p.63) y por supuesto al cuestionamiento de la conciencia por parte del psicoanálisis (ver página 132). Se permitió así el reconocimiento de la corporalidad del sujeto trayendo como consecuencias: a) el torcimiento del espacio cognitivo, b) la aceptación de la implicación fundamental que tiene la corporalidad en la construcción del conocimiento, c) la admisión que, el conocimiento de los objetos se da desde una posición determinada por la visión de los otros, es decir, no hay una visión inocua, objetiva o subjetivamente hablando y d) la tenencia de un agujero cognitivo determinado y limitado por la propia corporalidad donde el sujeto encarnado es un linaje específico de transformaciones que tergiversaron la completud o el establecimiento de un yo permanente.

El sujeto ya no tiene un cuerpo, sino existe desde el cuerpo vivencial, experiencial y multidimensional, a la vez material y energético, racional y emocional, sensible y

mensurable, personal y vincular, real y virtual, que cuestiona las dicotomías del adentro-afuera, yo-otro, cuerpo-mente, lenguaje-mundo. Ya no usa el lenguaje como una herramienta representativa de la realidad, ni le pertenece solo por la palabra. Dichas dicotomías ya no son de carácter excluyente, sino de índole complementaria. Bajtín (2003), asumió la “interacción discursiva” como una vía alterna a las posturas que niegan la relación del saber, el cuerpo y el lenguaje; se edifica como la síntesis dialéctica entre el subjetivísimo individualista y el objetivismo abstracto, los que, según el autor, son convenciones en que la lingüística ha moldeado la idea estática del lenguaje (p. 93). En la primera, el lenguaje surge de leyes psicológicas individuales que forman los actos discursivos, sin la implicación de una generación relacional, mientras que la segunda, el lenguaje se crea como “sistema de las formas fonéticas gramaticales y léxicas” que se le exhiben al individuo a suerte de ley incuestionable (pp.87-88). De ahí que la interacción discursiva se deba plantear el lenguaje como “el puente de construcción entre el yo y el otro” (p.137), en la que además se convoca la vivencia ya sea propia o del colectivo. Al contemplar la carga del otro y de la vivencia propia, el lenguaje se torna en una construcción cultural que necesariamente implica al cuerpo y que pasan de la desmitificación del sujeto idealista a un sujeto encarnado.

Este solo conoce y se reconoce a partir de la diferencia, de lo alterno, por lo que el mundo cognoscente esta enactuado, es decir co-creado entre sujetos y objetos en la interacción con el ambiente. De acuerdo con Cárdenas (2016), la enacción aleja a los sujetos de las metáforas visuales y propone considerar una multiplicidad de modos de percepción del sujeto en coevolución con su ambiente. Es por esto por lo que la enacción problematiza la representación como referente al verla como un intento enfático para que el

sujeto recobre lo externo del mundo y lo proyecte internamente, enfatizando el adentro y el afuera como escenarios de una frontera impenetrable. Las categorías que en la representación estarían dadas para la enacción serían construidas por la experiencia de cada sujeto, por los atravesamientos teóricos, estéticos, éticos, afectivos, eróticos y emotivos, incluidos en su propio devenir. En esta línea, la complejidad como sistema de pensamiento rompe con la dualidad; el cuerpo ya no es sólo el territorio propio, sino el lugar múltiple de encuentro al gestarse biológicamente y desarrollarse en el intercambio permanente de materia y energía con su medio ambiente. También está ávido de información al crearse y recrearse en los encuentros afectivos con otros seres, creciendo en una inmensa red de sentido.

El ser se vivencia como una arquitectónica que, en su complejidad, se sitúa en un tiempo y en un espacio o en palabras del propio Bajtín (1989), en el cronotopo, al ser un factor que permite la conexión de las fuerzas espaciales y temporales (p.237). El cuerpo se configura como el epicentro cultural, histórico y político de la relación indisoluble entre espacio y tiempo, manifestando las nuevas opciones en el mundo de la vida: la autoconciencia y el inconsciente, la razón y la imaginación, haciendo que el eje del devenir en lo Otro para el sujeto encarnado sea la producción de sentido. Se crea sentido en la acción, en el movimiento. Por este motivo, el sujeto encarnado piensa y se comunica a través de la expresión de otros lenguajes (los gestos y las señales): el lenguaje del movimiento y el movimiento que habita en el lenguaje. El movimiento como acción constante, fluyente, natural y perpetua se convierte en su idioma y en uno de sus modos de estar, de ser en el espacio. Este subvierte las dinámicas inertes y opresoras del mero ocupar

un lugar y permite reconocer la vida del ser, la energía que él tiene; es en sí mismo un espiral inacabado que se basa en energía, expresión, palabra y vida.

En su carnalidad la existencia del sujeto, de la persona, del agente, del hombre, no culmina en las diadas trascendentales, cuerpo-mente, cuerpo-alma, cuerpo-lenguaje, representación-realidad, sino que, vislumbran en la unidad del ser la inmanencia que permite el reivindicar la existencia, la vida y el momento. Esta dinámica implica la muerte del héroe medieval, del caudillo histórico que no tiene necesidades, quien solo existe en la memoria por sus actos caballerescos, sus proezas súper-humanas.

En cambio, surge en el plano de los mundos cotidianos y posibles la figura del ser histórico con los otros y con su posición vital, es decir un ser ético. Aquí se retoma la *prima philosophia* [filosofía de la vida] de Bajtín (1997), la cual contempla el acto ético del sujeto en una arquitectónica del mundo real, cotidiano y no teorizado, basándose en la triple óptica: “yo-para-mí, otro-para-mí, yo-para-otro” (p.61). A partir de esta triada, acontece la alteridad, el dialogismo con el otro, entendiendo este como una construcción intralingüística, que funciona como imagen que encuentra que la palabra concreta, el enunciado, está condicionado y orientado por la experiencia de la vida, haciendo que el ser, el cuerpo y el lenguaje integren una red de sentido en un contexto histórico y cultural que responde a un referente axiológico, solo posibilitado por la unicidad del momento (p.113) y por la producción de un intercambio dialógico de enunciados que permiten la acción del otro alterno. Así el sujeto aunado al cuerpo vivo y al cuerpo del otro descubre la vida como dialógica por naturaleza, donde el sujeto le pertenece por completo a través de la palabra y la carne, haciéndolo parte del tejido infinito de la vida humana (Llovet, 2005, p.376).

Acción y sentido aparecen como elementos claves en esta nueva comprensión de ser, quien desde el lenguaje como sistema dinámico y desde la acción y la mediación permite la materialización del mundo y a su vez, su realización en él. Esto no sería posible sin su capacidad autoregenerativa surgida de los movimientos sociales y culturales, que permiten su constante regeneración y reconstrucción. Al ser mediación regenerativa el lenguaje constituye la experiencia objetiva y subjetiva, permitiendo la posición de sentido (Cárdenas, 2016, pp.45-46), ya no como objeto demostrativo de la realidad, sino como el determinante en el que el cuerpo es sencillamente su productor, no su receptor.

Y es que, si se habla del lenguaje como el principal elemento de mediación de mundo, es indudable su participación en la construcción de la subjetividad que, como acción se conforma a partir de las relaciones y prácticas con los otros. En esta relación se configuran las prácticas sociales, las cuales son convenciones socialmente reguladas y recontextualizadas de hacer las cosas (Van-Leeuwen, 2008, pp.4-5); éstas se regulan o por tradiciones o por limitaciones del poder, pues las prácticas sociales, son en última medida, la expresión con los otros y con el mundo, y para ser más específico, con las instituciones. Por lo tanto, una práctica social siempre está orientada por el conocimiento y el discurso; encontrándose este último en el seno de las prácticas sociales, dado que está destinado a decir y a producir algo y por consiguiente a tener un resultado (Gabilondo, 1990, p.90).

En efecto, el discurso es una práctica social que constituye al sujeto y a la cultura, haciendo que las ideologías y el poder se establezcan como factores constitutivos de las prácticas sociales (Cárdenas, 2018, p.10). En cuanto práctica, el discurso se presenta como un acto discontinuo que se puede imponer, sobreponer, yuxtaponer, pero a su vez, se puede excluir, negar o ignorar. Según reflexiona Foucault (1992):

Es necesario concebir el discurso como una violencia que hacemos a las cosas, en todo caso como una práctica que les imponemos; es en esta práctica donde los acontecimientos del discurso encuentran el principio de su regularidad (p.39)

Todas las dinámicas del poder juegan un rol fundamental en el proceso de discurso en cuanto acción y por supuesto cuerpo, ya que lo sitúan en las relaciones que permanentemente las personas tienen con los otros y con el mundo; el discurso se configura como escenario de regularidad para diversas posiciones de subjetividad (Gabilondo, 1990, p.39); a partir de los juegos posicionales con los textos de los demás, los propios y los del contexto. Es por esto por lo que, la acción discursiva siempre se encuentra en contacto directo con una determinada experiencia vivida la cual es de naturaleza extraverbal y corporal (Volóshinov, 2009, pp.153-155).

Lo anterior sugiere un amarre del discurso no sólo a los modos del poder, sino a las modos en los que el sujeto, desde un lugar, un tiempo, una cultura, una historia, un objetivo, un deseo, una emoción, un cuerpo, se enuncia al mundo. Los enunciados nacen en la organización entre los elementos semióticos, los propios discursos de saber y de poder, los interlocutores que interactúan, las situaciones sociales y la producción de sentido; eso hace que se conviertan en la fuente que nutre al discurso. Cárdenas (2016) propone que:

Todo proceso discursivo se sostiene sobre el discurso previo, de modo que la enunciación es un juego interdiscursivo donde coinciden, por igual, presuposiciones, aseveraciones e implicaciones, que conforman el trasfondo de la discursividad social en el cual navega el discurrir del sujeto (p.6).

Siguiendo a Cárdenas, los discursos se originan en una determinada formación social, la cual funge como referente desde un campo del saber; esto implica que el discurso se produce, pero también se consume y reproduce; no sólo por su origen, sino por la experiencia vivida, los límites impuestos y/o autoimpuestos y las reglas sociales que lo

regulan (2018, p.6). Lo anterior implica que el discurso se encarne desde la imposibilidad de hablar desde ninguna parte, ya que siempre se discurre desde una vida gestual, deseante, posicional, motriz, emocional, en fin, toda una construcción coyuntural proveniente de la pasión, que influye directamente en las maneras en que el sujeto se construye axiológica, ontológica, epistemológica y espiritualmente.

Síntesis de una historia. El cuerpo y el lenguaje en Occidente

El anterior ejercicio, aunque no parezca fue sintético de por sí, debido a que adoleció de las limitaciones impuestas por los objetivos investigativos. De ahí la necesidad de reconocer que el bagaje intelectual sobre el cuerpo y el lenguaje no sería suficiente para abarcarlo en una sola investigación doctoral. Aun así, como se ha expresado anteriormente, se dispuso a realizar esta empresa sobre la pretensión de apropiar las concepciones más importantes sobre ambos términos consideradas como las más influyentes en la discursividad escolar actual, por lo que seguramente quedaron por fuera muchas otras concepciones que fueron claves en la historia de Occidente.

Basado inicialmente en la pesquisa del Estado del Arte del Proyecto de Tesis, el trabajo interpretativo siempre intentó acudir a las fuentes primarias que hicieron parte del sustento teórico de las investigaciones analizadas, a partir de un bucle donde un texto llevaba a otro hasta crear una especie de red vinculativa del saber. Es por lo que, para sintonizar al lenguaje y al cuerpo en dicha red fue necesario, además de rescatar sus principales ideas, ubicar varios puntos en los que ambas construcciones se relacionaron, los cuales son tratados a continuación.

A. Fueron fundamentales en la historia cultural, política, económica y epistemológica de Occidente, en tanto que se constituyeron como fuentes de su producción intelectual y de sus objetos de poder. Esto los convierte en parte de los elementos, sino los más importantes en el desarrollo de hoy en día.

B. Tuvieron un origen ideológico desde la filosofía y la religión partiendo por el cuestionamiento de la naturaleza del ser humano y su origen, en definitiva, ambos son constructos netamente ontológicos que acuden a una explicación de una determinada cualidad del ser. En cada uno de los episodios analizados se entreve una pregunta por su funcionamiento y como este afecta la constitución del ser en sociedad.

C. Siempre han estado relacionados ontológicamente, presentándose casi en todos los periodos analizados como contrarios partícipes de una dualidad dicotómica, lo que probablemente ocasiono que sus reflexiones fuesen divididas en diferentes disciplinas del saber a lo largo de la historia, lo que a su vez hizo que la práctica epistemológica que giró en torno a estos los fragmentara en partes analizables y por supuesto objetivables.

D. Como elementos constitutivos del ser y al intentar reducirse a objetos del saber, sus concepciones respondieron a una diversa serie de intereses políticos que los visualizaron como objetos de poder, siendo una constante la creación de distintos dispositivos para producir efectos sobre estos, los cuales marcaron las dinámicas institucionales de la escuela y de las demás instituciones sociales.

E. Las discursividades creadas en torno suyo, como se verá más adelante, son las principales fuentes teóricas de las prácticas subjetivantes

escolares, que impulsan la elaboración y ejecución de una muy diversa gama de dispositivos, rituales y organizaciones que han permeado la vida de los actores de la escuela.

Para finalizar la reflexión se presenta a continuación, una categorización de los trabajos (ver tabla 1) la cual está organizada en forma de síntesis con las principales ideas recogidas anteriormente, todo esto con el fin de servir como una herramienta en el análisis de las prácticas escolares observadas en las instituciones partícipes de la investigación, así como un medio para facilitar una más sencilla abstracción al lector.

Tabla 1. <i>Cuerpo y lenguaje en Occidente</i>				
Periodo	Construcción de cuerpo	Construcción de lenguaje	Concepción ontológica	Fuente de producción intelectual
<i>Antigüedad</i>	<p><i>Paratáxico-cubista-arcaico.</i> Todas las partes son iguales. No tiene una palabra para definirlo. Sus representaciones guardan un principio grotesco de deformidad. Se define por las acciones que se pueden llevar a cabo con él. Era concebido como el vehículo del alma, pero a su vez como el centro de la existencia. Principal mecanismo de la guerra. Fuente de placer.</p>	<p><i>Representación de la realidad en palabras</i> Sus estudios se enfocaron en los orígenes de la lengua, siendo la fonética una de las principales herramientas. Se pensaba que era una facultad del pensamiento. Se asumió que se aprendía a partir de un consenso social en la que compartía unos universales lingüísticos como elementos subyacentes en todas las culturas. Se inició la teoría del significado y el significante con Aristóteles como su expositor. Se concibió desde una perspectiva metafísica en donde las palabras eran una copia del objeto. Se estimaba que solo existía oral y escrituralmente. Era un factor diferenciador entre los seres humanos y los animales. Es una actividad social. Se pensaba que era equivalente a las palabras.</p>	DUALISTA IDEALISTA <i>PSICHE-SOMA</i>	RELIGIÓN ÓRFICA Y HOMÉRI- CA
	<p><i>Hipotáxico-orgánico-helénico.</i> Todas las partes están subordinadas al centro. Tiene una palabra para definirlo. Se estructuró por los conceptos filosóficos socráticos platónicos y aristotélicos Es la prisión del alma. Tiene una división entre la cabeza y el centro: la primera cercana al alma, la segunda cercana a las emociones. Era sinónimo de estatus y de poder.</p>			TRATADO S DE LA FILOSOFIA GRIEGA Y ROMANA

	Era el principal mecanismo de la guerra.			
<i>Judeocristianismo</i>	<p><i>Unidad psicosomática multidimensional</i></p> <p>La carne y la sangre son parte fundamental en su composición Los órganos tienen su propia carga simbólica. Se concebía como parte de una unidad psicomática compuesta por el cuerpo, el cuerpo animado y un alma.</p>	<p><i>Regalo divino por la palabra</i></p> <p>Su origen es por designio de Dios. Se encierra en el don de la palabra. Se concibe como elemento de poder. Es una actividad del alma.</p>	<p>MONISTA UNIDAD PSICOSOMÁTICA MULTIDIMENSIONAL BASAR- NEFESH</p>	<p>TEXTOS SAGRADOS</p>
	<p><i>Terrenal-individual</i></p> <p>Es el recipiente del alma. Es sinónimo de terrenal. Es la prueba del abandono de los bienes materiales. Es fuente de simbología.</p>		<p>DUALISTA IDEALISTA PSICHE-SOMA INDIVIDUO FUERA DEL MUNDO</p>	<p>TEXTOS SAGRADOS</p>
<i>Edad Media</i>	<p><i>Instrumento del goce de la gracia divina</i></p> <p>Es el recipiente del alma. Es producto de la gracia de Dios y por ende el goce que se disfruta a través de él es un acto divino. Es depositario del alma. Su fuente de producción intelectual eran los tratados teológicos.</p>	<p><i>Estructura universal de la palabra</i></p> <p>Su origen es de orden divino</p>		<p>TRATADOS DE TEOLOGIA</p>
	<p><i>Feudo-religioso</i></p> <p>Es el recipiente del alma. Es sinónimo de pecado Se le debe cohibir constantemente. Es un instrumento para alcanzar el perdón a través de su sufrimiento. Es objeto de los designios divinos. Es fuente de simbología. Es objeto de violencia física y de poder. Los cuerpos visibles eran los de la iglesia y los de los reyes. Era junto con la tierra el principal mecanismo de riqueza feudal.</p>	<p>Es una facultad del alma</p> <p>Se encierra en el don de la palabra. Se concibe como elemento de poder. Era una estructura con reglas lógicas y universales (gramática).</p>	<p>DUALISTA IDEALISTA PNEUMASOMA INDIVIDUO DEL MUNDO</p>	<p>ENCICLICAS</p> <p>LA BIBLIA</p>

	<p><i>Cortesano</i> Es una herramienta de movilidad social. Era fuente de entrenamiento. Funciono como elemento de individuación.</p>		DUALISTA IDEALISTA <i>PNEUMA-SOMA</i> INDIVIDUO CON EL MUNDO	MANUA- LES DE COMPORA MIENTO LITERATU RA ARTE PLÁSTICO Y LITERATU RA
	<p><i>Grotesco-carnavalesco</i> Irrumpe con la idea grecolatina de perfección Sus formas no responden a los cánones de la época. No es individual sino comunal Sirve como medio de burla hacia la norma (reyes e iglesia). Sirve como medio de conexión con la naturaleza.</p>			
<i>Modernidad</i>	<p><i>Fronterizo-anatómico</i> Se caracterizaba por estar escindido con el resto del mundo. La piel marca el afuera, el adentro y la individualidad. Se disemino en órganos Fue objeto de las disciplinas corporales (medicina, anatomía) Era instrumento de la mente.</p>		DUALISTA RACIONALIS TA INDIVIDUO EN EL MUNDO	TRATA- DOS FILOSOFI- COS DE LA ILUSTRA- CIÓN BIOLOGIA Y MEDICINA
	<p><i>Cívico-higiénico</i> Es un instrumento de movilidad social. Es objeto del entrenamiento inhibitorio. Es un aparato de autocontrol. Se divide en razas. Es objeto de vigilancia.</p>	<p><i>Estructura sígnica</i> Es un aspecto diferencial entre los humanos y los demás animales. Es una actividad del pensamiento Es un producto del signo. Es una estructura universal</p>		
	<p><i>Máquina</i> Tiene como objetivo ser la movilidad del cerebro. Sus funciones son cerebrales. Tiene funciones automáticas. Es objeto de análisis científico y de una exhaustiva vigilancia social.</p>		MONISTA EMPÍRICO- MATERIALIS -TA	SOCIOLO- GÍA ANTROPO LOGÍA PSICOLO- GÍA
	<p><i>Psicoanálisis</i> Cuerpo y lenguaje como elementos connaturales de una unidad psicosomática en la que habita el consciente como palabra y el cuerpo como inconsciente</p>		DUALISTA PSICOSOMÁ- TICA	PSICOANA -LITICA
	<p><i>Cuerpo como epicentro histórico</i> Es el epicentro de las principales discursividades y acciones que condicionan la historia occidental.</p>	<p><i>Semiótico</i> Cuestiona el orden de la historia y del signo No solo se compone de la palabra. Existe en pluralidad. Se desliga de la racionalidad.</p>	MULTIDI- MENSIONAL ARQUITEC- TÓNICO SUJETO ENCARNADO LENGUA-	SEMIOLO- GIA FILOSOFIA ANTROPO LOGIA SOCIOLO- GIA

<i>Posmodernidad</i>	<p style="text-align: center;"><i>Corporeidad</i></p> <p>Cuestiona los cánones de belleza establecidos históricamente. Existe en pluralidad. Esta inserto en una red de sentido. No es un objeto que se tiene. Es una de las condiciones de la existencia Se le reconoce como el centro de la actividad histórica cultural. Es el centro de la existencia y por ende del conocimiento. El ser entra en el entramado dialógico que deviene en la triple arquitectónica</p>	<p>Es una actividad social e histórica. Se entrelaza con la emoción, el espacio y el cuerpo. Ya no es un elemento de representación sino de mediación.</p>	<p>JEANTE Y PRÁCTICO</p>	
----------------------	--	--	--------------------------	--

CAPITULO II LAS PRÁCTICAS DE LA ESCUELA OCCIDENTAL COMO INSTITUCIÓN DE LOS CUERPOS Y DEL LENGUAJE. UN BREVE RECORRIDO POR EUROPA, LATINOAMÉRICA Y COLOMBIA

La educación como un hecho social y por ende humano ha estado presente desde la constitución de la cultura, siendo un movimiento inherente a la conformación de la historia. Por muy primitiva que sea una sociedad está siempre ostenta procesos de educación. A diferencia de la educación, la escuela como figura social no ha existido siempre, estimándose su aparición varios milenios después de la constitución de las grandes civilizaciones. Siguiendo a Ariès (1988), esta “sustituyo al aprendizaje como medio de educación” (p.11), lo que provocó una ruptura en la permanente convivencia del niño con los adultos, generando que cesara el aprendizaje *in situ* que se daba en el apadrinamiento de la enseñanza en la cotidianidad. De ahí que su importancia social creciera exponencialmente y por tanto se le entienda como uno de los integrantes más importantes en la construcción cultural y como uno de los principales escenarios de subjetivación, debido a sus disposiciones y prácticas desde y por, el cuerpo y el lenguaje.

En ese sentido fue absolutamente necesario analizar la escuela desde su génesis, pero también desde el momento en que se estructuraron sus saberes y experiencias que la constituyeron en como se conoce en el presente. Por lo tanto, en este capítulo se realiza un breve recorrido desde donde la historia ubica sus inicios hasta su pasado reciente. Se pone especial atención en la Modernidad debido a que fue allí donde más elementos trasgredieron en el tiempo y que aún existen en la actualidad. Posteriormente se sitúa el análisis sobre la *escuela latinoamericana* resaltando el desarrollo histórico en Colombia y en Bogotá, pues es allí donde se realiza el estudio *in situ* de las prácticas y construcciones institucionales basadas en el cuerpo y el lenguaje. En concordancia, también se hace una

reflexión a propósito de su funcionamiento como institución y a sus prácticas subjetivantes dirigidas principalmente al cuerpo que utilizan al lenguaje como dispositivo de poder. Por último, se revisan los materiales textuales que dan muestra de las mencionadas prácticas.

Se debe avisar desde este punto, que no se trata aquí de desconocer el papel crucial que ha tenido la escuela en la conformación de la sociedad y de su mejoramiento; tampoco de lanzar un ataque a las acciones o a las personas que posibilitaron su desarrollo. Por el contrario, reconociendo que, con sus errores y aciertos, ha sido la institución más influyente de la sociedad y que gracias a ella se han logrado gran parte de los avances sociales y culturales, así como el mejoramiento en la vida de las personas y que al ser en concreto una estructura esencial en el proceso humano, debe ser siempre objeto de un análisis y reflexión que gire en torno a sus acciones y efectos a nivel cultural y político o como en este caso en la construcción de la subjetividad.

Inicios de la escuela

Desde su origen etimológico, el término escuela proviene del latín *schola* que significa escuela o lección a su vez proviene del griego *σχολή* (*scholé*) ocio, tiempo libre; estudio. De ellas se derivan escolar, escolaridad y escolástico que es tomado del griego *skhólion* que significa explicación comentario o escolio (Corominas, 1987, p. 246-247). Esta expresión sería tomada tanto por las lenguas romances como las lenguas anglo y eslavas: en alemán *schule*, en inglés *school*, en ruso *skhola*, en francés *école*, en italiano *scuola* etc. La relación existente entre la lección y el ocio se construyó por Aristóteles quien contempló al ocio *scholé* como una parte fundamental de la vida junto con el trabajo (Aristóteles, Política 133a-13). Posteriormente los romanos denominaron a las *escuelas*

elementales como *ludus*. que en un principio significaba juego, ocio, experimentación y juegos tradicionales, paso a referenciar los juegos de los infantes (Bowen, 1976, p.256-257), lo que indica que el manejo del tiempo libre fue una inclinación de la escuela occidental.

Haciendo un breve repaso de sus inicios se tiene conocimiento que, en la cultura mesopotámica, la más antigua con registro escritural, no fue sino hasta su tercer milenio de consolidación donde se dieron acciones de escolarización. En las excavaciones de la ciudad de *Shuruppak* se reveló un gran número de tablillas donde están consignados varios ejercicios escolares por el año 2500 a.C., encontrándose evidencias sobre procesos de educación formalizada y sus inicios, específicamente en la llamada *Casa de Edubba*, junto con la *escuela de Mari*, de las cuales se creen que existieron las primeras aulas escolares por el 2000 a. C. (ver ilustración 13). Ambas eran dirigidas a la educación de escribas, quienes recibían una instrucción sobre los textos antiguos en sumerio y tenían un status social más alto que los demás miembros de la sociedad (Bowen 1976 p.30-36).



Ilustración 13. Tablilla del 2600 a. C. (uno de los textos escritos más antiguos del mundo) encontrada en *Shurupak*. Contiene un contrato en sumerio en escritura precuneiforme acerca de un campo y una casa

En su desarrollo histórico la escuela obtuvo importantes cambios, caracterizándose por ser un tema de Estado en la que los pueblos intervenían y planificaban las acciones pedagógicas de sus miembros, aunque en un inicio fueran dirigidas para grupos determinados, a saber: ciudadanos, hombres, militares, políticos, miembros de la corte o clérigos.

En Occidente desde la Antigua Grecia y el Imperio Romano, así como la Europa Medieval se impartía a ciertos sectores, pero la gran diferencia radicó que el medieval fue la iglesia la que delimitó los alcances de los conocimientos ofrecidos.

A finales del Renacimiento y a finales de la Ilustración, la pregunta por la enseñanza y a su vez por quien enseña se consolidaría con la fundación, de la que es considerada hasta hoy en día, como la primera *Escuela Normal École Normale* de Francia Reims en 1684 por Juan Bautista de La Salle. Allí se impartieron los primeros seminarios para formar maestros. En la convención de 1794 ofrecida por Lakanal se dio el primer proyecto definitivo en el que el Estado asumía la tarea de la formación de maestros. De ahí que el nombre *normal* se considerara como un modelo o una escuela de normas para la enseñanza (Lázaro, 1983, p.166). Este sería uno de los sucesos que permitió ver el nuevo espíritu escolar europeo, que marcado por la Ilustración permitió la construcción del sistema escolar masivo y propio de la modernidad.

La escuela moderna de Occidente

Sería en los albores de la Modernidad donde la escuela comenzaría su transformación como la institución que se conoce actualmente. Todo esto a partir de una serie de necesidades y demandas propias de las revoluciones, de la clase burguesa y de diversos sectores de la intelectualidad ilustrada, los cuales se expresaron en contra de la sacralización política de los Estados y de la desigualdad de poder entre las clases sociales. En esa lucha por el poder la clase emergente le quitó el control económico a la aristocracia, pero debió recurrir a diversas alianzas con ella para legitimar sus acciones ante los demás miembros de la sociedad (Bowen, 1985, p.19).

El llamado *Despotismo ilustrado* de mediados del siglo XVIII fue uno de los resultados de la relación entre la corona y la clase burguesa, en donde el absolutismo

monárquico adoptó los principios innovadores de la Ilustración para formular un programa de gobierno y así fortalecer su poder, dando al Estado una organización racional que le permitiera identificarse con un espíritu más laico y paternalista (Leon, 1989 pp. 48-50). Uno de los más célebres líderes de este movimiento fue Jean-Jacques Rousseau, quien con sus aportes a la pedagogía marcaría un antes y un después para la historia escolar. Con su concepción de niño y adolescente como figuras activas en el proceso formativo que respondían a dinámicas diferentes a la de los adultos, así como la relación natural con la sociedad y la moralidad, impulsó la asociación del *ser* con procesos individuales de formación los cuales serían de suma importancia social y política.

La idea del hombre como un ser naturalmente bueno quien es corrompido por la sociedad y sus instituciones, así como que nace libre, pero es la misma sociedad la que lo mantiene cautivo, fue recurrente en su pensamiento. Tanto en el *Émile ou De education* (Emilio o de la educación) de 1762 como en el *contrato social*, y en *Cartas a Malesherbes* del mismo año Rousseau formuló su postura ontológica.

Yo querría que se eligieran las compañías de un joven de tal modo que pensara bien de los que viven con él, y que se le enseñe a conocer el mundo tan bien que pensara mal de cuanto en él se hace. Que sepa que el hombre es naturalmente bueno, que lo sienta, que juzgue de su prójimo por sí mismo; pero que vea cómo la sociedad deprava y pervierte a los hombres, que encuentre en sus prejuicios la fuente de todos sus vicios; que se vea inducido a estimar a cada individuo, pero que desprecie a la multitud, que vea que todos los hombres llevan más o menos la misma máscara, pero que también sepa que hay rostros más hermosos que la máscara que los cubre (Rousseau, 1990, p.317)

El ser benigno *per se* es centro de un total dominio moral por parte de la sociedad, lo que implica la obligación para el Estado de mantener una formación adecuada en pos de mantener el bien. Por esto brindaron los temas que debían enseñarse según las siguientes

etapas del desarrollo: “la edad de la naturaleza hasta los dos años *infans*”, “la edad de la naturaleza de los dos a los doce *puer*”, “la edad de la fuerza de los doce a los quince, la edad de la razón y las pasiones de los quince a los veinte”, “la edad de la sabiduría y el matrimonio de los veinte a los veinticinco” (Rousseau, 1990, pp.19-22). Con la diferenciación de niño, adolescente y adulto la educación pudo especializarse y a su vez ser masiva. Más adelante en 1772 en *Consideraciones sobre el gobierno de Polonia* el filósofo suizo debatió sobre los problemas de la joven nación y en específico de la educación consideró una estructuración a partir de la revalidación del sentimiento patriótico y que el único rango permanente debería ser el de ciudadano. Para esto la educación tendría que dirigirse por el Estado, desde los conocimientos aprendidos hasta el perfil de los profesores que impartirían la enseñanza; también debía proyectarse un sistema público escolar gratuito o en su defecto con el costo acorde con los ingresos de los más necesitados (Rousseau, 2017, pp. 1295-1297).

Otro de los pensadores más influyentes en la conformación de la nueva escuela fue el filósofo prusiano Johann Gottlieb Fichte, quien en sus *Reden an die deutsche Nation* (Discursos a la nación alemana) de 1808 hizo un llamado para la consecución de un nuevo Estado a partir de lo que el consideró como una nueva educación, la cual se soportara bajo la reconstrucción del sistema educativo, que para él carecía de un carácter nacionalista y masivo:

(...) hasta ahora, esta formación limitada llegó solamente a una pequeña minoría de los, por esta razón, denominados estamentos cultos, pero aquella gran mayoría en la que se fundamenta la comunidad, el pueblo, permaneció casi totalmente al margen de la educación y sometido a la ciega fatalidad. Con la nueva educación nosotros queremos hacer de los alemanes un todo que sea movido y revitalizado en cada uno de sus miembros por una misma ocupación; (Fichte, 1984, p.59)

Entendía que el camino para consolidar al pueblo alemán como una gran nación radicaba únicamente en nuevo tipo de educación que involucrara al grueso de la población haciendo que cada uno se identificara como miembro de una colectividad con un mismo objetivo. Por lo que cada estudiante debía comprender que:

El educando de esta educación no es solamente miembro de la sociedad humana aquí en la tierra y durante el corto período de vida que le sea concedido sobre ella, sino que él es también, sobre todo, y como tal lo reconoce sin duda alguna la educación, un eslabón de la cadena eterna de la vida espiritual dentro de un orden social superior (Fichte, 1984, p.82).

Cada niño se convertía en parte de un sistema desde los inicios de su vida, el cual garantizaría la supremacía de la nación alemana sobre el resto de las de Europa. Para ello la educación además de dirigirse a todos los ciudadanos debía promover un sentimiento nacionalista desde la moral y el espíritu que, dejara de lado el libre albedrío que permitía escoger entre el bien y el mal, a partir de entender que la naturaleza del hombre se erige sobre la complacencia en lo bueno y como tal puede desarrollarse hasta el punto de que para el hombre le sea imposible realizar mal alguno (p.90). Para el filósofo, la salvación nacional radicaba en que “hay que educar a la mayoría de los ciudadanos en la mentalidad patriótica, y para estar seguros de ella, la educación tiene que ser intentada en la totalidad” ya que “solamente la educación y ningún otro medio puede salvar la independencia alemana” (176)

Estas iniciativas inspiraron la generación de una escuela obligatoria, gratuita y pública, con miras a una estructura nacional educativa, la cual tuvo su nacimiento en Prusia, gracias una latente angustia por las sublevaciones de Francia y Estados Unidos y el expansionismo napoleónico, pues buscaba un aparato estatal, no por los ideales revolucionarios, sino por tener una herramienta que permitiera controlar a la población y

defenderse de la influencia extranjera. La reforma educativa se inició por Wilhelm von Humboldt quien fue nombrado por el ministerio del interior de Berlín en 1805; tenía como uno de sus más grandes intereses que la educación secundaria y universitaria tuviera un carácter humanista que recuperara la sapiencia de los clásicos griegos. Gracias a su gestión en toda Prusia se estandarizaron las *escuelas elementales* de tres años conocidas como “*Volksschule*” o preparatorias y en los años siguientes se crearon normales⁷⁰ para la formación de maestros (Bowen, 1985, pp.336-337), que debían demostrar la suficiencia de sus conocimientos en la resolución de un examen que lo facultaba para la docencia⁷¹.

Posterior a la preparatoria, los estudiantes privilegiados podían ingresar al *Gymnasium*, la cual era una organización escolar que instruía para el ingreso exclusivo a la universidad y que se basaba en la enseñanza de la gramática, desde un corte conservador. Se pretendía cultivar el cuerpo y el espíritu a lo largo de nueve años en donde aprendían historia, literatura en griego, latín y alemán, matemáticas y teología. La universidad buscaba la *Wissenschaft* que radicaba en posicionar a una clase intelectual en la burocracia; a este grupo se le denominó *Bildungsbürgertum* (Burguesía educada) (p.338). A su vez en todo el grueso de Europa y en Estados Unidos la clase burguesa adoptó el modelo del

⁷⁰ Para 1840 existían alrededor de 38 *escuelas de formación* y 7 *escuelas auxiliares* inspirados en los escritos pestalozzianos. Aquellas no estuvieron atadas un orden de estudios estricto, sino que se les permitió elegir sus propios modelos. Tenían principalmente dos objetivos: el primero era equipar al futuro maestro con el aprendizaje requerido para su profesión; para tal fin se ocupaban los dos primeros años del curso, que se extendía por cuatro años. En estos dos años se afianzaban los conocimientos recibidos en la primaria. El segundo objetivo era iniciarlo en el arte de enseñar, para lo cual se destinaban el tercer y último año; para este propósito, todos los colegios de formación tenían adjuntas *escuelas de práctica* donde los futuros maestros asistían primero a la instrucción impartida por maestros mayores como visitantes y luego comenzaban a practicar el arte de enseñar por sí mismos bajo su guía (Paulsen, 1908, p.244).

⁷¹ En 1810 se instauró el “*examen pro facultate docendi*” un filtro que implicó desligar la educación de manos del clero, debido a que hasta ese entonces los maestros de las *escuelas clásicas* habían sido siempre clérigos que consideraban esta ocupación como una forma de llegar a la Iglesia, esta última y considerada mejor dotada, más cómoda y digna. Este nuevo examen elevó la vocación de los profesores de secundaria en Prusia al rango de profesión independiente. Su educación fue, principalmente de carácter teológico con una base de estudios humanísticos y filosóficos. Eran nombrados por el ayuntamiento (Paulsen, 1908, p.199).

Gymnasium y de la preparatoria, para la educación de sus hijos, en donde se privilegiaba los saberes teológicos y las lenguas clásicas (Bowen, 1985, p.366). Este tipo de centros se generalizó por Europa y por toda América, consolidando los sistemas educativos orientados por las diferentes naciones que se ligaron a la idea tradicional de claustros, es decir espacios cerrados que disponían del tiempo y el espacio para la elaboración de una tarea determinada, en este caso, la enseñanza de los aprendizajes necesarios para la producción de ciudadanos idóneos para sus respectivas patrias.

Alrededor de 1820, en el marco de las revoluciones europeas surgieron dos corrientes de pensamiento impulsadas, paradójicamente por la misma clase emergente burgués: la primera de carácter conservador en donde la mayor preocupación era la de establecer un control sobre las masas que en ese entonces eran alentadas por las ideas revolucionarias y en la segunda de carácter liberal abanderada por la burguesía ilustrada interesada en una mayor equidad en la distribución del conocimiento. Ambas tendrían sus ojos puestos en los modelos educativos.

El pensamiento conservador por su parte, comulgaba con una educación estricta y regulada en los conocimientos impartidos, tuvo una de sus más representativas acciones pedagógicas los llamados *Decretos de Carlsbad* en Alemania, los cuales disolvieron la *Burschenschaft*, que era un movimiento juvenil nacionalista que en ese entonces se desenvolvía a través de reuniones y manifestaciones; además impusieron que funcionarios gubernamentales vigilaran los contenidos que en las universidades se impartían, así como los contenidos de la prensa que allí circulaban (Palmer & Colton, 1978, pp.189).

El liberalismo por su parte pensó en la educación de masas e inició un movimiento intelectual a comienzos del siglo XVIII, donde el espíritu de la reforma en materia de reivindicación de los derechos básicos dejó de estar en un nivel moral y teórico para pasar a

implementarse desde la clase emergente a las clases menos favorecidas, surgiendo una cadena de movimientos empíricos pedagógicos que intentaron dar respuesta a las necesidades de adoptar un modelo de educación masiva. Precisamente en Londres se daría comienzo a una de las empresas más icónicas en lo que respecta a este tema. Esta sería la escuela basada en el modelo de *instrucción mutua mediante el uso de monitores* propuesto por Joseph Lancaster en 1823, en la que el maestro entrenaba a algunos estudiantes más aventajados o mayores para realizar algún tipo de tarea. Un monitor era un estudiante “encargado de alguna de las áreas de enseñanza o de orden y disciplina, y no está limitado solo a los alumnos a los que enseña” sino que se le podían distribuir distintas tareas, por lo que podían existir monitores de ausencias, de cuadrículas, de lectura y escritura, de aritmética, de vigilancia y de limpieza entre otros (p.167). Era una educación basada en los principios morales cristianos, aunque no tuvieran la intención de promover la enseñanza o el sectarismo religioso (p.157). Promovía una educación diferenciada para hombres y mujeres en donde a las estudiantes les correspondía aprender nociones de aritmética, lectura y escritura y el arte de cortar, coser y el resto de “las obligaciones del hogar”, a su vez que reconocía que las maneras de enseñanza aplicaban para ambos géneros (p.240); mientras tanto a los estudiantes les correspondía todos los temas de las jóvenes con mayor profundidad sin asumir las asignaturas del hogar. Además, las formas correctivas se basaban en una lógica de recompensas alejado de los castigos físicos que estaban aún naturalizados para la época (p.164).

Y es que es menester resaltar que la escuela occidental moderna, comulgó con una amalgama intelectual entre las nuevas corrientes del pensamiento científico y la mayoría de las tradiciones de la iglesia (católica y protestante), buscando la legitimidad social que la religión aun proveía. Entre dichas tradiciones se concretó el uso del castigo corporal como

medida correctiva por parte de los maestros hacia sus estudiantes, debido a que era una práctica implícita desde la antigüedad hasta la época, la cual se hizo explícita a través de la proclama de la ley *In loco parentis* (en lugar del padre) que determinaba que las instituciones estatales tenían los derechos y deberes sobre los hijos al igual que sus padres. Dicha ley se reconoció formalmente en el contexto educativo a fines del siglo XVIII en Inglaterra al proporcionar a los educadores la



Ilustración 14. Una grabado de un libro victoriano fechado en 1870 que ya no tiene derechos de autor

autoridad de los padres para proteger el bienestar de los estudiantes (Stamatakos, 1990, p.473). Al respecto el jurista británico Sir William Blackstone concordaba que:

Yet, till that age arrives, this empire of the father continues even after his death; for he may be his will appoint a guardian to his children, He may also delegate part of his parental authorrty, during his life, to the tutor or schoolmaster of his child; who is then in loco parentis, and has such a portion of the power of tho parent commit ed to his charge, viz. that of restraint and correction, as may be necessary tu answer the purposes for which he is employed

[Sin embargo, hasta esa edad llega, este imperio del padre continúa aún después de su muerte; porque él puede de su testamento nombrar a un tutor para sus hijos. También podrá delegar parte de su patria potestad, durante su vida, al tutor o maestro de escuela de su hijo; quién está entonces estará *in loca parentis*, y tendrá tal porción del poder del padre comprometido a su cargo, a saber. la de moderación y corrección, según sea necesario para responder a los fines para los que está empleado] (Blackstone, 1823 V1 pp.451-453)

La ley tuvo su momento de inflexión en el reconocido caso de Reginald Cancellor contra Hopley en 1860, en donde un maestro de Eastbourne encargado del cuidado del niño

Reginald Cancellor de catorce años lo asesinó a través de castigos físicos con la intención manifiesta de quebrar la testarudez del estudiante. El perpetrador alegó que contaba con el permiso de los padres para golpear al niño si esto era necesario y que lo que él había hecho no era un delito sino un "castigo razonable" y que además la víctima "aprendió sus lecciones". Según el forense que llevó el caso, el niño murió de una forma particularmente espantosa, siendo golpeado hasta la muerte y dejado en estado de abandono. El maestro fue condenado a cuatro años de prisión por asesinato involuntario; para el juez el caso se amparaba en la Ley *in loco parentis* aduciendo que un padre o un representante de este podía infligir castigos físicos corporales moderados y razonables siempre y cuando no fuera para la satisfacción de la pasión o de la rabia (Booth, 2006, pp.396-398). Desde ese momento la sociedad occidental comenzó su escepticismo hacia la utilización de los castigos corporales (ver ilustración 14) como medida pedagógica debido a la imposibilidad de controlar su alcance.

Con una perspectiva científicista conservacionista la escuela paso de ser un claustro de conocimiento a considerarse como un espacio analítico de la eficacia en la enseñanza y el aprendizaje. Baldwin (1902) la referenciaba como un sistema de producción de la ocupación constante, la instrucción eficaz y el dominio moral, enfocado en posibilitar los medios para la instrucción y educación en la mayoría de los estudiantes, intentando obtener la mayor economía de tiempo y dinero (p. 133). Esta perspectiva heredó los temores que originaron el aparato estatal escolar los cuales reposaban en la idea de una posible sublevación que produjera un caos incontrolable y que pudiera trastocar las esferas del poder.

Por su parte el pensamiento liberal no asumió el interés por el control de los impulsos revolucionarios, sino que trabajaba por una innovación pedagógica en la que se

cuestionaba el autoritarismo del docente y el papel pasivo que el estudiante tenía en los procesos de enseñanza. Bajo los modelos utópicos y progresistas de la primera mitad del siglo XX la educación tuvo un giro, por lo menos en el ámbito discursivo, debido a la dificultad de ponerlos en práctica masivamente por los Estados-Nación debido a que resultaban costosas y por lo tanto este tipo de experiencias educativas se asumieron, para ese entonces, de una forma particular o independiente casi en su totalidad por la clase burguesa. Estos modelos se desarrollaron a través de nuevas corrientes pedagógicas que pregonaban otro tipo de educación, y que contó con los aportes del *Movimiento cooperativista* de Robert Owen (1840), de la *Pedagogía científica* de María Montessori (1912 a 1915), de la *Democracia en la educación* (1916) y la *Pedagogía experimental* de John Dewey (1938) entre otros.

Mientras las décadas del siglo XX pasaron el mundo occidental tuvo uno de sus más oscuros episodios luego de las conquistas, reconquistas e independencias, en las denominadas guerras mundiales, afectando así el rumbo cultural y geopolítico permanentemente. La primera y segunda guerra produjeron una sarta de sucesos que implicaron un retroceso a nivel moral pero paradójicamente un avance a nivel tecnológico, por el cual la educación se veía fuertemente involucrada. Aunque existió una especie de decenio perdido comprendido entre 1946 y 1956⁷² donde no hubo mayor avance en lo escolar, siendo hasta entrada la década del 50 donde este avance iniciaría, debido a las hostilidades producidas por la división del mundo occidental entre los modelos capitalista y comunista y la Guerra fría entre Estados Unidos y La Unión Soviética. En su lucha por el

⁷² Es menester mencionar que en este decenio uno de los logros más importantes no solo en materia de educación sino en materia política y cultural fue la creación de la UNESCO, que traduce por sus siglas en ingles Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) en el año de 1946 teniendo como objetivo la coordinación del desarrollo erudito y cultural para la búsqueda de la paz a través de la comprensión internacional.

control mundial, ambas potencias realizarían propuestas pedagógicas imbricadas con cada una de sus filosofías políticas, las cuales marcarían el desarrollo de la escuela como se conoce actualmente.

La Unión Soviética por su parte implementó sus acciones escolares a partir de los planteamientos del materialismo histórico, aunque mantuvieron la mayoría de los modos ortodoxos de la Rusia zarista a la vez que utilizaban la investigación educativa centrada en la psicología del aprendizaje. Serían clave los hallazgos realizados por Lev Semenovitch Vygotsky, quien en su obra *Pensamiento y lenguaje* de 1934 en donde el pensamiento y lenguaje se entendían como productos culturales, impulsó una revolución a nivel de la psicología e indudablemente en las maneras de concebir la enseñanza y el aprendizaje, sobre todo con los conceptos de *zona de desarrollo próximo* y de *andamiaje* los cuales vincularon estrechamente los procesos sociales con los pedagógicos. Ideas que comulgaron con el proyecto de Makárenko que en su obra *Poema pedagógico* de 1933 relata todas las vivencias en la conformación del centro de enseñanza en Gorki basada en el marxismo y en una conciencia colectiva común.

Entre tanto Estados Unidos y su reconocido *Plan Marshal* que según la versión de su gobierno fue un plan de incentivos para la reconstrucción de Europa después de los estragos de la II Guerra mundial (Gobierno de Estados Unidos. «Marshall Plan, 2021), pero que en efecto era una respuesta a la iniciativa comunista de la Unión Soviética, basó dicho plan en una visión de la economía expansionista la cual buscaba la estimulación de la producción, demanda y el empleo, lo que produjo por defecto la conversión de la escuela en un activo productivo. Los modos de la expansión implicaron la satisfacción de unas necesidades latentes, tales como la consecución de una clase trabajadora cualificada y letrada, apta para trabajos burocráticos mucho más exigentes de carácter técnico y dieron

como fruto una educación pensada en las masas que pudieran responder a las demandas de la revolución industrial que para ese momento entró en un mayor auge. La secundaria y la universidad se convirtieron en un factor de movilidad social que operaba como una especie de colador debido al número limitado de niños provenientes de las clases trabajadoras que podían ingresar, dando origen a una meritocracia industrial la cual congenio estos nuevos saberes técnicos junto con los formas pedagógicas conservadoras que aún permanecían; en definitiva el miedo exacerbado al comunismo y la competencia por el dominio originaron la reconstrucción de las escuelas como “agencias de planeación nacional” (Bowen, 1976, pp.651-652).

En la década de los sesenta la postura conservadora y elitista de la pedagogía occidental, en mayor medida en Estados Unidos que en Europa, se vio obligada a cambiar su postura restrictiva debido a una postura de ofensiva frente a la continua amenaza comunista. La apertura a la enseñanza superior y de la secundaria a las clases menos favorecidas y a los afroamericanos⁷³ especialmente, fue uno de los grandes avances que se dieron paulatinamente para la masificación de la educación. La escuela siendo un escenario de planeación se convirtió en parte fundamental para el desarrollo económico de Occidente. A propósito de este movimiento Blaug (1974), en la línea de Baldwin (1902), defendía que se viera como un aparato estrechamente vinculado al desarrollo económico en donde se “imparten habilidades vocacionalmente útiles y de oferta limitada” (p.296), lo que conlleva que las personas con más estudios ganen mejores salarios debido a que son más productivas y a su vez observaba como la mejora en la calidad de la fuerza de trabajo podría traer

⁷³ Siendo un episodio muy controversial en la historia estadounidense, la inclusión de la población afroamericana estuvo envuelta por continúos hechos de violencia y racismo, incluso después de que el Corte Suprema en 1954 concluyera que la *Ley de segregación* era inconstitucional; esto en el caso *Brown v Board of Education Decision*, Linda Brown contra el Consejo de Educación de Topeka (Hartford, 2022)

grandes beneficios económicos para las empresas y su nivel de competitividad (p.307-308). Aquí se podría resumir la nueva ideología escolar y la llamada tecnocracia, que las naciones de mayor poder económico vieron con beneplácito, formando en 1961 la *Organización para el desarrollo económico* OCDE que buscaba un mayor incremento económico entre las grandes potencias.

De esta manera la avanzada estuvo acompañada de una alta innovación científicista devenida de la psicología experimental y del positivismo, de tal suerte que la eficacia y la productividad brindaran sus mayores frutos. Uno de los discursos más fuertes devenidos del psicologismo en la educación fue el llamado *cognitivismo* que buscaba obtener un aprendizaje programado. Apoyándose en la psicología conductual de Skinner en donde su obra más cercana al contexto escolar llamada *Más allá de la libertad y la dignidad* de 1971 promovía una postura que viera en el conductismo la posibilidad de tener una verdadera organización social, a partir del condicionamiento de respuestas esperadas, siendo la escuela el lugar por excelencia donde cimentarla.

En la década de los 70 la pedagogía escolar muy unida a la psicología se vería una vez más influenciada ya no solo por la psicología positivista conductual sino por la tecnología y la aparición de la computadora como una herramienta de uso común, por lo tanto, una herramienta del aprendizaje junto con los artefactos de audio y video. La enseñanza de las tecnologías y las ciencias cercanas al método científico, las cuales aseguraban un saber necesario para el nuevo orden mundial basado en la producción, tuvieron un gran auge en las escuelas, incluso hasta nuestros días.

Se podría decir que, desde su aparición en la Antigüedad, así como su transformación durante la Edad Media y la Modernidad, la escuela ha tenido cambios sustanciales, los cuales han proliferado en mayor cantidad a partir de la mitad del siglo XX,

aunque también es posible afirmar que hoy comparte muchas de las características operativas, pedagógicas y política desde los últimos 40 años. Claro está que no se deben dejar de lado las otras maneras de hacer y de pensar la educación, particularmente desde la filosofía crítica, siendo la *Escuela de Frankfurt* uno de los centros de mayor producción intelectual, entre los que destacan los pensadores Adorno (1959-1969), Horkheimer (1969) y Marcuse (1968-1969). Desde allí se cuestionó los fines y los modos en los que se utilizaban las principales instituciones para mantener el orden sobre las clases sociales. Por supuesto el análisis sobre la escuela fue uno de los principales objetos. De la relación entre la postura filosófica y de la reflexión pedagógica surgió, entre otros discursos, la *Pedagogía crítica* como una alternativa de hacer un vínculo entre la vida cotidiana de los actores escolares y las *estructuras* económicas, culturales, sociales e institucionales. McLaren (2012) propuso sobre dicha filosofía el análisis de las posibilidades de una transformación tanto de la vida social como personal, intentando comprender el desarrollo de las relaciones de poder en las aulas de clases y la comunidad.

En esa misma lógica ha surgido una corriente de pensamiento que ha estructurado un riguroso análisis de la escuela, de sus prácticas y las implicaciones históricas de su quehacer. Entre los más destacados y que dan cuenta del camino teórico de la presente tesis, se encuentran los estudios de Foucault (1979, 1985, 1999, 2002, 2003, 2007, 2014) de Bordieu & Passeron (1995), de Bordieu (2007) y de Bernstein (1990, 1994, 2000), los cuales serán utilizadas más adelante.

*La escuela latinoamericana*⁷⁴

En el caso de Latinoamérica la conformación de una escuela pública, así como las demás empresas de la Modernidad llegaron unos años después debido a los trazos propios de la conquista y la colonización. Se sabe que en los años de la conquista y de los virreinos las escuelas se pensaron inicialmente para funcionar como una herramienta para

que los nativos se integraran al modo de vida español, a través de la enseñanza del idioma y de la religión católica. Es importante señalar que a diferencia de los otros procesos de colonia de la época los centros de enseñanza se dirigían siempre por



religiosos, no fungían como espacio de segregación debido a que allí asistían

Ilustración 15. Imagen del Colegio Imperial de Santa Cruz de Tlatelolco perteneciente al Códice Florentino, lib. X, f.19r. del fraile franciscano Bernardino de Sahagún fechado entre 1575 y 1577

tanto los hijos de los vencedores como

de los vencidos. Franciscanos, dominicos y agustinos asumieron la tarea evangelizadora utilizándolos como el medio por excelencia.

En 1505 en Santo Domingo, se fundó el primer colegio del nuevo mundo a manos de fray Hernán Suarez. En México en 1536 se inauguró el *Colegio Imperial de Santa Cruz de Tlatelolco* (ver ilustración 15) que sirvió de modelo para expandir el proceso educativo

⁷⁴ Sabiendo de antemano que un ejercicio analítico serio acerca de un evento complejo como lo es la consolidación de escuela en una región, más aún, de una tan diversa como América Latina, sería necesario realizar un estudio por separado de cada nación, se permite realizar inicialmente el recorrido a partir de la consigna de algunas similitudes y tendencias que se consideran fueron centrales en este proceso, entendiendo que quedarán por fuera muchos datos que en otro estudio sería muy relevante rescatar.

en la región, de tal suerte que Tepotzotlán, Puebla, Guadalajara, Valladolid, Texcoco, Bogotá, Quito, Lima, Cuzco, Charcas y Santiago, lo imitaron con éxito (Gutiérrez, 1990, pp.284-286). En ese entonces, por dictamen de la *Leyes de indias*, se les impuso a los *encomenderos*⁷⁵ asumir la responsabilidad de evangelizar y educar a la población, por lo que fueron ellos junto con la clase acaudalada española, quienes se encargaron de construir los centros de enseñanza, siendo una etapa muy prolífica educativamente hablando. Unos años más tarde Carlos III decidió dirigir parte del presupuesto destinado a dicha empresa, a obras eclesiásticas y dejar a manos de los cabildos la financiación escolar, afectando severamente su crecimiento, puesto que el dinero que se obtenía a partir de rentas era insuficiente, dando como resultado que no se tuvieran un sustento constante y que la mayoría de sus maestros vivieran en la miseria (Uribe, 1980, p.249-251).

En la conformación de las repúblicas independientes los nuevos Estados tuvieron que repensar, así como en Europa, la consolidación de sistemas educativos que respondieran a las necesidades latentes dejadas por las guerras y la independencia. Según lo relataba Simón Rodríguez en 1794, las escuelas de ese entonces padecían de una cadena de problemáticas que iban desde una falta de reconocimiento por parte de la sociedad acerca de su labor, de su utilidad y de su importancia, de tal suerte que criticaba cómo los padres de los niños de bajos recursos, confiaban los procesos pedagógicos a personas diferentes a los maestros:

Basta para conocerlo fijar un poco la atención en las peluquerías y barberías que sirven de Escuela; y sin detenerse en examinar su método, ni la habilidad de sus maestros, pásese a averiguar

⁷⁵ Era aquel español encargado por la corona de cuidar del indio, convertirlo a la fe cristiana, enseñarle a vivir en civilidad y hacer que produjera riqueza desde el poder del gobierno (Gallo de Diego, 1951, p.143).

con qué autoridad se han establecido, quiénes son sus discípulos y qué progresos hacen (Rodríguez, 2016, p.25).

La escuela que planteó el que fuera maestro de Simón Bolívar, adolecía de un problema estructural a nivel social y cultural que necesitaba de una reforma que incluía: el distribuir dentro de las distintas provincias varios sitios de enseñanza los cuales estarían dirigidos por un rector, tres maestros titulares y doce pasantes; ellos debían asegurar que nadie diferente a personas idóneas se involucraran en el proceso, el cual tenía que asegurar una educación basada en el método memorístico y en la formalidad de los procesos dados por la constante supervisión y delimitación de los roles (pp.28-29).

Una de las acciones escolares más populares en Latinoamérica fue la iniciativa lancasteriana, la cual se cree tuvo bastante éxito debido a que brindaba una posibilidad a las necesidades devenidas de la independencia y de la transición de las monarquías a las repúblicas. Dicha respuesta radicaba en la eficacia del método de monitores puesto que permitía con un solo maestro alfabetizar a un millar de estudiantes. Esto brindaba la posibilidad de instruir a todos los hijos de la nueva era, por la necesidad de la consolidación de ciudadanos, pues sin ellos el proceso emancipatorio podría truncarse. Tal como lo enunció Simón Bolívar en su discurso en la instalación del Congreso de Venezuela en Angostura, el 15 de febrero de 1819: “La educación popular debe ser el cuidado primogénito del amor paternal del Congreso. Moral y luces son los polos de una República, moral y luces son nuestras primeras necesidades.” (2019 p.423). El motivo de la demanda del método se diferenciaba a la de Europa debido a que la región estaba al margen de la revolución industrial, por lo que la demanda de educación no estuvo vinculada a las exigencias surgidas en el proceso de industrialización, sino a la necesidad de extender la educación a todas las clases sociales, especialmente a las más humildes.

La necesidad europea radicaba en un interés económico al dedicar los esfuerzos a un mayor nivel de capacitación mientras que la necesidad latinoamericana tenía un fuerte tinte político al interesarse en la formación de ciudadanos. La buena relación entre Simón Bolívar y Lancaster dio cuenta de la iniciativa para formar un sistema educativo en varias regiones, siendo el libertador quien convocara al pedagogo para cimentar centros de enseñanza con su método, principalmente en Venezuela, Colombia, Ecuador y Perú⁷⁶ (Weinberg, 1996/1997, pp.84-88).

Posterior al proyecto republicano y como resultado de las revoluciones industrial y francesa América Latina se vio seducida por la consolidación de un poder centralista, aunque fuese preindustrial y no igualitario (Véliz, 1980, p.155). Esto debido posiblemente a estar en una etapa neonata en la conformación de los Estados nación. Mientras que en Europa eran naciones ya consolidadas y modernizadas, en esta parte del mundo hubo una necesidad latente de alcanzar a las potencias y de lograr la construcción de un espíritu nacional. Bien observa Corredor (1997) que en este proceso los países emergentes avasallados por el frenético impulso del mercado mundial, sin poder consolidar ninguna de las necesidades latentes, se vieron obligados a realizar una modernización “desde arriba” importando lógicas sin considerar a sus habitantes (p.55)

Es así como el Estado tuvo que realizar una intervención en materia económica sino en la unidad nacional a través, no solamente de una centralización del poder sino de una extensión de su alcance, de tal suerte que los proyectos sociales, políticos y culturales se originaron desde allí. El afán de una cohesión nacional y los numerosos eventos de

⁷⁶ La parte baja del continente, en Uruguay específicamente, este modelo también era muy bien recibido, tanto así que se considera que fue en la provincia de Concepción en 1816 donde se inauguró la primera escuela lancasteriana de toda Suramérica (Sosa, 1954, p.49)

inestabilidad exigió que las naciones estuvieran constituidas políticamente desde su poder militar. Con una educación de carácter público, que no dio alcance al campesinado o a las clases menos favorecidas, sus intenciones igualitarias solo quedarían en el entorno ideológico. Caso contrario se daría para las clases medias las cuales si se verían favorecidas por la iniciativa educativa

La disposición de un Estado sumamente controlador hizo que este se atribuyera casi en su totalidad la función educadora, con el fin de alimentar la integración nacional. De ahí que se extendieran las enseñanzas de corte patriótico y cívico, utilizando las figuras caudillistas y el pasado independentista. El patriotismo se convirtió en el proyecto nacional y por ende educativo. Proyecto que buscaría la integración y homogenización de su población, siendo una tendencia de la región utilizar a la educación como el medio para adaptar a la población indígena (Sauter, 1993, pp. 3-9).

Ulterior a la Segunda guerra mundial se daría un avance en el reconocimiento de las garantías sociales en materia de educación y salud, la escolarización pública avanzaría en toda la región. Comenzaría la creación de escuelas técnicas enfocadas en el desarrollo industrial. Con la creación de la CEPAL (Comisión Económica para América Latina de las Naciones Unidas) en 1948, se fomentó la planificación y el intervencionismo en las naciones buscando un mejoramiento en la capacidad económica, siendo un interés general la abolición del analfabetismo y tomándose como una disposición del desarrollo (Farber, 2017, p.124).

La identificación con los intereses políticos occidentales impulsado por los Estados Unidos, aunque tardío, fue un proceso que poco a poco quedó impregnado en Latinoamérica. En 1956 comenzó el *Proyecto principal de la educación UNESCO América Latina*, el cual se desempeñó por las siguientes tres décadas. Tenía como objetivos la

extensión de la educación primaria a través del fortalecimiento de la infraestructura, el mejoramiento en la formación de maestros desde de la instalación de normales y la formación de especialistas en la educación utilizando la preparación de maestros por medio de cursos y congresos (Comité Consultivo Intergubernamental del Proyecto principal sobre extensión y mejoramiento de la educación primaria en América Latina, 1966). La línea de pensamiento, que se puede ubicar en la llamada *Tecnología educativa*, que asociaba la preparación docente con la calidad en la educación y a su vez adoptaba la construcción de una institución enfocada en la producción y el progreso económico, prevaleció hasta el presente, consolidando una condición propia en la historia de la región.

Cabe resaltar que al igual que en el Occidente europeo, América Latina también presentó importantes procesos que cuestionaron las dinámicas de poder de este nuevo orden mundial. Tal es caso de la *Educación popular* impulsada por Paulo Freire en donde su obra *La pedagogía del oprimido* de 1970 observaba como la educación debía ser una práctica libertaria, sobre todo en sociedades que se estructuran bajo la dominación de las conciencias, la cual acontece desde las clases dominantes a través de una instauración de una pedagogía dominante. Dicha pedagogía utiliza mecanismos de opresión muy claros que se deben revertir, sobre todo en una región tan desigual. El llamado a una nueva forma de hacer escuela desde la región, que fuese propia y que atendiera a las necesidades y rasgos culturales ha sido un llamado constante desde este lado de Occidente, el cual ha guiado las construcciones culturales de los maestros e intelectuales y los modos de hacer pedagogía.

La escuela colombiana-bogotana

El presente es un breve recorrido de la escuela en Colombia y en Bogotá el cual se asume desde el principio como insuficiente para abordar tan extensa historia, pero que

espera pueda destacar y analizar los factores más influyentes en la instauración de las prácticas que hoy se establecen en la cotidianidad. Es menester iniciar el camino reconociendo que como lo expresa Corredor (1997), el país inició un proceso de “modernización económica ajeno a la modernidad”, caracterizado por: a) un aparente ambiente de estabilidad económica en medio de una permanente crisis social y política debido a una “subordinación del Estado” el cual no estaría presente en su papel como interprete, ejecutor y legislador de los intereses colectivos, obstaculizando la discusión pública que pudiese resolver los conflictos sociales. “El Estado colombiano es un Estado privatizado, atrapado entre el liberalismo económico y el conservadurismo político” (p.23); b) una distancia entre las acciones de Estado y las necesidades de sus ciudadanos, mientras el primero se organiza desde una visión moderna de la política, los segundos se relacionan desde vínculos puramente tradicionales radicados en la iglesia y el dogmatismo cultural y c) una crisis frente al sentido de lo nacional, en tanto que persiste una “vaga connotación territorial” la cual no ha logrado una integración, cultural, política y económica. La desconexión entre las acciones estatales y las demandas de su gente y el hecho de intentar imponer una institucionalización desde arriba, sin ver que abajo existe una fragmentación y una desigualdad social y económica (p.24) ha condicionado la conformación de una modernidad sectorizada que no ha podido incluirse en su totalidad ideológicamente. Si bien constitucionalmente sus políticas son las de un Estado postmoderno sus prácticas no se conciben así⁷⁷.

⁷⁷ Hoy en día es posible evidenciar un ambiente de zozobra institucional; según el estudio Edelman Trust Barometer 2021: sobre la confianza que las personas tienen en sus instituciones, Colombia fue el cuarto territorio de entre 28 en donde menos confían en estas, siendo el gobierno la que más incertidumbre ha generado (Pérez, 2022).

Frente a esta problemática, coinciden varios pensadores que ha existido un temor hacia el concepto moderno de sujeto emancipado, el cual sería necesario para afrontar los problemas de desigualdad, violencia y desarraigo. Es aquí donde la *escuela colombiana*, con sus errores y aciertos, ha sido históricamente convocada social y estatalmente, a cultivar las distintas subjetividades y a abonar el terreno donde la prosperidad nacional rinda fruto, sin tener en cuenta que, no es ella la única responsable de semejante tarea y dejando a su suerte, política y económicamente, la labor de cambiar una nación. Como este cambio hacia la prosperidad no ha llegado, se ha fabricado, como se verá en las siguientes líneas, una inconformidad apuntada hacia la tarea escolar y una latente descalificación del ser maestro y su papel social, como alguien sin la categoría de las demás profesiones.

Así como en los demás países de la región, el nacimiento de la escuela tuvo sus orígenes en los tiempos de la colonia y se estructuró bajo las mismas intenciones evangelizadoras y su mismo financiamiento. Según el estudio de Uribe (1980) la primera escuela elemental del territorio se fundó en Medellín en el año de 1680, teniendo conocimientos de otras de carácter privado en Cali en 1591⁷⁸. La precarización propia de la región fue una problemática que también golpeó al territorio, conociéndose casos donde maestros se declaraban en miseria (pp.250-251).

Paradójicamente, en los inicios de la república la educación fuertemente controlada a nivel estatal no fue ni gratuita ni laica, pues mientras se ideaba como una estrategia para gobernar la población e ingresarla en el proyecto modernizador, está comenzó como una

⁷⁸ En la crónica histórica *El carnero* que data de los años 1636 a 1638 Juan Rodríguez Freyle consignaba en sus páginas la existencia de profesores y escuelas en el territorio colombiano de Segovia en el 1576.

Pasó [el oidor Antonio de Cetina] por la calle donde vivía el doctor [Andrés Cortés de] Mesa, la cual miraba al pozo donde estaba el muerto, que es la de don Cristóbal Clavijo. En ella estaba la escuela de Segovia; estábamos en lección. Como el maestro vio pasar el oidor y tanta gente, preguntó dónde se iban; dijéronle lo del hombre muerto. Pidió la capa, fue tras el oidor y los muchachos nos fuimos tras del maestro (1979, p.448).

acción financiada por las comunidades, los pueblos indígenas, los gremios de maestros, el clero y las familias, que posteriormente se volvería un asunto de Estado, en la que se buscó el control sobre la enseñanza para alcanzar los fines políticos heredados de la Ilustración (Martínez & Bustamante, 2014). El proyecto de un Estado liberal no pudo desligarse en sus inicios del dogma y de la desigualdad.

Fue después de culminada la independencia, que al igual que en el resto del continente, Colombia contempló como una de sus principales preocupaciones la instauración de un esquema educativo; de tal suerte que el 6 de octubre de 1820 el vicepresidente Francisco de Paula Santander dictaría un decreto el cual es considerado como el primer plan de educación primaria⁷⁹, por el cual se reconocía que la instrucción pública era el mejor medio para que los ciudadanos se relacionaran con sus derechos y deberes. Ordenaba el emplazamiento de una escuela por ciudad y villa en la cual se debía enseñar lectura, escritura y aritmética, así como la fe cristiana; además de un tiempo destinado a la instrucción militar (Pico, 2014, p.346).

Este se convertiría en la Ley del Congreso del 6 de agosto de 1821, donde además instrucción se dio iniciaron las construcciones de centros de enseñanza para las niñas en los conventos religiosos y la creación de colegios de primeras letras para niños de ambos sexos (Codificación nacional de la Sala de Negocios Generales del Consejo de Estado, 1929, pp.24-27). A su vez, se dio la conformación de colegios y casas de estudio las cuales, a partir de los intereses republicanos, se decantaron por la enseñanza de las ciencias aplicadas

⁷⁹ Siguiendo a Uribe (1980), con respecto a la adopción del método lancasteriano en las escuelas elementales, junto con Bolívar, Santander tuvo un intercambio epistolar con Lancaster, lo que permitió la integración del pedagogo James J. Thomson enviado por la British and Foreign Society, quien fundó once escuelas lancasterianas en Bogotá (p.257)

(química, física, matemática y botánica) así como el inglés y el francés (Uribe, 1980, p.258)

En 1840 se dio la reforma impulsada por el presidente Ospina Rodríguez, quien solo concebía el desarrollo nacional a partir de la educación técnica, así como de un mayor



Ilustración 16. Fotografía de la Escuela Anexa de Instrucción Primaria Bogotá 1929.

control sobre los procesos de obtención de grados académicos. Por su parte rechazó la proliferación de centros de enseñanza de abogacía y medicina y se inclinó por los centros de ciencias siempre y cuando tuvieran un mayor enfoque en la instrucción moral y en la disciplina. Su mayor zona de trabajo fue Bogotá, convirtiéndola en el principal centro universitario del territorio nacional (Osorio, 2012, p.81).

En 1870 se implementó una de las reformas más importantes, la cual comprometía a la nación para realizar un esquema de educación popular. A través de la proclama del llamado *Decreto orgánico sobre la Instrucción primaria*⁸⁰ del primero de noviembre de 1870 el presidente Salgar por primera vez proclamaba obligatoria la enseñanza para los niños de siete hasta los quince años (Art.87) y además prohibía que el Estado interviniera en la educación religiosa (Art.36), constituyéndose así el primer sistema de educación gratuito y laico. Se iniciaría una avanzada en la formación de docentes por medio de la fundación de

⁸⁰ Uno de los eventos importantes de la reforma fue la incursión de la *Primera misión pedagógica alemana* (1872 -1878), que tuvo como objetivo el reformar y estructurar la enseñanza primaria y normalista (Museo pedagógico colombiano, 2021)

las *normales*⁸¹. La iniciativa contaría con el presupuesto estatal, tanto del gobierno central como el de las regiones, iniciando en parte por la opinión periodística e intelectual de la época que asociaban el concepto de educación con el de civilización (Loy, 1979, pp.2-4).

Posterior a un periodo de guerras civiles Colombia proclamaba la nueva *Constituyente de 1886* y dictaminaba que el control de la educación nuevamente estaría a manos de la iglesia católica: “La educación pública será organizada y dirigida en concordancia con la Religión Católica. La instrucción primaria costeadada con fondos públicos será gratuita y no obligatoria.” (Art. 41). A si mismo se ratificaba en el *Concordato de 1887* entre el episcopado y el gobierno nacional el control eclesiástico:

En las universidades y en los colegios, en las escuelas y en los demás centros de enseñanza, la educación é instrucción pública se organizará y dirigirá en conformidad con los dogmas y la moral de la Religión Católica. La enseñanza religiosa será obligatoria en tales centros, y se observarán en ellos las prácticas piadosas de la Religión Católica (Art. 12).

Por consiguiente, en dichos centros de enseñanza los respectivos Ordinarios diocesanos, ya por si, ya por medio de delegados especiales, ejercerán el derecho en lo que se refiere a la religión y la moral, de inspección y de revisión de textos. El arzobispo de Bogotá designará los libros que han de servir de texto para religión y la moral en las universidades; y con el fin de asegurar la uniformidad de la enseñanza en las materias indicadas, este Prelado de acuerdo con los otros Ordinarios diocesanos, elegirá los textos para los demás planteles de enseñanza oficial. El Gobierno impedirá que, en el desempeño de asignaturas literarias, científicas y, en general, en todos los ramos de instrucción, se propaguen ideas contrarias al dogma católico y al respeto y veneración debidos a la Iglesia (Art.13)

⁸¹ A partir de la reforma de ese mismo año se inició una estructura estatal de normales, doce en total, las cuales se organizaron a través de una de carácter central llamada *Escuela Normal Provisoria del Estado de Cundinamarca* la cual auspiciaba y formaba a los maestros que iban a las demás normales (Báez Osorio, 2004).

En 1903, se impondría la división actual escolar de primaria, secundaria y enseñanza profesional y posteriormente se dividiría la secundaria en técnica y clásica. Con el gobierno de Pedro Nel Ospina (1922-1928) comenzó el proceso de industrialización de la nación y con él se pretendió reforzar el aparato educativo, trayendo la *Segunda misión pedagógica alemana* (1924-1935), la cual impulsó el cambio del rol de la mujer en la educación incluyéndola en la formación académica de la secundaria, además dispuso a guiar los conocimientos académicos del *Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas* fundado en 1927 en Bogotá y dotarlo con material adecuado (ver ilustración 16). En este mismo instituto se aplicaron los conceptos pedagógicos propios de la *Escuela Activa* que orientaba hacia la experiencia y la observación crítica, se manifestaban en contra de la educación ‘memorística’, se apoyaban en la psicología experimental y la psicología social, así como la pedagogía de Montessori; innovaron en la asepsia escolar, en los exámenes escolares y la experimentación pedagógica con los métodos activos (Universidad Pedagógica Nacional, 2021).

Junto con los nuevos discursos y descubrimientos científicos que cambiaron la medicina y la biología, en la nación comenzaría una fuerte campaña higienista que tendría como escenario principal a la escuela. Dicha campaña no solo estuvo estimulada por una lucha contra las enfermedades producidas por la suciedad, sino que también por una visión de raza, como un problema latino y colombiano. En el marco de la tesis *Algunos signos de degeneración colectiva en Colombia y en los países similares* de Miguel Jiménez López de 1918, reseñada en el capítulo anterior, se buscaba demostrar el estado lamentable de la higiene de la población pobre y sobre todo el de los niños, los cuales se consideraban culpables en la degeneración de la raza haciendo que se iniciara un movimiento reformista llamado *higienizar antes que educar* el cual se basaba en la creación de una red de instituciones de

carácter asistencialista que respondieran a las necesidades de la población colombiana. Tenían comedores, servicio de medicina y odontología, se promovía la limpieza y la cultura del ahorro (Noguera, 2012, pp.50-51)

Esta postura se mantendría inclusive tras el periodo de las Grandes Guerras Mundiales e incluso con la llegada de la tecnología educativa. Bogotá como capital ya constituida en la segunda mitad del siglo XX no fue ajena a las transformaciones de las innovaciones de la postguerra, siendo el epicentro en materia educativa del país. Por los años 50 se reavivó la inquietud por el atraso presentado en materia social y progresivamente se coló en la cotidianidad del ciudadano, un término muy conocido, inclusive hoy en día: *subdesarrollo* (Castro, 2012, p.153).

Para contrarrestar dicha problemática el gobierno colombiano, actuó en concordancia a las naciones cercanas formando parte activa del Proyecto educativo de la UNESCO para la región, con lo que vinieron una sucesión de reformas e innovaciones en materia escolar. Primeramente, se organizó la *Misión Le Bret* en 1956 la cual fue una misión de economía y humanismo dirigida por el padre de origen francés Louis Joseph Le Bret la cual dio un diagnóstico pormenorizado del estado de la educación de ese entonces. El informe realizó varias recomendaciones entre las cuales destacan: la generalización de la educación primaria, el desarrollo de la educación técnica y profesional, y la creación de un sistema de capacitación y formación industrial; además advirtió que se debía realizar un cambio en las estructuras “cuasi coloniales” sobre el uso feudalista de la tierra⁸² (Ochoa, 2018). Así mismo se llevó a cabo *La tercera misión pedagógica alemana* en 1963 y que

⁸² Estas recomendaciones intentaron acogerse por los presidentes Lleras Camargo (1958-1957) y Lleras Restrepo (1966-1970) en pos de una reforma agraria, pero tuvieron serios problemas en llevarse a cabo, en gran parte por las influencias de los terratenientes de la época. Posiblemente si dichas reformas se hubieran llevado a cabo, la guerra entre el Estado y las guerrillas liberales no se habría existido (Ochoa, 2018).

tuvo como objetivo el desarrollo de la enseñanza primaria mediante la capacitación del profesorado con el apoyo de guías y material didáctico, con lo que se introdujo la planificación en la enseñanza y con ello empezaron las acciones concretas para la incursión de la tecnología educativa (Universidad Pedagógica Nacional, 2021).

Desde la década de los setenta la extensión escolar se consolidó a partir de la meta de lograr en los próximos veinte años la cobertura del 100% de la población primaria, para lo cual se implementaron sistemas de información y bases de datos que permitirán la medición de los alcances. Un caso de la adecuación tecnológica ocurrió en Bogotá, con la construcción y adecuación por parte del Distrito de *Escuelas especiales*, las cuales se dotaron de modernos equipos, una infraestructura (espacios, circuitos de televisión) y personal capacitado (docentes expertos y técnicos en telecomunicaciones) pensada en el aumento de la calidad y la reducción del costo fijo (Castro, 2012, p.160).

En la actualidad la escuela colombiana ha venido transformándose por una tensión entre las diferentes políticas gubernamentales y los movimientos impulsados por los mismos maestros e intelectuales de la educación. Uno de los más importantes para Colombia y Latinoamérica fue el *Movimiento pedagógico* promovido principalmente por las organizaciones gremiales de los educadores. Desde allí se formó una actitud beligerante y crítica, políticamente hablando, en donde se exigió la reivindicación de la labor docente, así como el mejoramiento de los sistemas públicos escolares. El movimiento no solo fue con intenciones gremiales, sino que avivó la discusión intelectual sobre los modos de enseñanza y las políticas educativas, las cuales consideraban insuficientes para abarcar las necesidades de la población. Esto implicó la acción en dos frentes; uno de carácter proselitista y otro de carácter investigativo. El primero se ha visto reflejado en la participación en política desde la fundación de la Federación Colombiana de Educadore

FECODE en 1959 y la creación de Centro de Estudios e Investigaciones CEID en 1982 el cual aglutinó las experiencias escolares, tanto investigativas⁸³ como experimentales. De acuerdo con Giraldo & Boada (2011) los aportes de este movimiento van desde la continua reflexión pedagógica, hasta la implementación de políticas actuales, tales como el *Proyecto Educativo institucional*⁸⁴ y la discusión y elaboración del *Plan Nacional de Desarrollo Educativo* y el primer *Plan Decenal de Educación* (1996-2005) (pp.221-223).

La escuela y su carácter institucional

Como se ha venido planteando, la escuela siempre ha sido un asunto de Estado, por lo que se asume como una institución social la cual se ha organizado a partir de reglas que la convirtieron en una de las principales instituciones sociales. En este punto es necesario hacer unas salvedades con respecto a la expresión: *la escuela como institución social*. Según Hodgson (2011) las instituciones son, antes que nada, un sistema durable de reglas sociales establecidas e inmersas que, estructuran, restringen y promueven comportamientos en los individuos, teniendo además la facultad de transformar sus conductas y capacidades por medio de la interiorización de hábitos o su incidencia en ellos (p.30-29). De este modo, las instituciones funcionan como estructuras generativas de prácticas que subjetivan a partir

⁸³ Se destacan como experiencias investigativas la celebración de Congresos Pedagógicos distritales y nacionales, la creación de revistas pedagógicas tales como *Educación y Cultura en 1984* y *Tribuna Pedagógica* de 1985 en Bogotá.

⁸⁴ En la actualidad es la carta de navegación de las instituciones escolares colombianas en “donde se especifican entre otros aspectos los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión (MEN M. d., 2022)

de la imposición de roles y de relaciones. De esta manera el dinero, el lenguaje⁸⁵ y el Estado serían instituciones. Para Hodgson, también existen las *organizaciones* las cuales vienen a ser instituciones con unos atributos especiales, a saber:

- a) criterios para establecer sus límites y para distinguir a sus miembros de los no miembros,
- b) principios de soberanía para determinar quién está a cargo, y c) cadenas de órdenes que definen las responsabilidades dentro de la organización (p.31).

Si se entiende que estas organizaciones reúnen el grueso del cuerpo institucional de la sociedad, es claro ubicar allí a la escuela, siendo uno de sus principales elementos. Como una organización productora de prácticas se mueve en las formas del poder y la distribución y acumulación de los capitales, tal y como lo propone Pierre Bourdieu en su extensa obra acerca de las instituciones sociales y sus procesos de funcionamiento. Desde la mirada postestructuralista, se puede asumir a la escuela como el lugar, el espacio cerrado por excelencia donde se estructura la “acción pedagógica”; esta última es “objetivamente una violencia simbólica” que se impone por un “poder arbitrario” de una arbitrariedad cultural. Este tipo de violencia es a su vez toda acción que logra “imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza” (Bordieu & Passeron, 1995 p.45). Es claro que este tipo de acciones no solo suceden allí, en tanto que en las demás organizaciones opera bajo la misma lógica la imposición de conocimientos, capacidades y hábitos, no por la fuerza, sino por el establecimiento de relaciones de poder que funcionan bajo técnicas de aglutinamiento que dependen de la naturaleza de cada institución.

⁸⁵Siguiendo a Searle (1997), el lenguaje viene a ser el conjunto de las instituciones humanas debido a que funciona como el sistema de reglas que exige que todos los individuos y las demás instituciones se socialicen a través suyo (p. 45).

Como técnicas o dispositivos de poder, las regulaciones se constituyen en partes esenciales del sistema institucional, así que es necesario partir de las reflexiones de Canguilhem (1971) alrededor de la norma como regla. El filósofo analiza su origen etimológico latino *norma* [escuadra] y lo relaciona con algo que sirve para hacer justicia, instruir o enderezar, por lo tanto, normalizar sería imponer un tipo de exigencia a una existencia la cual desde su diferencia se ofrece como algo extraño algo anormal. De este modo, la relación entre normal-anormal no se maneja bajo las lógicas de la contradicción sino de la inversión y la polaridad, en cuanto a que una norma solo puede ser una referencia cuando se ha instituido como expresión de una preferencia y elegida herramienta de una voluntad de cambio de un evento indeseable a uno deseable (pp.187-188). Lo normal no existiría si no se presenta algo que quiera evitarse, moderarse o modificarse siendo la identificación de la anomalía y la estipulación de la regla el inicio para llevar a cabo estas acciones.

La escuela al configurarse por dinámicas elementales que la articulan como institución, opera con una base sólida de reglas bajo las cuales se incrusta en la realidad social y se desenvuelve como un “fragmento especializado de la sociedad global”, encargándose de la realización de actos específicos: la producción de bachilleres, por ejemplo. A su vez, se compone de las acciones de sus individuos que, de antemano tienen el objetivo de transmitir e imponer unidireccionalmente su esquema de valores (Mendel, 1980, pp.249-251). Esto hace que en ella exista una constante tensión en los planos simbólico y racional ⁸⁶ sobre las relaciones de poder dadas entre las prácticas cotidianas y

⁸⁶ Lo simbólico actúa a través del ritual y lo racional funcional opera por las necesidades que la institución identifica e intenta resolver (McLaren, 2003).

el conjunto de axiomas que buscan el instituir⁸⁷ las normas que regulan las interacciones y las producciones suscitadas allí.

El ejercicio de instituir demanda una gama de acciones pragmáticas de carácter comunicativo, las cuales son sólo posibles, entre tanto existan seres pertenecientes y foráneos (normales o anómalos). Las acciones logran entenderse como ritos o prácticas que, a través de su capacidad realizadora, instauran actos, convicciones y creencias por medio de la repetición en lo habitual; que ya no sólo se crean por un fin meramente expresivo, sino institucionalizador (Bourdieu, 1993). Al respecto Van Leeuwen (2008), llama a estos actos repetitivos y constantes, prácticas sociales recontextualizadas, las cuales son de uso convencional, pero a su vez cambian según el contexto, ya que se incrustan en el sentido común y en los hábitos de las personas (el acto de saludar al jefe, a la bandera, al profesor). Lo interesante aquí, no es la función comunicadora de los actos constantes (sean ritos o recontextualizaciones), sino su función materializadora de acciones convocantes, las cuales se dan por medio de procesos repetitivos y reproductores que garantizan la regularidad institucional.

La escuela y sus procesos de subjetivación

Teniendo en cuenta lo tratado anteriormente en referencia a la subjetivación y como la escuela es un escenario que la moviliza constantemente, es importante establecer que para la presente investigación todo proceso de subjetivación es antes que nada una práctica, o lo que es equivalente a decir que toda práctica tiene una condición subjetivante. Bourdieu

⁸⁷ Lo instituido se entiende como: “formas sociales de actuar y de pensar (comportamientos e ideas), preestablecidas a toda historia individual, y que se transmiten por la educación” (Lapassade y Lourau, 1973, pp. 190-191)

(2007) la entiende como la relación entre los modos de operar, “de los productos objetivados y de los productos incorporados de la práctica histórica, de las estructuras y de los *habitus*.” Este último se traduce como:

sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a un fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente ‘reguladas’ y ‘regulares’ sin ser el producto de la obediencia a reglas, y, a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta (p.92).

En sí las condiciones de la existencia permiten la producción del *habitus*, el cual funciona como el motor que genera y operativiza prácticas en las estructuras, aunque nunca como una inteligencia, un mecanismo o un grupo que intenta conservar el poder y tampoco bajo una aceptación de las regulaciones, es decir que no entra en el orden de la conciencia. En cambio, su forma de operar radica en una “estimación de las oportunidades” que permiten la transformación de situaciones dadas y que consiguen cambiarse, en tanto acciones, decisiones o expresiones que se realizan en relación con un “*por venir*”. En la práctica los estímulos que provee el *habitus* solo se dan con el fin de reencontrar a los agentes ya condicionados para reconocerlos (p.93).

Lo anterior implica reconocer que el “mundo práctico” relacionado con el *habitus* como estructuras de pensamientos y emociones, es un mundo de carácter teleológico constante, en donde ya están previamente identificados los fines, los procedimientos y los objetos que muestran espacios, herramientas o instituciones como necesarias y naturales, ya que están siempre en los esquemas de percepción y apreciación por los cuales son

aprehendidos. En él, si bien existe una relación directa entre las *probabilidades objetivas*, que son las posibilidades sociales científicamente construidas y las *esperanzas subjetivas*, que vienen a ser las motivaciones individuales, no existe por acciones conscientes de evaluación de sus agentes sobre el mundo de sus posibilidades, sino por disposiciones que están pre-adaptadas al sistema. Este *habitus*, produce prácticas individuales y colectivas que configuran las maneras de hacer historia, debido a que convocan la presencia activa de las experiencias pasadas a través de su aprendizaje, gracias a que se registran en la forma de percepción, pensamiento y acción de los individuos, garantizando así la supervivencia del pasado en el presente y en el futuro (p.94).

Es la práctica por tanto un conjunto de acciones que, con una carga racional y simbólica, constituye la conformación subjetiva a través de la presencia constante del pasado, por lo que se inscribe en una red de sentido que implica la construcción y reconstrucción del yo y que se puede “consagrar o desangrar” dependiendo quien acompaña la acción, la cantidad de veces que ocurre, el número de personas que la acogen, la adherencia o negativa ante los valores que la promueven y/o la propia decisión de seguirla. Esto produce una identificación con los roles que día a día marcan el devenir de la experiencia y por ende de la existencia. Como estudiante existen unas libertades y unos deberes que ubican al sujeto ante escenarios y momentos que le exigen decidir si asume o no las connotaciones del rol.

En ese marco, los actos que coadyuvan en la labor institucional son, en concreto, prácticas que desde su carga subjetivante existen en el cuerpo y en el lenguaje, puesto que desde allí se direccionan y, a su vez, hacia allí enfocan sus esfuerzos; la motilidad, las emociones y los impulsos, son la fuente de su perpetuación. Este escenario produce una

constante tensión de poder entre las prácticas que buscan mantenerse y las que buscan redistribuir el orden. Es muy común ver, para dar un ejemplo, en los colegios que las formaciones matutinas trabajan como prácticas instituyentes, la cuales los estudiantes pueden o no realizarla. Ambas posturas responden a diferentes discursividades las cuales, en cuanto prácticas posibilitan la consolidación, el mantenimiento y paradójicamente su transformación como uno de los lugares por excelencia, donde sujeto, sociedad y cultura subjetivan y objetivan al cuerpo y desde luego al lenguaje.

Estas acciones, al analizarse desde una perspectiva semiótica se caracterizan por ser producciones sígnicas y por ende ideológicas al estar incrustadas en el entramado social. Para Bajtín y Medvedev (1994) las interacciones del ser social están rodeadas de fenómenos ideológicos que se forman a partir de los diferentes tipos de signos a través de los cuales puede construir su conciencia. A su vez, Bajtín (2003) atribuye dicha construcción de la conciencia individual a la labor del contenido ideológico, por lo tanto, sígnico y social (p.29), en donde la comunicación social e ideológica del colectivo, permite que la conciencia aprenda y cambie permanentemente, es decir “la lógica de la conciencia es la de la comunicación ideológica, la de la interacción sígnica en una colectividad”; a tal punto que si se priva a la “conciencia de su contenido sígnico ideológico, en la conciencia nada quedará” (p.32). Se da una relación que asume en primer lugar la naturaleza dialógica del lenguaje y, claro está, el papel clave del rol del otro en la conformación de la subjetividad; en segundo lugar, se puede entender que al ser el lenguaje una acción dialógica, el signo se encarna en el contexto, en el momento, en el lugar y en la acción. Es así como las dos premisas acentúan de manera evidente el papel del cuerpo y del otro en el

aprendizaje de objetos ideológicos por parte del individuo, los cuales a su vez alimentan las prácticas sociales que consolidan socialmente a las instituciones.

Es claro que desde la Modernidad la escuela ha venido mutando como institución y como concepto, heredando las tareas aún vigentes en su funcionamiento. Principalmente su papel de ser una "construcción moderna constructora de modernidad" (Pineau, 2007, p.27), ha sido uno de sus motores principales para su estamento, sostenimiento y perpetuación. A través de prácticas en forma de dispositivos, discursos y rituales, la *escuela moderna* promovió subjetividades que coincidieran con las cosmovisiones sociales ya que, desde ella, se ha intentado enseñar a actuar en el mundo de acuerdo con ciertos ideales⁸⁸ que se relacionan con otros complejos instituyentes de la Modernidad, como la familia, el Estado, la fábrica, el hospital etc. Esta en sí se sitúa en las vivencias y en las culturas de sus estudiantes visionando un proyecto perteneciente a un sistema, que actúa sobre la construcción de subjetividades y la implementación de la educación. Siguiendo a Bruner (1999), la educación y la escuela en cualquier cultura y bajo cualquier modo tienen unas consecuencias en las vidas y experiencias de los seres que interactúan en ellas; consecuencias que son instrumentales tanto para el individuo como para la cultura y las instituciones sociales.

En relación con lo escolar, existe una perspectiva en particular que señala un presunto desentendimiento de la educación hacia el cuerpo, debido en parte, a una herencia racionalista y enciclopedista que produjo una incorporación basada únicamente en

⁸⁸ Dichos ideales se plantean como pilares que enarbolaron las máximas del pensamiento moderno: el progreso a través de la ciencia, el desarrollo de un individuo autónomo, la universalidad del conocimiento, la libertad y la emancipación, el fortalecimiento de la ciudadanía, la justicia y la equidad social y política, la escuela es la institución que se supone, no solo resume esos principios, sino que, además es la encargada de transmitirlos y generalizarlos, haciendo que formen parte del sentido común y de la sensibilidad popular (Tadeu da Silva, 1997, p. 274).

conocimientos vinculados a la lectura y a la escritura⁸⁹ que son, en definitiva, prácticas que requieren un tipo específico de silencio; el silencio del movimiento. Además, se cree que las disciplinas escolares que sí enfocan sus esfuerzos en la educación del cuerpo (educación física, deportes, danzas, etc.), son menospreciadas, en prestigio e importancia, ante las que se desenvuelven exclusivamente en la lectura y la escritura.

Si bien los motivos son acertados, sobre todo si se tiene en cuenta la voluntad de saber que se impone por el sujeto conocedor (Foucault, 1992), no es cierto que la institución escolar haya dejado de lado la educación del cuerpo. Muy por el contrario, como se ha discutido ampliamente hasta el momento, los cuerpos en todos los escenarios escolares son específica y detalladamente educados, formados y reformados (Scharagrodsky, 2012, p.3). Desde su labor institucional, la escuela ha apuntado en mayor medida a la formación y deformación de los cuerpos infantiles; por esto para Narodowski (1994), el niño es el “supuesto universal” en la producción pedagógica y, en consecuencia, en la conformación teórica de la construcción social del alumno. El control del espacio, del tiempo, de la estética, del uso de la energía; son mecanismos que asumió, transformó y consolidó como prácticas modernas necesarias para su estamento institucional.

Esta concepción permite el reflexionar que la escuela se muestra triádicamente al mundo como un aparato, un saber y un campo de visibilidad. Para Foucault, esta toma como objeto de poder al cuerpo, lo manipula y domina, con el objetivo de producir seres de

⁸⁹ Se puede resumir en las disciplinas del conocimiento: la historia, la matemática, la lengua, las ciencias naturales, etc. Es posible establecer como una forma de pensamiento sistemático de la realidad, desde un enfoque o lugar del conocimiento. En ese sentido, Bourdieu propone los campos intelectuales como (...) un sistema de líneas de fuerza (...) en los que (...) los agentes o sistemas de agentes que forman parte de él se describen como fuerzas que, al surgir, se oponen y se agregan, confiriéndole su estructura específica en un momento dado del tiempo” (2002, p.9). De esta manera, se debe decir que las disciplinas son un espacio carente de neutralidad, estructurado por sistemas de competencia y conflicto, determinando unos *estatus quo* de lo intelectual. Se conforman así, los llamados círculos del saber, los cuales tienen sus propios ritos, prácticas discursivas, códigos y límites.

utilidad con cuerpos sumisos y dóciles. En la referencia que hace del “*Homme Machina*” de La Mettrie, se puede ver cómo la aplicación específica disciplinar conduce a la vivencia de un organismo técnico político, el cual se basa en la consolidación de un individuo con un (...) “cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado”. La disciplina ha sido entonces “una anatomía política del detalle” que en el ámbito escolar ha puesto su atención en el encauzamiento de la conducta, los reglamentos, las inspecciones, las observaciones, etc. (2002, p.140-143). Son a su vez, métodos (...) “que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad” (2002, p.83), siendo recogidas principalmente en los reglamentos militares, escolares y hospitalarios.

También se debe decir que las relaciones entre los cuerpos y la institución escolar actúan como mínimo en un doble sentido, ya que en cuanto escenarios de subjetivación, estos últimos, están atravesados por una sarta de acontecimientos que se desenvuelven en el pasado, presente y futuro de las vidas de los actores que en ellas intervienen. De esta manera, la enseñanza y el aprendizaje, el currículo, los métodos de racionalización pedagógica y demás, son construcciones permeadas constantemente por las historias de vida de los sujetos y a su vez, son procesos que condicionan la biografía institucional (Suárez D. y otros, 2003). Siguiendo este escenario, McLaren (1997) señala cómo la relación escuela-cuerpos sujetos, dinamiza la vía que reclama el encarnamiento de la subjetividad, configurando el espacio escolar como campo de enunciación y de inscripción cultural, no sólo por las instauraciones de lo institucional, sino por las vivencias que en ella ocurren.

Ahora bien, según Bernstein (1996) la escuela es el lugar por excelencia, no el único, donde se produce el denominado *discurso pedagógico*, el cual se compone a su vez de: a) un *discurso técnico o de instrucción*, el cual se direcciona las destrezas y las relaciones que estas suceden y b) un *discurso de orden social o regulador*, que limita los alcances morales. Aunque esto implica entender que, en el desarrollo cotidiano escolar, estos discursos no se presentan por separado, sino que confluyen en el discurso pedagógico y en la carga de los enunciados condicionados y orientados por la experiencia de la vida de los agentes (ver página 148). Lo anterior lo hace una especie de un metadiscurso, de un principio que le permite descolocar, potencializar, certificar a otros discursos y por ende influir ideológicamente a los actores escolares (p.62). Esta dinámica se desarrolla debido a que las regulaciones morales son conjugaciones del discurso dominante y permite crear las reglas del orden social, desde las más simples hasta las más complejas y a su vez afecta las prácticas en todas sus dimensiones.

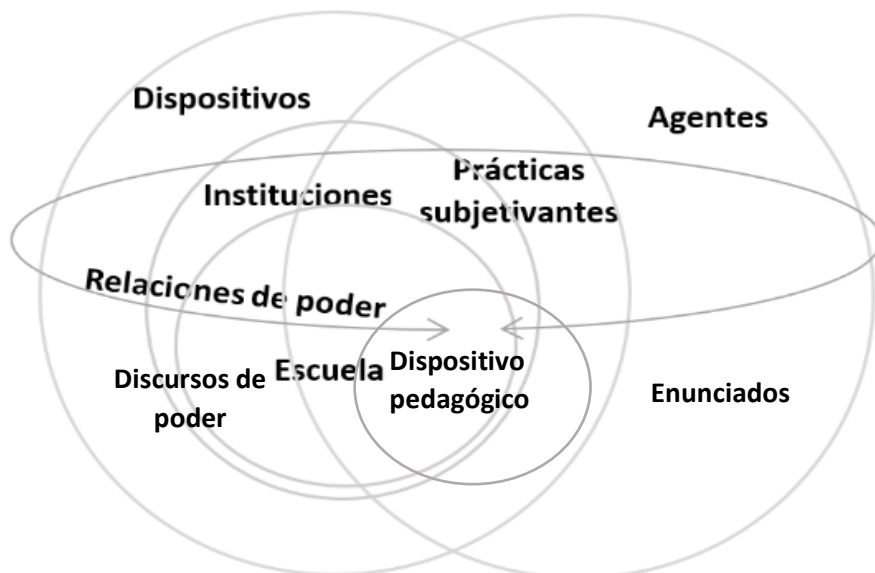
Todo discurso pedagógico distribuye el tiempo, lo serializa, introduce en él rupturas que a veces son muy fuertes y en ocasiones muy tamizadas. El tiempo es transformado en edad. Cada discurso pedagógico produce una división temporal, de tal forma que nos encontramos con "claves" de edad con niveles de edad completamente imaginarios y arbitrarios (p.65).

Tiempo y espacio se ven afectados por los alcances del discurso el cual se integra en las realidades construidas, ya sea desde la cotidianidad particular o la más compleja de las estructuras sociales. El discurso pedagógico se inscribe en la realidad más inmediata de los cuerpos, de sus posibilidades y de sus interacciones. En ese sentido emerge el *dispositivo pedagógico* el cual es una representación del poder compuesto por el sistema de reglas formales que rigen las acciones escritas o habladas, es decir la reglas que definen la comunicación (p.56) propia del discurso pedagógico. Además, se configura desde las

regulaciones de un *texto privilegiante* el cual es cualquier texto que confiera directa o indirectamente privilegio de clase, de raza o de género y de las regulaciones del contexto material (Bernstein, 1990, pp.22-23). A el pertenecerían una diversa cantidad de objetos, discursos y roles que buscan imponer o posicionar una verdad y a su vez legitimar una práctica, por ejemplo, el uso de una tecnología, la representación de una figura de autoridad y por supuesto un marco normativo.

De esta manera, si se quiere ubicar el carácter institucional de la escuela se debe acudir a los conceptos foucaultianos de poder y dispositivo tratados con anterioridad, así como de dispositivo pedagógico de Bernstein. En efecto, la escuela se desenvuelve en una tensión constante entre los agentes y las prácticas de subjetivación de los dispositivos, impulsando las dinámicas producidas por las relaciones de poder. Esto hace del escenario escolar un lugar que hereda los modos operativos de la institución que como dispositivo reproduce otros dispositivos de distinta índole, en este caso los más representativos serían los dispositivos pedagógicos, los cuales por supuesto no solo estarían en la escuela sino en todo escenario donde existan luchas de poder y acciones que conlleven *violencia simbólica* (ver diagrama 1).

Diagrama 1. Prácticas institucionalizadoras



La dinámica del dispositivo pedagógico lo integra a esa difusa *tecnología política del cuerpo* que Foucault (2002) veía compuesta por fragmentos, herramientas y procedimientos inconexos que no son explícitos en el discurso, por lo que son ilocalizables dentro de alguna institución específica, pero que permanentemente recurren al sistema institucional para operar con algunos procedimientos en donde los efectos ocurren en un nivel mínimo, produciendo la *microfísica del poder* a la cual recurren las instituciones para ejercer el poder no como una “propiedad” sino como una “estrategia” que permita ejercerlo para que “sus efectos de dominación no sean atribuidos a una “apropiación”, sino a unas disposiciones, a unas maniobras, a unas tácticas, a unas técnicas, a unos funcionamientos” (p.33).

Desde esta lógica se puede acudir al concepto de *mecanismo de encarnación* de Michel de Certeau (1984) quién planteó una relación entre el texto y los cuerpos, nacida de la necesidad de reforma social de la Europa del siglo XVII y que veía en la implementación de textos que pudiesen encarnarse en los cuerpos civiles y así cambiar la

decadente historia occidental (p.145). Esta perspectiva racionalista contemplaría producir un orden a través de la implementación de herramientas que sostuvieran el sistema dando origen a una producción sin precedentes de tecnologías que se encargan de encarnar sobre los cuerpos los textos normativos. Para este caso podría señalarse a los útiles escolares, el salón, el uniforme, los manuales, etc., como elementos que comparten esta finalidad.

Ahora bien, para el filósofo es necesario entender que esta relación tripartita entre texto, herramienta y cuerpo ha perdido su mística capacidad de organización del pensamiento social y de determinación de lo que es real y posible, debido a que ya no es tan clara la división entre herramienta y escritura y por ende no es tan eficiente la sujeción de la realidad carnal a la ley (p.147). Podía decirse que la implementación del capitalismo y el libre mercado ha generado que los objetos tengan una carga simbólica que va más allá de su finalidad y se vuelvan una lógica y una realidad en sí misma. Esto ha hecho que las tecnologías que aún perviven en las instituciones, como los dispositivos pedagógicos, por ejemplo, pueden permanecer gracias al conocimiento científico, el cual sitúa sobre alguna certeza a las personas, especialmente a las que pertenecen a la institución escolar.

Es por lo que en la dinámica de cambio la escuela históricamente ha recurrido a distintos fundamentos discursivos hacia su forma de operar, a algunas de sus prácticas y por supuesto de sus dispositivos, porque indudablemente las subjetividades y la influencia de los agentes la han afectado, pero, así como se dan propiedades que mutaron, hay otras que se mantienen y lo han hecho debido a que algunos principios y necesidades sociales aún existen. De la escuela de hoy se puede afirmar que, como sistema de construcción de subjetividades, en ella se da la existencia de los cuerpos postmodernos, los cuales se convierten en la vía para el encarnamiento de la subjetividad por medio de las relaciones situadas cronológica y geográficamente, configurándose así, como campo de enunciación y

de inscripción cultural no solo por las instauraciones de lo institucional sino, por las vivencias de lo que en ella ocurre.

Diariamente se encuentran actos de resistencia que, en la actualidad tienen una mayor receptibilidad y no son perseguidos de una forma tan directa; estos se componen de actos creativos que desvirtúan la norma y la relativizan, haciendo del cuerpo y del lenguaje escenarios de discursividad y de lucha constante que, posibilitan nuevos actos que controvierten el orden y que buscan permanecer. Al respecto Bourdieu (2000) propuso la categoría de *agente social*⁹⁰ para solventar el reduccionismo del estructuralismo hacia los sujetos y su relación con la estructura, pues las acciones no ocurren por una mera “ejecución de una regla”, sino por el *sens du jeu* [sentido del juego] que el individuo asume frente a un suceso determinado (p.22).

Es por esto que el poder visto desde las relaciones y el sentido debe vislumbrar a la resistencia no como un proceso reactivo ante un escenario adverso del poder, sobre todo si este último se concibe ya no como el encargado de limitar al saber, sino de producirlo (ver pie de página 2); y es que en las relaciones de poder “existe necesariamente la 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: 405). Gracias a su carácter relacional, el poder tiene una multiplicidad de relaciones de fuerza que obedecen a un juego que las transforma, las refuerza y las invierte y a su vez las vuelve estratégicas para así volverlas efectivas; de ahí que surjan los sistemas institucionales que ejercen el poder de una manera coercitiva y ordenada (Foucault 2007, pp.112-116). En las prácticas institucionalizadoras escolares no

⁹⁰ Nótese que en las categorías anteriores se utilizó el término de sujeto debido a que se quería resaltar su relación impositiva y poco reactiva con la estructura, caso contrario al agente social.

hay un pacto unilateral, pues no existe una operación armónica según una narrativa normativa; por el contrario, como se verá más adelante, las personas o agentes sociales actúan y se sitúan frente a la normatividad dependiendo de una cantidad muy diversa de factores que complejizan considerablemente su investigación.

Antecedentes de las prácticas institucionalizadoras de la escuela

Como ya se ha venido formulando, la escuela se desenvuelve en gran parte por los actos producidos de las exigencias que hace a sus individuos, los cuales buscan una adherencia a su sistema de valores y una identificación con los roles que se supone deben desempeñar. La mayoría de sus esfuerzos están dirigidos a la concretización del rol del estudiante y es por esto por lo que la gran parte de sus actos de poder apuntan a él.

Esto implica que su escogencia sea con un carácter específico que permita un aporte a la reflexión pedagógica. Es por lo que se parte de entender las prácticas institucionales como aquellas acciones que buscan que las personas adopten como propias las convicciones e identificaciones con un determinado marco valorativo y un rol específico, utilizando la repetición y la constancia como elementos que garantizan la propagación y la regulación de conductas que en últimas se ubican en la cotidianidad.

Se podría afirmar entonces que, cualquier acción dada en la escuela viene siendo una práctica subjetivante; comenzando por la más íntima como la forma de saludar del docente a su grupo o los apodosos que tienen los compañeros entre sí, pasando por la ubicación de los puestos en el aula o los tiempos que dedican para la enseñanza y el descanso, hasta los lineamientos que constituyen los preceptos generales del colegio o las políticas educativas de un país. Todas son prácticas y todas pasan por el cuerpo y el

lenguaje. Esto hace que una investigación que tiene tal objeto de estudio necesariamente establezca una delimitación de lo que quiere analizar y conocer, debido a la imposibilidad de totalizar una dinámica tan compleja como la escolar.

De esta manera, se toman como fuente de investigación algunas prácticas que utilizan el lenguaje regulativo y simbólico como dispositivo de poder, herramientas que se han utilizado institucionalmente, no solo por la escuela, sino por la mayoría de las organizaciones sociales para la producción de actos los cuales van explícita e implícitamente enfocados hacia el cuerpo. Esto se traduce en el análisis de ciertas prácticas desde sus inicios modernos que, hoy en día, la definen. En este sentido se consideran que las más representativas son las siguientes: a) el catecismo escolar, b) los manuales de urbanidad, c) los manuales de convivencia, d) el texto escolar, e) los espacios cerrados, f) la militarización corporal y g) el uso del uniforme. Comprendiendo que seguramente existen otras prácticas que también es factible pensar como ideales para el trabajo investigativo, las arriba mencionadas se estiman como suficientes por su sostenimiento en el tiempo y en la dinámica institucional. Ahora bien, lejos de procurar abarcar en su totalidad la complejidad de su movimiento institucional, si se espera brindar un espacio de reflexión y de deconstrucción de algunos aspectos de su funcionamiento.

Antes de continuar, se debe advertir al lector que en ningún momento se pretende realizar algún tipo de juicio de valor sobre sus prácticas, en el entendido que se congregaron en un momento distante de la historia y que por lo tanto respondían a un contexto cultural, social, política y económica diferente. Es por lo que analizar elaboraciones sociales como investigador atemporal requiere asumir en términos de Bourdieu (2007) las prácticas como *habitus*, recordando el hecho que se producen lejos del alcance de la conciencia.

Catecismo escolar

Cuando se habla de catecismo escolar indefectiblemente se debe hacer referencia a la estrecha relación que tanto iglesia y escuela han tenido a lo largo de la historia. Llena de simbología y racionalidad esta práctica se ha encarnado en las vivencias de las personas que conviven día a día con ella. En esa esencia cultural, se debe ubicar al *Catecismo Astete* como la doctrina predecesora y que se adoptó para la formación de cristianos y posteriormente de los niños. Este se basaba en las enseñanzas consignadas en el cuadernillo de 1599 del jesuita Gaspar Astete, dirigidas a orientar a los adeptos en los conocimientos y condiciones de la fe⁹¹. Varias eran sus enseñanzas, las cuales tenían el objetivo de ayudar a entender que es ser un buen cristiano. A manera de preguntas y respuestas se abordaba varios temas de la doctrina cristiana, que iban desde dar un paso a paso de los modos de dirigir los actos de adoración hacia Dios, hasta las explicaciones de cómo evitar obrar mal. Este último se trató a través de la identificación de los *pecados capitales*, que ya para la fecha eran reconocidos como siete (ver página 76):

¿Cuáles son los pecados capitales? Estos, que son siete: soberbia, avaricia, lujuria, ira, gula, envidia, pereza. ¿Por qué se llaman pecados capitales, estos que comúnmente se dicen también mortales? Llámense [sic] capitales, porque son cabezas, como fuentes y raíces [sic] de otros vicios, que de ellos nacen: y no les cuadra tan bien llamarse mortales, porque muchas veces no son más que veniales (Catecismos Astete, 1845, p.271).

Establecer como un tema doctrinal a los pecados capitales, implica entender que aún 300 años después, la escuela y su influencia religiosa impusieron las mismas restricciones

⁹¹ Más adelante, en 1788 se conocería una edición elaborada por Don Gabriel Menéndez de Luarca quien adaptaría esta obra para los niños bajo y que sería conocido con el sobrenombre de Catecismo menor; el objetivo era incluir desde muy temprana edad a los futuros cristianos, a través de la memorización de las oraciones y de los conocimientos clave (Resines, 1981).

que otrora fueron ley y, por ende, lo objetivaron como un lugar donde operar y congregar los dispositivos de poder. El visibilizar estos factores negativos facilitó a la doctrina elaborar estrategias de control que trasgredían la fronteras de la iglesia; por lo tanto, su discursividad obtenía una mayor fuerza y viralización. Aquí las visiones de sujeto y cuerpo comparten la constante de estar relegados a una ontología mayor que determina sus posibilidades y que los objetiva en tanto un bien mayor. Se sacrifica el cuerpo para poder estar en gracia eterna y se sujeta al sujeto a unas condiciones preestablecidas bajo las cuales se debe orientar, aun antes de su propia existencia.

En 1845, el episcopado colombiano publicaría la edición *El Catecismo explicado, por el Licenciado Santiago José García Mazo*, con 1423 ejemplares de los cuales el gobierno distribuyó 820 entre las escuelas del momento. En ella se promovió la lectura del texto a cambio de días de indulgencia⁹², los cuales eran concedidos por la lectura de una página o del texto total o por cada vez que se leyera la obra (p. I-VIII). No hay mejor ejemplo de una práctica subjetivante como esta. La conexión entre acción y recompensa es explícita y permite identificar las construcciones de subjetividad de la modernidad colombiana, que como se ha manifestado, han estado inmersas entre la sacralidad y lo político. En este caso el ejercicio de la lectura se mueve entre lo sacral y lo pedagógico.

Explicaba cómo eran las oraciones y señales (signarse y santiguarse) que todo devoto debería saber. Entre los más icónicos se rescata el siguiente:

¿Qué cosa es signarse? Es una breve oración que dirigimos a [sic] Dios, haciendo sobre nosotros tres cruces con el dedo pulgar de la mano derecha; la primera en la frente, la segunda en la boca, y la tercera en los pechos. ¿Mostrad cómo? [sic] Por la señal de la santa Cruz + de

⁹² Se entiende por indulgencia uno de los medios que dijo Jesucristo para satisfacer temporalmente la Justicia divina. Son señales de la misericordia que concede la iglesia al pecador ya sea en esta vida o en la otra (pp. 325-327)

nuestros + enemigos libranos Señor + Dios nuestro. El cristiano se signa, haciendo tres cruces, bien formadas, en la frente, boca y pecho, y acompañando á [sic] ellas las palabras correspondientes. Las cruces se han de hacer de alto á bajo y de izquierda á derecha con pausa y reverencia, porque representan á Jesucristo crucificado; y las palabras se han de decir con claridad y devoción, porque con ellas pedimos á Dios que nos libre de nuestros enemigos por la Cruz de Jesucristo, su Santísimo Hijo (Astete & García, 1845, p.4).

¿Qué es santiguarse? Es otra breve oración [sic] con que invocamos a la Santísima Trinidad, haciendo sobre nosotros una cruz con la mano derecha abierta y extendidos los dedos, desde la frente hasta el pecho, y desde el hombro izquierdo hasta el derecho. ¿Mostrad cómo? [sic] En el nombre del Padre, y del Hijo, + y del Espíritu Santo. Amen.

Después [sic] de habernos signado, haciendo tres cruces sobre aquellas tres partes de nuestro cuerpo, en que el alma ejerce principalmente sus operaciones, y armado con ellas para defendemos del mundo, del demonio y de la carne, nos santiguamos, haciendo desde la frente hasta los pechos y desde el hombro izquierdo hasta el derecho, una cruz grande que las abraza todas, y con ella como que nos acabamos de armar para hacer las peleas de nuestra salvación [sic] bajo la protección [sic] de la Santísima Trinidad, en cuyo nombre nos santiguamos (p.6).

Las señales y los signos sobre el cuerpo son esenciales para cualquier rito religioso, siendo la señal de la cruz uno de los más populares y antiguos del mundo. Este signo, como es bien sabido, toma su connotación del evento de crucifixión y además funciona a modo de símbolo de protección y de defensa. En el siglo II d.C. Clemente de Alejandría identificaba a la cruz al igual que *signum Christi* (la señal de cristo) (Marucchi, 2020). La señal con el movimiento a manera de bendición se estima que nació por una instrucción de León VI la cual rezaba:

præscribi: Calicem & oblatam recta cruce signate, idest non in circulo, & variatione digitorum, ut plurimi. faciunt: sed strictis duobus digitis, & pollice intus recluso, per quos Trinitas innuitur. Hoc signum re-Ele facere studete; non enim aliter quicquam potestis benedicere

(...) [signar el cáliz y la ofrenda con una cruz recta y no con círculos o con una variable de los dedos, como lo hacen muchos, sino con dos dedos alineados y el pulgar dentro del dorso, con los que se insinúa la Trinidad. Ponga atención a hacer este signo correctamente, pues de lo contrario no puede bendecir nada] (Giorgi 1744, IV, III, 37)



Ilustración 17. Fotografía del jardín infantil en la sede de Juan del Corral 2. Imagen panorámica de la sede actual en 1956.

La partitura ritualística se encarna en el cuerpo de los sujetos, permitiendo una adición moral y emotiva a la discursividad de toda una cosmogonía. La señal de la cruz siendo símbolo se ubica en un lenguaje, que como lo plantea Fromm (2012) no es representativo del signo, sino que se expresa en las emociones y las sensaciones atadas naturalmente a la

corporeidad (pp.26-27). No basta sino emitir el movimiento para sentirse seguro o aliviado.

En esa aparente figuración mágica proteccionista, se oculta que la cruz es ante nada un símbolo que personifica la salvación, pero paradójicamente, su creación se erigió por un sacrificio, el cual, desde la perspectiva sociológica, se caracteriza por entrar en un estado de *ambivalencia* entre el crimen por matar a la víctima a sacrificar pues es sagrada y el hecho de que no lo sería si no fuese violentada. Su estatus de sagrado radica en la condición de morir trágicamente, haciendo que el sacrificio pierda su carga de acto criminal y pase a ser únicamente una *violencia racionalizada* por la sociedad que utiliza a una víctima descartable para proteger sus propios beneficios (Girard, 2005, pp.9-12). Con una imagen

tan poderosa, como lo es la muerte en sufrimiento, la iglesia hizo de un movimiento básico un emblema que ha sido usado por la mayoría de las personas del mundo.

Por su puesto, la escuela se estructuró a modo de una de las principales agencias de formación de los saberes de la religión judeocristiana y de la interiorización de sus prácticas. El mismo catecismo Astete, se reeditó por la arquidiócesis de Bogotá en 1858, con el objetivo de ser más sintético y con un lenguaje sencillo y claro para la enseñanza de las familias y principalmente de los niños. La infancia la reconocían como la de mayor importancia debido a su capacidad de aprendizaje y a que en ella se cimentaban las bases para ser un buen cristiano (Manuel José Arzobispo de Bogotá, 1858, p.IV).

Si se quiere situar una concepción de cuerpo y de lenguaje, según la dinámica ritualística, evidentemente se debe recurrir a las corrientes de la Antigüedad y del Judeocristianismo reseñadas en el capítulo I. Se mantiene la idea del cuerpo helénico como vehículo del alma y del pensamiento, además se le debe imponer la renuncia de los pecados para poder entablar una relación sana con la norma católica. Por su parte el lenguaje mantiene su carácter divino pues debe cumplirse por designios. Según el *Libro de los adornos*, la palabra fue lo primero que Dios entregó a la primera alma y las letras antecesoras del mundo material no logran padecerlo, pero si pueden hacer que se materialicen cuando se cumple lo pactado.

A propósito de lo ritualístico, Peter McLaren (2003) apunta que la escuela opera como un “receptáculo de los sistemas rituales” y que estos últimos:

(...) desempeñan un papel crucial e inerradicable en el conjunto de la existencia del estudiante, y que las variadas dimensiones de los procesos rituales son intrínsecas a los acontecimientos y negociaciones de la vida institucional y a los contornos y entramado de la cultura escolar (p.20)

En ese sentido se podría entender que en la cotidianidad escolar se producen procesos de subjetivación que, desde los ritos legitiman discursividades y prácticas y que estos no solo los provee la institución, sino que a su vez lo producen los sistemas de relación de los sujetos entre sus pares y sus autoridades. En esta perspectiva se puede asumir el ritual como un elemento que transporta códigos culturales (información y gestos) que modifican los modos de percibir y comprender el mundo. Estos hacen que los estudiantes puedan tener herramientas de negociación en los diversos esquemas simbólicos que han sido determinados por la cultura dominante (p.21). De este modo, el entramado de relaciones de poder que se desenvuelve entre los rituales religiosos y la escuela se desarrolla bajo las formas operativas del *habitus* en donde los individuos se mueven entre las probabilidades objetivas dadas por los preceptos que busca perpetuar la iglesia y las esperanzas subjetivas que, en forma de necesidades, buscan las personas suplir.

Mclaren (2003), a partir de su estudio sobre el ritual escolar, explica cómo la escuela se ha desenvuelto bajo distintos paradigmas, entre ellos el denominado “volverse católico” que se ha encargado de amplificarse en el ambiente educativo con imágenes y artefactos religiosos, ubicados racionalmente, con el fin de saturar a los estudiantes con significados y símbolos determinados (p.186-189). La cruz es por supuesto uno de ellos, siendo la misa en los colegios su mayor forma de saturación simbólica.

Históricamente la escuela ha pasado por tensiones entre las acciones subjetivas y el orden objetivo que las instituciones asignan, suceso que hace parte del curso social. En el pasado reciente son innumerables los casos en que las personas han entrado en disputa contra reglas que consideran lesivas y que socialmente se veían como naturales y permanentes. Tal es el caso que se presentó en Fusagasugá Cundinamarca en 2016 cuando una maestra se vio obligada a entablar una acción de tutela debido a que en el Colegio

oficial Carlos Lozano y Lozano las directivas la presionaron para que acompañara las eucaristías que la institución realizaba periódicamente. Además, informó que las oraciones católicas eran manifestaciones diarias ante el inicio de cualquier actividad. La base de su alegato radicaba en que constitucionalmente Colombia es un Estado Laico y así lo deben ser sus instituciones; aun así, la tutela se desestimó por un juez de primera instancia, fallando a favor del colegio. Sin embargo, fue una expresión lanzada en una reunión pública realizada por una de las directivas la cual decía: El colegio “es una institución oficial que profesa la religión católica; pero que respeta la libertad de cultos y que, si algún integrante no desea participar de los actos religiosos, lo puede hacer”. Ante esto la Corte Constitucional intervino a favor de la docente aclarando que:

esta afirmación hecha de manera pública ante la comunidad educativa desconoce “el principio de laicidad y el deber de neutralidad religiosa del estado colombiano, toda vez que se trata de una institución de carácter oficial y que, por lo tanto, tiene prohibido adscribirse a religión alguna o favorecer a alguna de ellas por encima de las demás.

Ordenó al colegio retractarse y recordó que las actividades religiosas no pueden realizarse durante las jornadas académicas y menos deben ser de carácter obligatorio. Acciones que se acataron por los implicados. La rectificación fue la siguiente:

Que los actos religiosos que se realizan en la institución son actividades excepcionales y ante ello la institución sólo está facultada para facilitarle a la comunidad educativa, si esta última así lo desea, los espacios de lugar y tiempo para realizar dichos actos. En cuanto a la asistencia de los miembros de la comunidad, incluyendo a los docentes, a las actividades religiosas, esta dependerá enteramente de su voluntad y en ningún caso formará parte de sus obligaciones o deberes (Diario El País Colprensa, 2017).

Independientemente de los juicios de valor que puedan surgir entorno al asunto, el anterior escenario puede ser una muestra del contexto colombiano y de sus constantes

tensiones enmarcadas por las distintas discursividades que, como marcos culturales de referencia, entran en vacíos que no son posibles de resolver a través de la negociación y por esto casi siempre se acude a un tercer actor que por lo general es quien aplica la Ley.

En la escuela residen toda una serie de intencionalidades que en la disputa configuran la subjetividad y a su vez alimentan las perspectivas de cuerpo y lenguaje. En este caso en particular la institución hace que en el cuerpo resida toda la simbología ritualística que lo objetiva como instrumento de reproducción de una práctica que busca pervivir. Además, hace de la palabra un instrumento de poder que se mueve entre lo normativo y lo místico, siendo la forma de racionalizar las emociones y los valores hacia el funcionamiento. El ser católico imbuye de una legitimidad que va más allá de la razón pero que opera por ella. Por su parte los sujetos entran en una relación de aceptación o rechazo discursivo, donde siempre el cuerpo actúa como lugar del sentido y el lenguaje como un elemento de resistencia.

Es en este momento en que el *capital cultural* entra en juego. Para Bourdieu (2001) el capital es inicialmente la acumulación de trabajo que como fuerza objetiva de las cosas determina la posibilidad y la imposibilidad social. La estructura distributiva de los capitales decide sobre el funcionamiento del desarrollo social y de éxito de las prácticas (pp.131-132). Se identifican cuatro tipos de capital a saber: el capital económico, el capital cultural, capital social y capital simbólico. El primero hace referencia a la acumulación objetiva de bienes, ya sea el dinero o el latifundio; el segundo a la acumulación de conocimientos, habilidades, títulos etc.; el tercero al reconocimiento social y al estatus que brinda un reconocimiento y el cuarto como los efectos simbólicos de los tres anteriores (p.17). La relación entre los tres tipos de capital es revulsiva: el capital económico puede proveer

capital cultural y social pero no lo garantiza, a su vez los capitales cultural y social pueden convertirse en capital económico (p.137).

Para el caso citado la docente hace uso de su capital cultural y recurre a un poder mayor para que defina su situación. Sin tener mayor posibilidad de capital económico que la institución, se entra en una disputa en la cual ella cuenta con un tipo específico de habilidades acumuladas las cuales usa en beneficio de sus motivaciones. La práctica que se puede ubicar en el sentido de la resistencia, la cual no solo se efectúa, sino que también se instaure en la memoria institucional y en las memorias de las subjetividades.

Manuales de urbanidad

Si se quiere ubicar su génesis debería acudir a varios momentos. Uno clave es el ya reseñado movimiento medieval llamado la *courtoisie* que se basaba en el autocontrol de los impulsos. Sus textos principales como *De Institutione Novitiorum* (1096-1141) o *Der Wälsche Gast* (1215-1216) y la obra literaria *Le roman de la rose* (1280) fueron los sustentos de los futuros manuales de comportamiento. Estos intentaban ofrecer una respuesta a las inquietudes por una vida espiritual y alejada de los *Pecados capitales* (345-399) por lo que se produjo entre otros, el nacimiento del *ascetismo benedictino* (516) y todo un movimiento en derecho regulatorio del comportamiento como el caso de la constitución del *Decreto Gratiani* en el siglo XII, en que las maneras adecuadas de ser y estar pasaron de ser recomendaciones a ser regulaciones que castigaban actos indeseables como el adulterio y la homosexualidad.

Otro momento clave se dio con la incursión de la Modernidad y la ruptura con los ideales de vida decimonónicos, los movimientos ascéticos perdieron peso ideológico cuando Occidente cambió de cosmovisión, pero sus objetivos de control de la naturaleza

humana aún se mantuvieron en pie. Con un sustento científico se pasó de exigir abnegación a exigir urbanidad.⁹³ Posteriormente los niños figurarían en el foco de la enseñanza de los principales valores de la civilidad, en la ya referida, obra de Erasmo de Rotterdam *De civilitate morum puerilium* (1537) la cual puede considerarse como uno de los originarios tratados de comportamiento y urbanidad, con los que se inauguró un nuevo campo de saber y de poder que, por vez primera sometieron las buenas maneras a un tratamiento sistemático y específico en materia formativa. Entre la gran cantidad de pasajes se rescata el siguiente:

Lo que no puede tomarse con los dedos ha de cogerse sobre el plato de uno. Si alguien de una empanada o pastel de carne te ha tendido algo, con una cuchara o sobre tu plato recíbelo, o bien, si te lo alargan en cuchara, tómalo y, volcado sobre tu plato el alimento, devuelve la cuchara; si es un tanto líquido lo que se te da a degustar, tómalo y devuelve la cuchara, pero tras limpiarla a la servilleta.

Los dedos untados lamérselos con la boca o limpiárselos a la camisa es igualmente incivil; ha de hacerse más bien con un paño o con la servilleta. Tragarse al momento los bocados enteros es cosa de cigüeñas y de hampones (Rotterdam, 2006, p.53)

⁹³ La palabra urbanidad proviene del latín *urbanitas* y esta de *urbs* que significaba ciudad. Varrón hizo la siguiente salvedad:

A de donde habían sacado la tierra, lo llamaban *fossa* (foso), y a aquella, arrojada adentro, *murus* (muro). El círculo (*orbis*) que se formaba detrás de esto, era el principio de la ciudad (*urbs*); y, dado que aquel estaba detrás del muro (*post murum*), recibió la denominación de *postmoerium* (pomerio): hasta aquí ponen los límites de los auspicios de la ciudad. Mojones del pomerio se hallan colocados tanto alrededor de Ariccia como alrededor de Roma. Por esto también las ciudades fortificadas que antes habían sido rodeadas con el arado, a partir de *orbis* (círculo) y de *urbum* tuvieron el nombre de *urbes* (ciudades) (V 143).

Esta última se concibió desde la diferenciación entre las formas de comportarse en la ciudad de las maneras en el campo o la naturaleza. A propósito de este tema, se puede ubicar como uno de los textos iniciales, sin llegar a tener la forma de un manual, era la obra clásica de Jenofonte llamada la Ciropedia, escrita entre el 380 y 365, la cual fue una ficción sobre la vida del Rey persa Ciro, en la que se exaltan las buenas costumbres de su protagonista y de su pueblo:

Todavía en la actualidad quedan testimonios de que su régimen alimenticio es equilibrado y de que hacen bien la digestión, pues todavía en la actualidad es vergonzoso para los persas escupir, sonarse o no retener ventosidades en público, y es vergonzoso también dejarse ver yendo a algún lugar a orinar o a hacer otra cosa por el estilo (libro I, 16)

Como un asunto que tocaba netamente a los niños de la urbe y específicamente de la aristocracia, la retórica erasmiana cumplía con la función de vincular las reglas de la conducta con las reflexiones éticas y estéticas en un tratado pedagógico.

Su enfoque sobre las reglas de comportamiento sobre el cuerpo es bastante extenso: del aseo, los movimientos, la vestimenta, y su buen uso, dependía la internalización de los valores morales, afirmando que era un proceso complejo que requería de un autodomínio permanente. La urbanidad pretendía alcanzar una “racionalización y regulación de las conductas” en todos los escenarios, privados y públicos de la vida diaria (Guereña, 2000, p.67).

Con la llegada de la Modernidad avanzaron los conocimientos sobre el cuerpo y también se hizo más meticuloso el control de los escenarios más íntimos como el baño o el hogar, ya no solo para las poblaciones selectas sino, para el total de la población, entendiendo la salubridad como un tema de intervención pública. Así lo demuestran los tratados de higiene de los siglos XVII y XVIII *Medicina doméstica* de 1785 y el *Traité d'hygiène publique et privée* de 1869 son buenos ejemplos. Acá lo importante era el mejoramiento de la población y la disminución de las enfermedades.

Con respecto a la visión moderna de la civilidad estaba evidentemente planteaba para llegar a cada ciudadano y cada uno fuera la demostración de las ventajas de la adherencia a un estilo de vida sofisticado. Madame Celnart quien fuese una célebre mujer de letras que publicó numerosos manuales escribiría en 1830 el *Manuel des demoiselles, ou Arts et métiers qui leur conviennent, et dont elles peuvent s'occuper avec agrément: tels que la couture, la broderie, le tricot, la dentelle, la tapisserie, les bourses, les ouvrages en filets, en chenille, en ganse, en perles, en cheveux, etc.* [Manual para señoritas, o las Artes y oficios que les convienen y que pueden hacer con gusto: como costura, bordado, tejido,

encaje, tapicería, carteras, red, chenilla, trenza, abalorios, peinado, etc.] (ver ilustración 18) y el *Nouveau manuel complet de la bonne compagnie, ou guide de la politesse et de la bienséance* [Nuevo Manual completo de la buena compañía o la guía de cortesía y decoro] de 1839. El primero asociaba el comportamiento adecuado de la mujer con el ideal vestido bajo la figura de la *mademoiselle* [señorita] el cual iba a ser bastante popular para la cultura occidental. El segundo era una invitación a civilizar la vida en el hogar desde acciones cotidianas. Este fenómeno implicó una nueva rigidez de los usos y las costumbres sociales, afectando la idea del cuerpo occidental, cuyos movimientos eran regidos por un contiguo de reglas, de rituales de interacción, posturas y actitudes fabricadas artificialmente (Corbin, 2005, pp-15-23).



Ilustración 18. Contraportada digitalizada del *Nouveau manuel complet de la bonne compagnie, ou guide de la politesse et de la bienséance* (1830)

Estos tratados llegaron infaliblemente a la escuela y allí adquirieron una carga racional y simbólica que se resignificó constantemente, debido al gran número de participantes que diariamente interactuaban con ellos. De esta manera, retrataron y moldearon no solo los cuerpos de los hombres, mujeres y niños, sino sus pensamientos, por lo que, aun hoy hace que las personas se inscriban bajo los parámetros de sus ideales, es decir los ideales de los Estados nación. A su vez, expusieron los espacios públicos y privados constituyéndolos en elementos activos en la subjetividad. Buen ejemplo de ello fue el movimiento de San Juan Bautista de la Salle quien planteó en su *Les règles de la bienséance et de la civilité chrétienne à l'usage des écoles chrétiennes* [Las reglas de la decencia y el civismo cristiano para el uso de las escuelas cristianas] de 1702, toda una gama de constricciones al cuerpo

muy elaboradas y de específica ubicación, casi que dándole un uso determinado a cada parte del cuerpo. En este manual de reglas se pueden ver apartados muy dicentes que relacionan el decoro con la cohibición corporal.

La cortesía y el pudor exigen cubrir todas las partes del cuerpo, salvo la cabeza y las manos. Es, por lo tanto, indecoroso tener el pecho descubierto, llevar los brazos desnudos, las piernas sin medias y los pies sin zapatos. Incluso va contra la ley de Dios descubrir ciertas partes del cuerpo que el pudor, lo mismo que la naturaleza, obligan a tener siempre tapadas.

Hay que evitar con cuidado y en la medida de lo posible, llevar la mano desnuda a todas las partes del cuerpo que de ordinario no están descubiertas, y si hay necesidad de tocarlas, es preciso hacerlo con circunspección (1993, p.217).

El texto muestra una detallada atomización anatómica disciplinar del cuerpo propia de la Modernidad que busca un pormenorizado inventario. En la primera parte del texto cada capítulo hace referencia a una parte del cuerpo y como esta debe utilizarse de acuerdo con los buenos modales. Desde la cabeza hasta los pies se dan una serie de alcances y utilidades anatómicas y sociales según el uso adecuado del cuerpo. Esto implicó el uso de la escuela como uno de los principales bastiones junto con la familia donde la urbanidad y la civilidad accedían a su propagación. En este aspecto se puede entender la influencia del racionalismo, del saber anatómico y del saber higienista sobre los modos de enseñanza que promovieron prácticas tan icónicas como la aquí mencionada. En concordancia su perspectiva de sujeto se establece bajo los preceptos de la dualidad, donde cuerpo y lenguaje son escenarios contrarios.

Colombia con su proceso de modernización, no sería ajena a esta dinámica pedagógica, la cual contaría con una fuerte presencia religiosa. Es bien conocida la buena educación y el comportamiento que en el siglo XIX y XX ostentaban los colombianos. Bogotá en otrora época se reconoció como la *Atenas suramericana* por numerosos eruditos,

entre ellos el reconocido escritor Menéndez Pelayo, quien en su *Historia de la poesía hispanoamericana* de 1895 expresaba: “La cultura literaria en Santa Fe de Bogotá, destinada a ser con el tiempo la Atenas de la América del Sur, es tan antigua como la conquista misma.” (1948/2008, p.409). La fama tuvo entre otras circunstancias la influencia la irrupción de la urbanidad como modelo de vida y de la identificación del ser bogotano con la civilidad.

Para los ojos de algunos historiadores las dificultades sociales hicieron que la estética bogotana se fuera diluyendo y se tornara grotesca y vulgar ante su pasado cercano. Samper (1990) recuerda cuando “Bogotá fue realmente Bogotá” fue hasta los años 40, la educada, la de las buenas maneras y modos, la de los “cachacos con paraguas” fue muy diferente a su predecesora en la que proliferaban los malos modales y la grosería (pp.41-42). Así también lo plasma Gutiérrez (1961), quien veía en los ciudadanos colombianos más cultos una manía por demostrar algún tipo de erudición, posiblemente por una necesidad de establecer una evidencia de que existe una relación con los libros o con los principales pensamientos culturales, con el atenuante que en ese momento el país contaba con un alto nivel de analfabetismo (p.15). En resumen, la idea de demostrar una actitud cosmopolita era un asunto de primer nivel en la época moderna.

El extenso estudio que realiza Zandra Pedraza (1990), ubica que tanto en Colombia como en Latinoamérica hubo una preocupación por la medición del “grado de civilización” el cual impulsaba que la jerarquía social se involucrara en una dinámica comparativa entre las naciones europeas. Esto permitió acoger la clasificación del comportamiento que diferenciaba entre lo vulgar y lo civilizado (p.27). Las dicotomías que presentó Miguel Jiménez López en 1918 basadas en los signos de degeneración racial (ver páginas 119-120)

abrieron un interés latente por alcanzar el estatus de civilizado y negarse al seguro retroceso que el pueblo colombiano estaba destinado. La nueva situación y los miedos a un retroceso bárbaro precisaron a la sociedad a acudir a los manuales de urbanidad como una herramienta que, entre otras funciones se encargarían de crear y fortalecer la burguesía criolla y la identidad nacional (p.29). Así mismo, a diferencia de los tratados que buscaban discurrir frente a temas formativos y éticos y por ende brindar una solución a través de consejos, los manuales o cartillas de urbanidad eran bastante más sintéticos y simples en su objetivo, puesto que lo que se quería era satisfacer necesidades puntuales que exigían un uso social o una habilidad, sin tener que desarrollar un pensamiento moral.

Un texto de producción nacional fue el de Ospina (1917), llamado *Protocolo hispanoamericano de urbanidad y buen tono*, pretendía a partir de las características que unían a los países de lengua castellana unificar en un protocolo todas las costumbres civilizadas españolas que ayudarían a unir a la gran región, debido a que el pueblo hispanohablante era hijo de una gran cultura. Al respecto expresó:

Si acaso nos sentimos incapaces de reproducir los grandes hechos y la refinada civilización de nuestros progenitores, al menos respetemos las tradiciones y mantengamos el justo orgullo de la raza española, conservando y practicando sus maneras caballerescas y su digna y distinguida cultura, sin suplantarnos con las maneras y costumbres de otros pueblos, inferiores a aquélla en esta materia de índole y carácter muy diversos de los nuestros. ¡Conservemos, siquiera, la fisonomía de nuestra noble estirpe! (p.6)

Ospina pedía conservar las costumbres y hábitos caballerescos españoles que consideraba superiores a los modos de los francés e ingleses y además recordaba que con una cultura tan rica como antiquísima sería un despropósito copiar del extranjero las maneras del buen vivir.

Además, congeniaba con las ideas de Miguel Jiménez López en que las clases descendientes de indios y africanos, cuyos abuelos eran “salvajes” estaban muy atrasadas en materia de cultura (p.4). Este librito era un manifiesto de etiqueta dirigido principalmente a la clase burguesa que podía contar con las tecnologías del momento o con servidumbre y que debía adoptar los modos de una familia de la aristocracia española. Con minucia abordaba muchos de los posibles eventos en que la etiqueta fuese necesaria de usar, yendo desde actos muy generales como el buen vestir o el aseo, hasta la adecuada manera de usar el tabaco. Se hace una formal división social de las posibilidades de ser hombre y mujer:

Una señora o una señorita no fuman jamás, ni siquiera en el privado de su alcoba; no sólo por estética y por evitar el impregnarse del odioso olor a tabaco, sino porque el fumar caracteriza a cierta clase despreciable de mujeres (p.37).

Mientras que para el hombre especificaba:

Un caballero no fuma nunca, aunque se le invite a hacerlo, en un salón u otro aposento cerrado, donde haya señoras. El dueño de casa que quiera dar a sus visitantes o invitados la oportunidad de fumar, debe llevarlos a un lugar especial (p.37).

Visto como una costumbre negativa se facultaba al hombre a realizarlo en un determinado entorno mientras que a la mujer se le demandaba no hacerlo ya que su estatus como mujer de clase, estaría en riesgo. La constitución de la subjetividad en torno al rol de mujer y hombre moderno partiría de los permisos y las prohibiciones para cada uno de los géneros.

A través de los manuales de urbanidad, la infancia escolarizada aprendía los códigos sociales, las normas institucionales, los usos, las conductas, valores y actitudes dirigidos a

la disciplina corporal, que provenían de los modelos hegemónicos de hombre y mujer. Por esto la escuela se evidenció como lugar idóneo para la enseñanza de las clases populares de los saberes que garantizarían ciudadanos civilizados (Guereña, 2000, p.63). Esto demandó que los manuales escolares comenzaran a diferenciarse de los demás por su contenido didáctico y resumido.

El *Decreto 491* del 03 de junio de 1904 legisló sobre la inclusión obligatoria de la urbanidad en el plan de estudios de los colegios de un solo sexo (Art.68) la cual debía dar una “explicación de los deberes morales y sociales del individuo” (Art.69). A su vez estipulaba la autoridad que los maestros tenían sobre los niños y la responsabilidad de instruirlos en urbanidad (Art.52). En 1929 se presentaba el *Decreto 1575* por el cual se reglamentaba la educación para señoritas estipulaba que para una institución pudiera certificar el grado debían certificar instrucción suficiente en *Conferencias sobre Urbanidad e Instrucción Cívica*, así como las demás materias “Religión, Lenguaje, Historia (Patria y Universal), Geografía (Patria y Universal), Matemáticas (Aritmética, Geometría y Algebra), Física, Química, Historia Natural, Contabilidad, Dibujo, Higiene, Francés, Inglés, Educación Física, , Costura, Escritura, Música, Pedagogía teórica y Práctica” (Art.1). La educación para las mujeres, a diferencia que la masculina, tenía una carga mayor en urbanidad y veía materias singulares como costura y cocina, lo que configuraba una subjetividad específica en la construcción de género.

Se puede reseñar la *Cartilla moderna de urbanidad para niñas* de Peláez (1966) que era un cuadernillo de instrucción pedagógica que iba dirigida al adecuado comportamiento de las estudiantes e hijas de la clase media emergente. Tenía como principal característica ir

dirigida a niñas de primaria, por lo que contaba con una estructura pensada en la infancia femenina. Iniciaba cada capítulo con un cuento clásico alusivo al tema, continuaba con las



Ilustración 19. Digitalización de las páginas dieciocho y diecinueve de la Cartilla moderna de urbanidad para niñas (1966)

preguntas y respuestas sobre un tema específico y terminaba con viñetas donde clasificaba comportamientos adecuados e inadecuados. En la ilustración 19 se puede observar la exigencia que se le hace a la niña sobre ser sumisa ante las demandas de sus

hermanos hombres. Entre todas, esta es considerada la viñeta más llamativa ya que podría decirse que bajo la legitimidad actual, acude a una violencia de género apoyada en una perspectiva social y natural del momento, la cual por supuesto configuró el rol de niña y de mujer del pasado y del presente.

Por supuesto también se debe abordar uno de los textos de mayor alcance en la historia del país, el reconocido *Manual de urbanidad y buenas maneras* de Antonio Carreño de 1853, coloquialmente llamado *Urbanidad de Carreño*. Oriundo de Venezuela, el texto dirigido en un primer momento al comportamiento juvenil se utilizó durante varias décadas en el contexto escolar e inclusive cuenta con ediciones del presente, referenciándose como insignia de la educación moral. Siempre apoyado en las

construcciones del cuerpo de la Modernidad (adultocéntrica y androcéntrica) este manual estructuraba una serie de prohibiciones, coerciones y prevenciones las cuales debían aplicarse según el momento o la persona. Lo primero que aconsejaba era ubicarse dentro de la jerarquía de la estructura social a partir de las categorías de género, edad y reconocimiento social y de ahí establecer los usos correctos de la cortesía. Al respecto reza:

Las atenciones y miramientos que debemos a los demás no puede usarse de una manera igual con todas las personas indistintamente. La urbanidad estima en mucho las categorías establecidas por la naturaleza, la sociedad y el mismo Dios; así es que obliga á dar preferencia á unas personas sobre otras según es su edad el predicamento de que gozan, el rango que ocupa, la autoridad que ejercen y el carácter de que están investidas (p.36).

Según esto, los padres y los hijos, los Obispos y los demás sacerdotes, los magistrados y los particulares, los ancianos y los jóvenes, las señoras y las señoritas, la mujer y el hombre, el jefe y el subalterno, y en general, todas las personas entre las cuales existen desigualdades legítimas y racionales exigen de nosotros actos diversos de civilidad y etiqueta que indicaremos más adelante, basados todos en los dictados de la justicia y de la sana razón, y en las prácticas que rigen entre gentes cultas y bien educadas (p.37).

La estructura de las divisiones sociales ya naturalizada, según el mundo práctico que Bourdieu (2007) propone, es exhibido por Carreño como algo legítimo y propio de la sociedad; un orden que antecede las formas de percepción y comprensión y que por tanto esta dado. Esto implica el deber de una persona civilizada de acumular un cierto capital que le permita el uso y la distribución de las acciones, donde el manual es una materialización objetiva que, a través del lenguaje escrito se manifiesta como una herramienta necesaria para el movimiento social y posterior escala de estatus, es decir un mecanismo para adquirir un capital cultural y posterior capital social. Cuerpo y lenguaje se conciben como elementos de poder, ambos como factores diferenciales que indican que alguien posee o no un saber.

Si se quiere hacer una traslación de la adquisición del capital cultural de la época, se podría hacer con base a lo que Sofía Ospina (1958) define como *Don de gentes*, que no es otra cosa que: “el dominio del arte para ser agradable en sociedad” (p.5). Este don se presenta como un privilegio que se adquiere y no se tiene desde el nacimiento, siendo propiedad de un grupo que se desenvuelve a partir la característica de gentil. La obra de Ospina, que bien hace en llamarse un comprimido de la cultura social, se presenta como un breve manual de varias situaciones que implican un comportamiento ideal. A la educación hace una breve referencia e indica que:

El colegio es el lugar donde se revela más claramente la idiosincrasia personal. Con frecuencia oímos decir, “Desde el colegio se le veía sus malas entradas... Tenía que resultar así: desde el colegio era ya notable.

Hay marcados instintos de rebeldía de indelicadeza y de sensualidad, que puede desaparecer, o al menos moderarse notablemente con la oportuna enseñanza de la urbanidad (p, 63).

Los impulsos han sido reconocidos como atributos negativos propios de un grupo de personas que tienen la potencialidad de controlarlos a partir del aprendizaje y de las pautas de la urbanidad, siempre y cuando sea a tiempo. Se concibe un punto sin retorno en el que la enseñanza ya no es efectiva, por lo que la infancia es el mejor momento para adecuar al futuro adulto a la lógica social. La escuela se convierte en el centro de modo del ser del niño, inclusive como bien expresa Ariès (1988), la escolaridad determina la edad de la infancia (p.79).

Y es que, en el afán de cultivar las buenas costumbres el manual de Carreño casi 170 años después, sigue estando presente en las discusiones de los pensadores de la educación. Puede ser un buen ejemplo de ello una nota editorial del 2007 del periódico *El*

Tiempo, la cual se titulaba *De vuelta a Carreño* que abordaba entre otras cosas, las preocupaciones que expresaban los integrantes de las reuniones promovidas por el Ministerio de Educación para dirimir los lineamientos del Plan Decenal 2006-2015, en torno a la pregunta “¿Qué debe ser lo más importante en la educación de los jóvenes de hoy?” al respecto se sintetizaba lo siguiente.

Se han perdido muchos valores. Es importante que los jóvenes escuchen lo que decimos porque nunca nos han escuchado”, contestó, por ejemplo, Carmen Martínez, secretaria de profesión. Inquietudes como la de Carmen no son aisladas. De hecho, del total de 4.487 entrevistas, cerca del 35% expresó su preocupación por temas relacionados con la pérdida de valores y la necesidad de reconquistar el respeto, la disciplina y la solidaridad, entre otros tópicos. “La manera en que se enseñan los valores está errada, debemos enseñar la Urbanidad de Carreño”, cita una señora que participó en el estudio. Lo curioso es que no lo dicen personas formadas al amparo del añejo Manual, sino padres menores de 45 años, angustiados por la incapacidad de vigilar en sus hijos el “libre desarrollo de la personalidad, enmarcado en la Constitución del 91, y que les permite a los jóvenes defenderse de los controles de padres y maestros a punta de tutelas (Redaccion El Tiempo, 2007).

El llamado al retorno no es algo nuevo, pues no es de extrañar que aún se escuche en las reuniones cotidianas, con segura nostalgia, la frase, “todo tiempo pasado fue mejor”. En este caso por tratarse de la creencia en que en los tiempos de las generaciones anteriores las reglas eran acatadas en mayor medida. La cita anterior da cuenta de ello y desnuda una latente inquietud de la población adulta hacia el control de los jóvenes, quienes han demostrado actitudes de irreverencia y de desligamiento hacia los códigos presentados como naturales. Esta evidente tensión ocasiona actos que se interpretan como rituales resistencias, las cuales están sostenidas sobre prácticas creativas que buscan perdurar ya sea por la utilización de símbolos o de discursividades. En términos de McLaren (2003), una “inversión simbólica” (p,99) de las acciones autoritarias dominantes siempre que

desestructuran la continuidad de su código. El tatuaje, el pelo largo o el chiste, se convierten en códigos descifrados solo por grupos determinados y en ciertas ocasiones carecen de sentido para la población adulta; a su vez las determinaciones que los adultos pueden considerar benéficas para los jóvenes son entendidas por ellos como actos represivos sin significado alguno. Ambos eventos que hacen parte de la historia del desarrollo de las generaciones son constitutivos de la subjetividad y de los roles que en esta se asumen.

Manuales de convivencia

Recordando el estudio de Ariès (1975) y el interés obsesivo que la escuela ha tenido con respecto a la vigilancia de los cuerpos de los estudiantes, es pertinente hablar sobre su concreción a través de los manuales de convivencia como dispositivo pedagógico legitimador de la norma y el poder. Si se quiere ubicar su origen, evidentemente se tiene que recurrir a los reglamentos escolares, los cuales se construyeron a partir de la cohibición explícita de la sexualidad de los infantes bajo el precepto del *peccatum mollicei*, que impulsó en 1706 H. Gerson, el creador del reglamento de la *Escuela de Notre Dame* de París (p,148). Aunque se sabe que fue desde el siglo XV que hubo un sistema disciplinario que se volvería cada vez más riguroso a partir de la personificación de los maestros y los rectores como figuras de autoridad.

La jerarquización y la investidura del poder hicieron que los castigos físicos dirigidos hacia los estudiantes, como se ha señalado anteriormente, fueran una herramienta escolar que, con el uso del látigo incluía una actitud humillante hacia la infancia. Este utensilio dirigido inicialmente a niños prolongó su rango de edad hasta todos los grados de la escolaridad haciendo que la adolescencia se alejara de la adultez y se confundiera con la

niñez. Posterior al siglo VXII esta concepción cambiaría desligando el castigo físico como mecanismo de corrección y enseñanza, ya no se veía a la niñez como una enfermedad y por ende no hay necesidad de humillación; en cambio se buscaba despertar un sentimiento de responsabilidad en el estudiante que lo pudiera preparar para su vida de adulto (pp.201-203). Como conjunto de normas los manuales se desenvuelven bajo la lógica de dispositivo disciplinar, el cual desde la reseñada perspectiva foucaultiana (2002), trabaja sobre métodos enfocados en la exhaustiva revisión minuciosa de las operaciones del cuerpo, por lo que ya no fue necesaria la opresión física, sino la vigilancia constante y la imposición de normas que intentaran enderezar un comportamiento salido del camino común.

Para la década de los 80 los reglamentos escolares habían tenido un cambio sustancial sobre las maneras de asumir la disciplina. Según Calonje & Quiceno (1985), en Colombia como en el resto del mundo, estos pretendían definir la vida escolar en calidad de recurso legislativo de reglas y juicios de valor que:

“Intenta normalizar las prácticas y los discursos y como todo dispositivo disciplinario es altamente ritualizado. A través de él se organizan el tiempo, el espacio, la actividad, el lenguaje y el cuerpo a partir de un conjunto de normas que se pretenden universales, válidas para un número indeterminado de individuos y situaciones” (p.52).

En ese sentido estas disposiciones tratan de especificar un modelo comportamental que ajuste la normalidad, recordando como en el reglamento es uno de los escenarios donde por excelencia se verbaliza la relación normal-anormal, no como contraria (Canguilhem, 1971) sino como consubstancial, una no puede ser sin la otra. A propósito del análisis que hacen Calonje & Quiceno (1985) del *Reglamento para las escuelas oficiales del Valle del Cauca* encontraron entre otras características que su discursividad se centraba en: “ordenar,

clasificar, diligenciar, plantear, licenciar, controlar, vigilar, gestionar, entregar, rendir informes, convocar, establecer, revisar, cumplir y hacer cumplir, organizar, elaborar, aprobar o desaprobar" (p.54). Esto indefectiblemente muestra un carácter disciplinante de la escuela colombiana, en donde la unión de los saberes psicológicos y administrativos consolida un dispositivo.

Posterior al cambio de la *Constitución colombiana de 1991* se proclamó en la *Ley 115 de 1994*, aún vigente, el funcionamiento del *Manual de convivencia* como parte sustancial del PEI dejando contemplado:

Los establecimientos educativos tendrán un reglamento o manual de convivencia, en el cual se definan los derechos y obligaciones, de los estudiantes. Los padres o tutores y los educandos al firmar la matrícula correspondiente en representación de sus hijos estarán aceptando el mismo (Art.87).

Como guía de lo que se puede y no se puede hacer, el manual permite configurar los roles de los principales participantes de la escuela, ya no solamente estudiantes y maestros, sino los padres de familia. De esta manera se hizo pública la intimidad del hogar, pues ya se extendía la estructura reglamentaria a sus miembros que podían evaluarse y castigarse si no cumplían con los deberes que la constitución les pedía. El rol de padres no inició en la escuela, pero se puede decir que se racionalizó en ella.

En concordancia con el artículo mencionado se legisló la *Ley 1620 de 2013* por la cual se creó el *Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar* e hizo una reconceptualización de este, al respecto estipuló que:

(...) los manuales de convivencia deben identificar nuevas formas y alternativas para incentivar y fortalecer la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes, que permitan aprender del error, respetar la diversidad y dirimir los conflictos de manera pacífica, así como de posibles situaciones y conductas que atenten contra el ejercicio de sus derechos.

El manual concederá al educador el rol de orientador y mediador en situaciones que atenten contra la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, así como funciones en la detección temprana de estas mismas situaciones, a los estudiantes, el manual les concederá un rol activo para participar en la definición de acciones para el manejo de estas situaciones, en el marco de la ruta de atención integral.

Y finaliza señalando:

(...) el manual de convivencia define los derechos y obligaciones de los estudiantes de cada uno de los miembros de la comunidad educativa, a través de los cuales se rigen las características y condiciones de interacción y convivencia entre los mismos y señala el debido proceso que debe seguir el establecimiento educativo ante el incumplimiento de este. Es una herramienta construida, evaluada y ajustada por la comunidad educativa, con la participación activa de los estudiantes y padres de familia, de obligatorio cumplimiento en los establecimientos educativos públicos y privados y es un componente esencial del proyecto educativo institucional (Art.21).

Sin dejar de legislar los comportamientos el manual presenta unas nuevas funciones tanto a maestros, a estudiantes y a padres. Los primeros no solo se encargarán de vigilar e impartir los saberes necesarios, sino que además deberán ser garantes del cumplimiento de los derechos humanos y mediadores de los conflictos; en concreto, son fuente de ejemplo (Calonje & Quiceno, 1985, p. 55), poseedores de valores y de un cuerpo más público y observado que ningún otro. Los segundos y terceros se les convoca a ser parte, ya no solo

receptiva sino activamente, de un proceso de auto-legislatura que como se verá más adelante les es muchas veces desconocido⁹⁴.

También se debe citar la más reciente reglamentación estatal que, aunque no opera con obligación de ley, se ampara en ella para materializar la construcción de los manuales en el país; esta es la *Guía pedagógica para la Convivencia Escolar # 49*, en donde se presentan nuevas orientaciones sobre la elaboración de los manuales. Para esta:

El manual de convivencia puede entenderse como una herramienta en la que se consignan los acuerdos de la comunidad educativa para facilitar y garantizar la armonía en la vida diaria de los EE⁹⁵. En este sentido, se definen las expectativas sobre la manera cómo deben actuar las personas que conforman la comunidad educativa, los recursos y procedimientos para dirimir conflictos, así como las consecuencias de incumplir los acuerdos (MEN, 2014, p.26).

Desde un enfoque menos disciplinar, los acuerdos se vuelven parte de la nueva dinámica convivencial y por ende de los reglamentos, vistos menos desde la regulación y más hacía la armonía en las relaciones. Esta última puede ser bastante polémica puesto que existe un vacío entre lo que la escuela puede brindar como una armonía y la que la realidad de las personas les permite tener. Aquí se puede condensar el imaginario sobre la capacidad que esta tendría para trasgredir sus fronteras y posibilitar todo tipo de beneficios a sus participantes solo por estar en ella. Se le endilgan responsabilidades que van más allá de sus alcances, si se desconoce que también hay otras organizaciones y otros responsables. Como se verá posteriormente, la regulación, aunque sí ayuda a congregar las subjetividades por

⁹⁴ Este tema se trata a profundidad en el capítulo III con los análisis de los cinco manuales de convivencia de las instituciones investigadas y con las entrevistas realizadas a padres de familia, estudiantes y docentes.

medio de la modelación del cuerpo y el uso normativo del lenguaje no es suficiente para garantizar un orden total y menos para asegurar una convivencia armoniosa en un ambiente tan volátil como el escolar.

El libro de texto

El libro de texto⁹⁶ es una de las principales herramientas culturales de la historia, la cual ha influido no solo en Occidente, sino en casi todo el mundo, debido a su altísimo valor pedagógico y a su innegable capacidad de reescribir la realidad de las personas que interactúan con este. Se estima que el libro impreso hizo su primera aparición a finales del siglo XV y es considerado por muchos pensadores como el elemento que permitió potencializar la civilización occidental, no solo por ser una innovación técnica sino por representar un avance en la centralización y propagación del conocimiento (Febvre & Martin, 1976, p.9). Con respecto a los libros de texto se cree que el término surgió alrededor de 1830 del inglés *textbook* siendo precedido por *text book* que hacía referencia a los textos de latín y griego que se utilizaba en la enseñanza (Johnsen, 1996 p.26). Choppin (2001), por su parte, ubica sus inicios el 10 de septiembre de 1791, en el marco de la revolución francesa, específicamente en una proclama de la *Asamblea Constituyente* del informe sobre la instrucción pública a cargo de Talleyrand: “Es necesario que libros elementales, claros, precisos, metódicos, distribuidos con profusión, conviertan en universalmente familiares todas las verdades, y ahorren los inútiles esfuerzos para aprenderlas.” (pp. 209-210).

⁹⁶ En el vocablo popular existen dos versiones de esta herramienta, a saber: libros de texto y libros escolares. Los primeros hacen referencia aquellos que se produjeron únicamente con el fin de enseñar y los segundos aquellos que son utilizados en los contextos escolares, pero no tienen relación con las secuencias didácticas o pedagógicas (Johnsen, 1996, pp.25-26)

Según Quiceno (2001) los libros de texto pasaron por un proceso de tres cambios específicos en la historia los cuales determinaron su funcionalidad y operatividad. El primer momento se dio cuando estos se conocían como manuales escolares y cumplían con la labor de “transmitir la palabra del maestro” aunque se carecía de una relación armónica entre lo que proponía el manual, la escuela y la enseñanza, por lo que su única función era la de simplificar los lenguajes externos a la escuela⁹⁷. El segundo momento hace referencia cuando el llamado manual escolar paso de ser una herramienta traductora de conceptos a ser parte importante en el proceso de enseñanza que en tanto método pedagógico se concebía así mismo como la forma adecuada para llevar a cabo la enseñanza llegando incluso a pensarse que podía reemplazar a la escuela misma. El último momento hace referencia cuando el manual pasó a ser libro de texto y de ahí ya no se concebía como el método por excelencia de la enseñanza sino como un conjunto de actividades, discursos, disciplinas que posibilitan el acto de educar (pp.53-54). A partir de allí se empezó a concebir como una herramienta pedagógica muy cercana a la labor de enseñanza del maestro.

Si se quiere ubicar un antecedente puntual de los libros de texto, además de los manuales de urbanidad y catecismos que se enfocaban en asumir universales morales, se puede hablar de los primeros manuales de enseñanza de lectura provenientes del llamado *citolegia* (ver ilustración 20), el cual era un método de lectura rápida inventado en Francia por Hippolyte-Auguste Dupont en 1831 y que se basaba en la lectura de analfabetos que contenía cuadros y ayudas visuales y que dejaba una serie de ejercicios para la casa. Dicho

⁹⁷ El *Manual de Carreño* o el *Don de gentes* se congregan en esta tendencia

método llegó a Colombia en 1891 impulsado por los conceptos del ya citado *Decreto Orgánico de Instrucción Pública* de 1870 (Guzmán, 2016, p.131)

Por otro lado, el interés mundial por la investigación de su elaboración se popularizó a partir de los años de la posguerra. La primera iniciativa fue al final de la Primera Guerra Mundial a manos de la llamada Liga de las Naciones Unidas y su principal preocupación radicaba en los discursos xenofóbicos que patrocinaban los estereotipos hacia algunas minorías. Estos esfuerzos se vieron socavados por las atrocidades de la Segunda Guerra Mundial, por lo que en 1946 con la creación de la UNESCO se aprobó una resolución que estableció el *Programa para el mejoramiento de los libros de texto y materiales didácticos*, como ayudas en el desarrollo de la comprensión internacional (Pingel, 2009, pp.7-11)

Por la misma época en Colombia aparecieron los libros de texto con los gobiernos liberales de los años 1930 y 1946, a partir de las críticas hacia los manuales hecha por los profesores, quienes los consideraban caducos y con poca didáctica. Ante esta problemática propusieron libros de texto (ya no manuales), los cuales, producidos por el Estado, no reproducían el conocimiento universal, sino que se dirigieron a la enseñanza

de una ciencia (Quiceno, 2001,p-66). Entre los más reconocidos se debe reconocer a la cartilla *La alegría de leer* (ver ilustración 24) la cual, según Melo (1999) fue el libro más

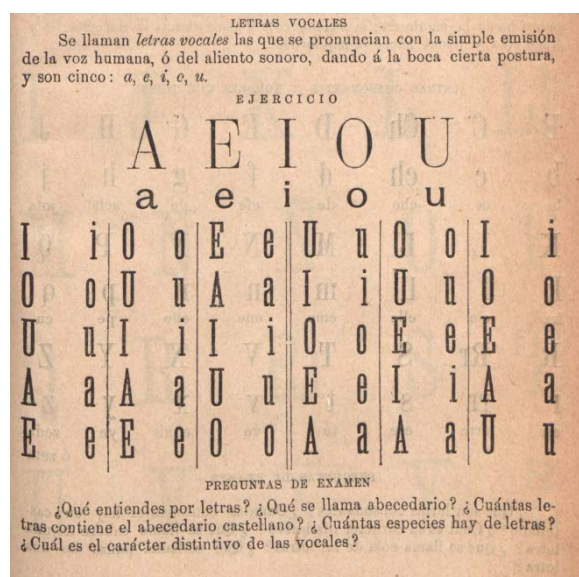


Ilustración 20. Página cinco digitalizada de *La citología, nuevo método de lectura práctica sin deletrear*. (1940)

vendido después de las obras de Gabriel García Márquez. Escrito en 1930 por el doctor Evangelista Quintana Rentería⁹⁸, fue también el primer libro masivo moderno que pasó por un fenómeno de expansión en las escuelas primarias del país, debido en gran parte por la idea política de que todos deberían aprender a leer y además porque se mostraba ingeniosa y novedosa frente al espíritu de modernización del país.

Teniendo en cuenta lo anterior, los libros de texto se conciben como herramientas pedagógicas que oficialmente tienen como objetivo la facilitación del aprendizaje y el soporte de la enseñanza ya que son estructuras textuales que se componen de las verdades que la sociedad idealiza como necesarias para que sean transmitidas a las nuevas generaciones; esto hace que sus contenidos varíen dependiendo de los momentos políticos y culturales de cada sociedad. Como producción material que congrega verdades y saberes, el libro de texto se diferencia de los demás, por su intención de comunicar un conocimiento y a su vez de como llegar a este usando operaciones sucesivas determinadas por un orden (Alzate, Gómez, & Lanza, 2007, p.23).

Lo anterior exige reconocer que además de tener una condición epistemológica también tienen una condición subjetivante, ya que suscribe las acciones que deben realizar tanto docentes como estudiantes. En ese sentido Lomas (1999) contempla que, como material didáctico, los libros de texto no solo son ayudas al profesor, sino, además, una expresión de una forma concreta de seleccionar los saberes que deben aprenderse y por ende una forma de comprender la educación.

⁹⁸ Según algunos historiadores, entre ellos Vicente Pérez Silva, reconocen la autoría de la cartilla *La alegría de leer* a manos del profesor Manuel Gustín Ordóñez, quien tuvo problemas para publicar la obra. (IDEP, 2015).



Ilustración 21. Imagen digitalizada de la cartilla La alegría de leer. Libro cuarto (1943)

Por otro lado, volviendo con Choppin (2001) se debe entender que los libros de texto no funcionan solo como concepto sino además como una producción material que se rige bajo las dinámicas del consumo y por ende que este inserto en una estructura de mercado (p.211) la cual dictamina sus alcances y elaboraciones. No solamente se busca que sirva como una herramienta pedagógica, sino que además rinda fruto económico. Esto hace que estos funcionen como uno de los más importantes dispositivos

pedagógicos, los cuales, como se expresó con anterioridad a partir de las ideas de Bernstein, legitiman verdades y saberes propias del discurso pedagógico.

Volviendo a la cartilla La alegría de leer, la ilustración 21 pone en perspectiva el poder de las imágenes y sobre todo si van dirigidas a los niños. El mensaje en la parte inferior que dice: “la letra con sangre entra”, fue un adagio popular que marcó a toda una generación sobre un paradigma de la educación en la cual el cuerpo era el epicentro del conocimiento. Según el diccionario de frases de Buitrago (2005), el adagio hace referencia a que incluso el castigo más fuerte puede llegar a ser productivo, parte de la antigua creencia de que los alumnos a base de golpes aprendían mejor (p.394). El registro más antiguo que se tiene esta en la obra de Miguel de Cervantes de 1605:

Eso, replicó la Duquesa, más es darse de palmadas, que de azotes: yo tengo para mí que el sabio Merlín no estará contento con tanta blandura: menester será que el buen Sancho haga alguna disciplina de abrojos o de las de canelones, que se dejen sentir, porque la letra con sangre entra, y no se ha de dar tan barata la libertad de una tan gran señora como lo es Dulcinea por tan poco precio (1859, Parte 2 Cap. XXXVI, p-226).

Goya, por su parte, tituló un lienzo *La letra con sangre entra* o *Escena de escuela* (ver ilustración 22), quien como buen ilustrado estampó una crítica hacia los sistemas de castigos utilizados



Ilustración 22. Pintura óleo sobre lienzo de Francisco de Goya *La letra con sangre entra* o *Escena de escuela* (1780-1785)

en la escuela, en una época que los castigos se permitieron, como se ha visto anteriormente.

La ilustración 21 de la cartilla *La alegría de leer* da cuenta de una realidad compleja en la que, aunque los castigos físicos ya no eran bien vistos por los teóricos y artistas, eran parte de la cotidianidad escolar. Esta complejidad pone el cuerpo como epicentro de una serie de esfuerzos para consolidar el poder y el saber. El dolor se convertía en el mejor instrumento de lo que hoy se conoce por algunos psicólogos como los repertorios básicos de aprendizaje: la atención y la memoria, los cuales se creía podían potenciarse por medio de la estimulación negativa. El lenguaje por su parte se desenvuelve como un factor de conocimiento que, en tanto escritura e imagen se transmite como norma y se encarna en la materialidad de la práctica discursiva y de su capacidad ideológica. Aquí el dispositivo pedagógico se convierte en un instrumento de violencia simbólica, ya no tan disimulada

como lo plantean Bourdieu & Passeron (1995), sino más evidente y legitimada por ser discurso de saber, es decir, en tanto que está consignada en un libro como objeto que acumula verdades y que de él no solo se aprende algo, sino se moldea la vida.

El confinamiento

Como se ha expuesto anteriormente, el carácter institucional de la escuela se rige por varias condiciones, entre ellas el que es un lugar, un espacio físico en el cual se organiza el saber (ver página 196). Esta condición se comparte con una gran cantidad de *organizaciones* que se reconocen por estar ubicadas en el espacio, por poseer una edificación que debe ocultar lo que sucede adentro; la cárcel, la iglesia o el hospital son buenos ejemplos. Cada uno de ellos se apropia de una forma determinada de organizar sus espacios y la escuela no es la excepción. Esta última organiza su espacio estratégicamente para ya no ejercer un poder jurídico que antaño se centraba en la “deducción”, “sustracción” o “apropiación” de los bienes materiales y espirituales de los sujetos y sus propios cuerpos, sino que de una manera diversificada se encarga de “producir fuerzas, hacerlas crecer y ordenarlas más que a obstaculizarlas, doblegarlas o destruirlas.” (Foucault 2007 pp.164-165).

Como ya se ha mencionado, la historia de la escuela refiere varios milenios atrás y se puede ubicar gracias a los rastreos arqueológicos que se han realizado, lo que indica que sus orígenes están estrechamente relacionados con las edificaciones. En la antigüedad, por ejemplo, las escuelas se pensaron para ciudadanos hombres como el Liceo que fundó

Aristóteles el cual era una estructura que contaba con un pórtico⁹⁹ donde recibían su cátedra los estudiantes, contaba con un jardín por donde podían pasear (Fiorito, 2013, p.90). El pórtico, al ser una estructura abierta convenía unas dinámicas que implicaban la constante relación con el exterior.

Estas dinámicas tuvieron cambios sustanciales durante el avance del tiempo, los cuales, como se expuso anteriormente, perduraron en la escuela actual, especialmente los establecidos por la escuela moderna. De ella el espacio cerrado, el claustro y la organización con la mirada al frente ha sido una herramienta que se sigue manejando. En 1792 el Conde Cabarrús pensaba en un sistema educativo para todos los niños hasta los 10 años, organizado sobre una cantidad considerable de escuelas que debían entenderse como “templos patrióticos” (p.124) los cuales conllevaban la idea de ser lugares donde se producía a partir del encerramiento. Comenzaría entonces la utilización de los muros escolares como una manera de dividir el adentro del afuera y lo público y lo privado.

A este respecto, la historia de la arquitectura escolar en Colombia está unida a la continua adopción de las ideas pedagógicas europeas por parte del Estado y tomó forma a partir de un proceso discontinuo donde las ideas se proyectaban, pero no lograban culminarse. En esa línea según el estudio arquitectónico de Tapias (1999) “no ha habido gobierno nacional o municipal que no haya consagrado una buena parte de sus preocupaciones a las políticas y ejecuciones sobre educación” (p.10). Entre 1930 y 1970 el país atravesó un periodo de bastante experimentación educativa acompañada de una experimentación en la construcción de aulas, organización de los espacios, nuevos espacios

⁹⁹ Según el diccionario de Rejón de Silva (1788), el pórtico es una galería de arcos o columnas alrededor de un patio o plaza, o delante de un edificio (p. 170)

y materiales de construcción, diversificando del panorama escolar urbano y rural (p.13). Aun en esa diversidad Tapias (1999) observa dos constantes en las construcciones de las distintas escuelas colombianas: “la pequeña escala y la relación con la naturaleza.” Frente a la primera aduce que fue un fenómeno particular de Colombia, debido a que los modelos extranjeros adquiridos eran pensados para grandes números de estudiantes, como el caso de la escuela lancasteriana de Inglaterra, pero aquí debían limitarse, ya fuera por la escasez de recursos o por una visión reducida de los alcances del sistema educativo; la segunda hace referencia a una distribución pensada más hacia la naturaleza que hacia la urbanidad, pues en la mayoría de construcciones escolares se centraban en convivir con la vegetación y no prestaban mucha atención a la línea urbanística de sus alrededores al realizar las construcciones escolares como “edificios exentos” (pp.14-15).

A partir del proceso ambiguo de modernización del país la arquitectura escolar nacional tuvo diferentes etapas, en las que sobresale la llegada de Alfonso López Pumarejo con quien, según Tapias (1999), se inició una “época de oro” en la arquitectura colombiana, debido a la numerosa producción en infraestructura; esto hizo que las construcciones escolares también se vieran favorecidas y además tuvieran un control, debido a que ninguna escuela oficial podía construirse sin la aprobación del Ministerio de Obras Públicas, lo que implicó un intento en la unificación de criterios en lo correspondiente a la planta física. En gran parte del país se edificaron colegios y Normales teniendo en cuenta unas condiciones específicas, tales como:

- 1) Relación del edificio escolar con las costumbres del medio ambiente.
- 2) Estudios de las características de la arquitectura criolla como expresión de nuestra idiosincrasia.
- 3) Perfección técnica en el acabado y riqueza artística sin pretensiones.
- 4) Entonación del conjunto con el paisaje rural o urbano.
- 5) Alegría y suavidad en la expresión del conjunto (p.111)

Además, se publicaron las regulaciones para la construcción de las normales las cuales cambiaron su modelo de un “solo edificio” por el de varios “pabellones separados por servicios”



Ilustración 23. Plano de Escuela de Artes y Oficios (Instituto Técnico Central) del arquitecto Norberto Díaz en 1927.

que dependían de su especialidad, ya fuere por las asignaturas que se impartían o si era para la cocina, la enfermería o los dormitorios (p.112), tal y como lo muestran los planos de la ilustración 23.

Cabe resaltar que las edificaciones escolares como elementos constituyentes de su institucionalidad, son a su vez fuente de tensiones simbólicas y por supuesto de ideológicas que las condensan en las relaciones de poder, siendo una clara muestra de esta pugna la construcción y clausura de la *Escuela Normal Superior* la cual fue una gran innovación en materia arquitectónica y pedagógica, pero que se vio involucrada en la guerra ideológica del bipartidismo colombiano, puesto que se clausuró por el gobierno de Laureano Gómez en 1951, como fruto de su reacción conservadora frente a las gestiones de su antecesor Mariano Ospina Pérez, dejando como saldo que esta prominente escuela solo pudiera durar 15 años (Cataño, 1994, p.1). Con la entrada del siglo XX y la corriente racionalista los espacios cambiaron gracias a los conceptos de higiene y funcionalidad, lo que trajo un movimiento de innovación en materia de planeación y estructuración de las aulas de los colegios (p.127). Por esto es posible afirmar que dichas innovaciones conllevan la

producción de cuerpos y lenguajes determinados la escuela hace uso del dispositivo arquitectónico con miras en establecer una distribución específica del espacio dependiendo de las operaciones deseadas.

Con esta tecnología disciplinar el espacio queda intervenido con elementos no verbales que interfieren con la dinámica corporal a través de una discursividad que privilegia una hegemonía del movimiento. Esto se entiende en la distribución de las aulas y los asientos organizados esquemáticamente en filas mirando hacia el tablero (ver ilustración 24). Al respecto Mandoki (2006) propone como dinámicas corporales de las instituciones o de *matrices* los siguientes conceptos: a) *proxémica somática* la cual hace referencia a la “distancia corporal” que constituyen las personas entre sí; b) *cinética somática* que hace alusión al “dinamismo o estatismo que permiten los movimientos del cuerpo y c) *cinética escópica* que tiene que ver con ese mismo dinamismo que permite los movimientos corporales pero con relación a los objetos organizados en el espacio (pp.48-51). De este modo la escuela tiene sus propias partituras cinéticas, somáticas y proxémicas impuestas, en gran medida, por una *simetría lineal* que determina una base simbólica basada en la autoridad, en donde su somática exige una inmovilidad por parte del estudiante, su escópica imita el estilo carcelario con salones cifrados y una alineación espacial mirando hacia un mismo punto, el tablero y su cinética que hace que los espacios estén pensados en la estabilidad y durabilidad de los objetos y no en el dinamismo del aprendizaje de los grupos (pp.148-154).

En un aula común la relación económica entre los cuerpos y el espacio, el movimiento del estudiante queda determinado por el alcance que permite un pupitre, de tal suerte que se organiza para que en un mismo salón se albergue una cantidad considerable



Ilustración 24. Fotografía de un salón de clases de 1930 del IPN

de sujetos (Bernstein, 1994, p.89), superponiendo la racionalidad utilitaria a la propia construcción del saber. Como dispositivo pedagógico la organización escolar del aula heredó una la preocupación capitalista por establecer un control a la población y generar

un aprovechamiento de los recursos para que el fenómeno escolar pudiese ser masivo y que ayudase con el sistema productivo a través de la creación de una fuerza laboral dócil acostumbrada a trabajar en masas (p.157).

La creación de cuerpos dóciles implicó que el entorno escolar generara a partir de su clausura una “monotonía disciplinaria” que hace del espacio un lugar diferenciado de los demás (Foucault, 2002, p.145) en que sus prácticas fueran privadas para los foráneos. El asilamiento al que se someten los estudiantes alimenta la creencia de que ellos pueden aprender, pues es en sí mismo “un ejercicio tanto de conversión como de aprendizaje” que supone que el uso de la barrera física y de la individualización, como en la cárcel, genera un “espacio entre dos mundos” que mejora el comportamiento de los sujetos pertenecientes allí (p.127). De esta manera la distribución escolar da cuenta de cómo al establecerse en forma de dispositivo pedagógico de encierro, la escuela requirió la fabricación de “espacios complejos, arquitectónicos, funcionales y jerárquicos” que fijan el movimiento y permiten

su circulación, instaurando “relaciones operatorias” (p.151), que condicionan los modos de relacionarse con el interior y el exterior y con unos grupos y otros.

En ese sentido la seguridad se convierte en otra de las intenciones de la escuela cerrada, pues con sus muros se potencian las acciones de vigilancia las cuales a través de la separación con el adentro y el afuera configuran una figurativa que encuadra geográficamente los medios de custodia (p.26). Puede verse la ilustración 17 donde los estudiantes son organizados con la vigilancia atenta de las monjas-vigías y enfáticamente ubicados en el campo de visión de las imágenes antropomorfas que también cumplen con una labor de observancia trascendental e inmaterial.

Ante la demanda que exige la atención y la quietud, los niños obtienen una recompensa en un momento del día, un espacio en el que pueden dar rienda suelta a sus instintos del movimiento, el esperado *recreo*. A propósito de este fenómeno López (2017) reseña la escena de la película francesa de Francois Truffaut *Les quatre cents coups* [Los cuatrocientos golpes] de 1959 donde se recrea muy bien la perspectiva del descanso como dispositivo de control:

Las filas rectas dentro de las aulas, con la estructura de un tablero de ajedrez, los niños sentados observando sus cuadernos, empuñando sus plumas y lápices o escribiendo en silencio. Uno de ellos levanta la tapa de su puesto y saca un afiche con la imagen de una mujer en bikini, lo ve, y lo pasa a su compañero, este lo observa y lo vuelve a pasar, la acción se repite un par de veces, hasta que llega a alguien que toma el dibujo y le hace un retoque. Justo cuando lo va a pasar a otro compañero, se escucha la voz grave del profesor que dice: “Doinel, deme usted lo que tiene”. El estudiante se levanta, el profesor le rapa el dibujo bruscamente, lo observa con desdén. “Qué bonito... ¡al rincón!”, le ordena. Se levanta el docente y grita: “Les queda un minuto”, los estudiantes protestan. Se detiene en la puerta, observa el reloj y les dice a sus jefes de fila que se preparen.

Luego, mientras camina entre las filas cuenta en voz alta uno, dos, tres... “¡Recojan!” y da una palmada en la cabeza de un estudiante. Al final los jefes de fila entregan los exámenes al profesor, quien les anuncia que pueden salir. Inmediatamente salen corriendo, incluso Doinel, cuya marcha detiene el profesor: “Usted no, jovencito (...) El recreo no es un derecho, sino una recompensa (pp.67-68).

El descanso es una actividad que ocurre en un espacio abierto y encerrado a la vez, en patios pensados sobre la posibilidad de una observancia y un control, actividades las cuales, como se verá en el capítulo III se hacen casi imposibles, tanto por los alcances de los maestros como las dinámicas llevadas allí.

Ahora bien, la construcción de cuerpo que sucede en el encerramiento es evidentemente la consecución de un trabajo sobre el disciplinamiento, un cuerpo que como Hobbes lo plantea, pertenece plenamente al Estado (ver página 112) y que se debe a la pertenencia de unos objetivos sociales que le impiden al sujeto ser dueño de su cuerpo. Esta imposición del espacio, con sus regulaciones, estrategias y técnicas, hacen que el encerramiento escolar ubique al cuerpo en un lugar privilegiado para la vigilancia y para resolver las constantes dicotomías que la Modernidad occidental promovió (ver página 113), en este caso adentro -afuera, bueno-malo, quietud-movimiento, silencio-ruido. Con respecto al lenguaje, esta dinámica dicotómica también alcanzó su percepción pues este se centra en una congregación de códigos que se codifican por medio de las acciones deseadas. Aquí el lenguaje como pensamiento será su mayor característica, pues un sujeto que solo produce conocimiento en el aislamiento, en una postura determinada y en una actitud pasiva en cuanto al movimiento, solo puede usar su lenguaje en la relación signíca planteada por Saussure (ver página 127) con el mundo, en donde la palabra se vuelve el único modo de acceder a la realidad a través de la representación.

El examen

La preponderancia del lenguaje escrito sobre las demás formas de lenguaje ha sido una de las características más comunes en la historia de la escuela occidental. En sentido el examen escolar como dispositivo pedagógico es una de las prácticas que más guarda relación con esta disposición dispar. Sus inicios se pueden reseñar como una iniciativa de la burocracia China durante las dinastías *Tang* (907) y *Song* (1279) para establecer un sistema evaluativo escrito para proveer cargos de función pública (Elman, 2013, p.35). En el mundo Occidental esta dinámica se adoptó en la escuela a partir de los inicios de la modernidad; según Quiceno (2000) se ideó un sistema de pruebas que provenía de un sistema administrativo y judicial que se utilizaba para resolver los conflictos. En ese sentido el estudiante debía ingresar en una dinámica de competencia a modo de torneos en donde debían demostrar lo que sabían para así asumir los saberes que se debían enseñar (p.16).

En Colombia esta práctica escolar no estuvo regida sino hasta 1976 con la constitución del Ministerio de Educación Nacional, pues en años anteriores era una acción que quedaba a criterio del maestro junto con sus juicios de valor. Para esa fecha la evaluación se concibió como una herramienta relacionada estrechamente con el rendimiento escolar, pues este se aplicaba a final del año para saber quién reprobaba o no el año escolar. Posteriormente en la década de los 80 y 90 el examen se convirtió en un instrumento de medición de los conocimientos y se vinculó con el concepto de calidad educativa (Conde 2017). Para el año 1991 surge el *Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación* comenzando con la elaboración de pruebas censales de forma universal a toda la población estudiantil del país (MEN, 2003). En la actualidad la

evaluación en el país está regida por el *Decreto 1290 de 2009* el cual reglamenta la evaluación de los aprendizajes y la promoción a los estudiantes de básica y media.

Volviendo con la naturaleza del examen y su evolución se debe tener en cuenta el ingreso del disciplinamiento a la esfera de la cultura escolar occidental, junto con su distribución espacial y la ya mencionada política anatómica del detalle, se convirtió en el medio de enseñanza y a su vez de aprendizaje homogéneo y generalizado. Foucault (2002) lo contempla como un elemento que “combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza”, para permitir la clasificación, la calificación y el castigo; acciones que sitúa sobre los individuos una visibilidad que los identifica y premia o sanciona (p.189).

Ahora bien, el examen y el aula de clases se convirtieron en una dupla indisoluble, en donde uno se volvía sinónimo del otro. Y es que el examen vino a ser una práctica del confinamiento burocrático en donde siempre ha sido común ver a los estudiantes en el momento de su ejercicio, conformar la linealidad y el silencio como factores característicos, donde se pretende que el cuerpo entre en un estado catatónico mientras se produce un saber solo

con una postura y una partitura de movimiento monótona, la cual demanda como ninguna otra, la concentración absoluta y el gasto de mayor energía.

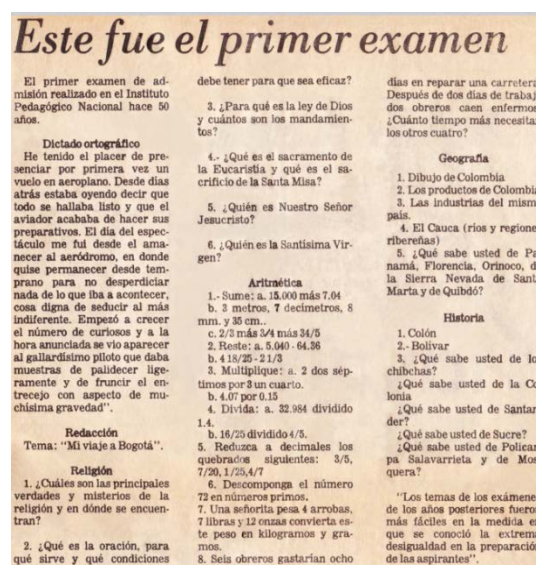


Ilustración 25. Digitalización del primer Examen de Admisión del Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas de 1927 del IPN.

Esta técnica reúne un dominio de saber y un tipo de poder los cuales la construcción de un conocimiento. Esto convirtió a los torneos de competencia en pruebas como instrumento de medición y sanción (p.190). En tanto dispositivo de medición el examen o la evaluación se vuelven espacios “sobre determinados” en el que todos los actores tienen la mirada puesta: docentes, padres, pares y la sociedad (Díaz Á., 1993, 13), haciendo de este un dispositivo de poder que desde la vigilancia y la calificación otorga puestos en la estructura meritocrática, pues con su función de promoción de un año a otro, el sistema evaluativo también sirven por lo menos en Colombia, para permitir quien puede acceder o no, al sistema universitario. Así lo reglamenta el Decreto 1290 en su Artículo 6:

Cada establecimiento educativo determinará los criterios de promoción escolar de acuerdo con el sistema institucional de evaluación de los estudiantes. Así mismo, el establecimiento educativo definirá el porcentaje de asistencia que incida en la promoción del estudiante. Cuando un establecimiento educativo determine que un estudiante no puede ser promovido al grado siguiente, debe garantizarle en todos los casos, el cupo para que continúe con su proceso formativo

Su función medidora otorgó al examen una facultad única que ningún otro dispositivo tuvo, y esta fue la valoración que como expresa Quiceno (2000) volvió a la sociedad occidental en una sociedad evaluadora, que busca la acumulación experimental de conocimientos que otorguen no solo un saber de cuanto se aprendió, sino determinar el valor de un estudiante y el valor de la fuerza de trabajo de un país y como se ubican en un orden mundial (p,18). Esto trajo consigo, como bien señala Foucault (2000) que, desde su carácter experimental, la pedagogía pretendiera un estatus de ciencia (p.191).

La forma de asumir la relación escuela medición, hizo de la psicología y la pedagogía, unos discursos netamente disciplinares, de tal suerte que se dio a incursión de la estadística, la psicometría, la fisiología educativa y la educación infantil, como los

nuevos campos de saberes propios del campo de la evaluación (Quiceno, 2000, p.19) y produciendo una gama de saberes jerárquicos y vigilantes sobre la conducta y sobre la didáctica en la que se ingeniaron nuevas técnicas para hacer su ejercicio más objetivo y efectivo. De ahí el surgimiento de las denominadas pruebas estandarizadas nacionales e internacionales¹⁰⁰ que vieron sus inicios en 1999-2000 (UNESCO, 2019, p.21), las cuales ubican en una clasificación, por medio de calificaciones, los aprendizajes de los estudiantes.

Esta preocupación siempre ha afectado la percepción propia, como se muestra en la ilustración 25a, en donde fue noticia que en los inicios del IPN la mayoría de las aplicantes se “rajaron”, Término coloquial que se utiliza para señalar cuando un estudiante no logra recibir una buena calificación. Aquí la primicia radicaba en la magnitud de la deserción y el bajo nivel en calificaciones que tenían las aspirantes de esa época. Volviendo con la expresión, llama la atención por su asociación al cuerpo-carne y su similitud con la ya señalada frase: “la letra con sangre entra”; estas convocan el imaginario que, en caso de perder, se presenta un castigo doloroso, una flagelación del cuerpo.

Con posiciones variadas las pruebas estandarizadas han sido blanco de apoyos y críticas pues ven en ellas un elemento sustancial en la cultura escolar de cualquier país. Al respecto Jornet & Suárez (2012) refieren la necesidad de entender estas pruebas como elementos diagnósticos que permiten el incremento de la calidad educativa de una sociedad por lo que deben trabajarse en instrumentos cada vez más sofisticados y soportados

¹⁰⁰ Las pruebas más comunes y de mayor peso internacional son PISA (*Programme for International Student Assessment*) [Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes] y TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) [Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias] (UNESCO, 2019, p.21)

científicamente (p.162). Por el contrario, existen posturas que reclaman, entre otras cosas, la falta de diversidad en los modos de evaluación, pues en muchos casos se evalúan dos o tres campos del pensamiento siempre de manera escrita, además, se



Ilustración 25a. Digitalización de un recorte de periódico del 12 de marzo de 1977 titulado: “Hace 50 años en el Instituto Pedagógico, ¡Se ‘rajaron’ casi todas” El Tiempo!

desarrollan en tiempos muy cortos que solo generan ambientes de tensión produciendo situaciones psicológicas adversas que distan mucho de la objetividad que suponen tener (Elles, 2015).

En concreto, el examen aunque no nació con la escuela, sí produjo un cambio sustancial en esta y en la historia occidental, convirtiéndose en un dispositivo de la sociedad vigilante y jerarquizada que, entre otras cosas, consolidó una relación específica con el saber logrando “invertir la economía de la visibilidad en el ejercicio del poder”, pues en vez de conseguir que el poder visibilice sus signos de su potencia ante los ojos de los demás, lo que logra es que los sujetos sean los que estén en el punto de observación del poder (Foucault, 2002, p.192). En pocas palabras, el examen hace que el poder ya no sea observado sino hace que él sea el que observa. Además, en su lógica clasificatoria de quien es mejor o peor frente al saber, también concretó la categorización de los saberes de mayor importancia, colocando el saber científico (verbal y matemático) en una cúspide que en su lógica filtrante se muestra ajena ante la realidad cultural de la mayoría de las personas.

El cuerpo que pretende el dispositivo pedagógico está íntimamente relacionado con el cuerpo disciplinar de la modernidad, el cual está en el vértice de la ya mencionada relación de producción entre el poder y el saber. Aquí el cuerpo participa de un ritual que lo obliga a producir conocimiento y al mismo tiempo a ser el objeto de un macrosistema de vigilancia que va creando más ingenios para mejorar su observación. Mientras tanto el lenguaje se vincula a la percepción aristotélica y saussureana donde solo el signo importa. Ni los gestos, ni los sentidos, ni el movimiento guardan significado alguno, pues en su predilección por el signo, el examen no solo ignora las formas que alternan con la palabra, sino que además reduce al lenguaje a una forma de representación de la realidad.

El uniforme escolar

Este será uno de los dispositivos pedagógicos más concretos que la escuela ha utilizado y que apropió por sus dinámicas institucionales que legitimaron la violencia simbólica, ya que se consideran junto con los códigos de vestir, como un componente esencial en la escolarización de los cuerpos escolares, pues son ellos quienes llevan significados de igualdad y diferencia en representación del disciplinamiento institucional (I. Dussel, 2003, p.208). Sus inicios se muestran como difusos en la historia occidental, debido a que están íntimamente ligados al surgimiento de la indumentaria infantil.

Según Ariès (1998) fue en el ocaso del siglo XVI que se popularizó el uso de una ropa para los niños varones diferente a la de los hombres adultos. En esa época la ropa se concebía como un sinónimo de prosperidad y era una gran preocupación en las gentes, que hasta el momento utilizaban túnicas tanto para hombres mujeres niñas y niños. Antes de 1770, puntualiza el historiador francés, los varones de cuatro o cinco años dejaban de usar vestido largo, pero antes de esta edad no era posible distinguir entre niños y niñas, lo que

impulsó un afeminamiento que se mantendría hasta 1914 después de la Gran Guerra en lo que significó la revolución de la ropa femenina. Lo que llama la atención es que la intención de diferenciar a los niños de los adultos solo se concretó con los varones, pues fueron ellos los primeros en ser particularizados, seguramente por ser ellos los primeros en acudir en masa a los colegios (pp.88-89). Este podría considerarse como uno de los productos del movimiento de individualización de la Modernidad que a su vez devino de la cristiandad (ver página 67). Aquí el destacarse o destacar a un miembro familiar equivalía a adquirir un estatus y un capital simbólico que permitía la movilidad social.

El uso de la ropa infantil tuvo una estrecha relación con la organización militar de los Estados más organizados cuando estos adoptaron la utilización de un uniforme para sus soldados, a finales del siglo XVIII y las familias burguesas se inspiraron para dotar a sus hijos con un ropaje que imitara esta tendencia, también con la intención de permitir la movilidad de las actividades propias de su edad (pp.90-91). De ahí que se popularizara hasta nuestros días el uso del traje de marinero en los niños menores y otros que guardaban relación con la milicia.

Con la evolución bélica surgieron una cantidad significativa de avances en materia biopolítica y por supuesto en las técnicas en la dominación corporal que ayudaron en la consolidación de los Estados nación y de sus instituciones sociales; fue en este escenario donde la guerra se utilizó como un modelo pedagógico dirigido a la ciudadanía (I. Dussel, p.230) por lo que muchas de las prácticas del ejército se veían como ideales para la formación del pueblo. En el marco de la Revolución francesa el uniforme militar paso de ser el distintivo del poder de una nación a considerarse como un artefacto del igualitarismo. Para la *Société populaire et républicaine des Arts* [Sociedad popular y republicana de artes]

de 1793 en Francia afirmaba que la vestimenta debía ser una herramienta reformista de los “hombres libres” contra las “vicisitudes de la moda” propia del “imperio de los déspotas”, la cual impedía a hombres mujeres y niños un adecuado desarrollo de la “vida civil”, por lo que se consideró que todos los ciudadanos debían usar como vestimentas uniformes que garantizaran el uso de un “traje dictado por la razón y aprobado por el buen gusto” (pp.1-3), para así garantizar condiciones de salubridad y fortaleza en la población

En la actualidad, la semiología ha establecido una corriente de análisis de este tema. Siguiendo a Barthes (2003) y su estudio sobre la moda, la indumentaria hace parte de un sistema donde la imagen, el texto y la realidad material se unen para producir unas estructuras, ya sean tecnológicas o discursivas, que dependen de sistemas mayores, como la lengua y la imagen (p.20-21). En ese sentido diferencia entre vestido y vestuario en tanto que el primero hace parte de una estructura de códigos asemejado a la lengua y el segundo al uso que cotidianamente se le da, siendo asemejado al habla (p.35). Ambos forman la indumentaria que viene a ser una estructura donde sus elementos están vinculados a un conjunto de normas sociales, a vínculos normativos que: “justifican, obligan, prohíben o toleran, en una palabra, reglamentan la combinación de prendas sobre un portador concreto, entendido en su naturaleza social histórica” (pp. 352-353).

Entretanto, la ropa debe analizarse sobre una realidad compleja que involucra un momento social y una corriente de pensamiento determinados que se mueven a su vez con las particularidades de quienes la usan. Lo anterior implica entender que el vestido puede responder a un entramado de fuerzas ideológicas que operan desde códigos y convenciones sólidas o débiles, pero que en su uso cotidiano siempre tiene una carga expresiva (Eco, El hábito hace al monje, 1976), plantea que en las convenciones del vestido hay una diferencia

entre las que es difícil que se presenten cambios con rapidez y las que no. Por ejemplo, el uniforme militar comparado con los de la vestimenta civil, se creería que ambos son muy diferentes, pero solo difieren en la forma de castigo que presenta su trasgresión. Mientras que para el primero un mal uso puede significar un castigo en la cárcel, para el segundo un mal uso puede significar la pérdida de un empleo (p.18-19). Ambos con su carga significativa expresan las realidades sociales.

Para Certeau (1984) la ropa hará parte de los mecanismos de encarnamiento que



Ilustración 26. Litografía, con acuarela por J. Cristall (1768-1847) del que se cree fue el primer uniforme escolar de la escuela Christ's Hospital.

trabajan en dos vías: la primera busca quitar algo sobrante, algo enfermizo o antiestético al cuerpo, o bien agregar algo que le falta. El vestido propiamente es un instrumento que permite que la ley social mantenga su dominio sobre los cuerpos y los pueda regular a través de los cambios de moda y ejercicios militares. De ahí que el uniforme se caracterice, como apunta I. Dussel (2003), por ser parte de unas “prácticas reguladoras que se ejercen sobre los cuerpos para inscribir actitudes y comportamientos estandarizados y prescribir lo que

se considera como normal y anormal” (p.217).

En este sentido el uniforme escolar, como muchas de las innovaciones en materia de la escuela pública, estuvieron aunados a las incursiones de las escuelas impulsadas por la corriente de Juan Bautista de La Salle quien ideó un sistema educativo que buscaba la uniformidad en todos los establecimientos escolares. Al respecto planteaba en *Conduite des*

écoles chrétiennes [Conducta de las escuelas cristianas] en 1720 “ha sido necesario elaborar esta guía de las escuelas cristianas para que todo fuera uniforme en todas las escuelas, en todos los lugares donde hay hermanos de este instituto, y los usos fuesen en ellas siempre los mismos” (1993, p.5). Esto dio una intención clara para asumir una actitud de rasero en la que se pudiese igualar e impedir que sobresalieran unos por encima de otros. Paradójicamente mientras la vestimenta buscaba socialmente un estatus y una particularización el uniforme producía todo lo contrario.

Si se quiere hablar de su origen, I Dussel (2003) lo ubica en las escuelas de caridad en Inglaterra a finales del siglo XVII. Como se ve en la ilustración 26, en ellas se dotaba a los niños con ropajes generalmente azules que era el color que llevaban las clases serviles de la época. Cada color tenía una razón de ser: el amarillo se suponía que ahuyentaba a las plagas (p.222). De esta manera se concertaba una identificación de las clases sociales distinguiéndolos corporal y geográficamente. Como ocurrió con el vestido de los infantes, las clases burguesas y sus colegios harían uso de este como una señal de elegancia y estatus. Según M. Noguera (1974) Esa misma tendencia se daría en Colombia a mediados del siglo XIX en donde algunos de los colegios más prestigiosos usaban el uniforme como característica de elegancia y de pertenencia a la modernidad, imitando las principales tendencias europeas (p.100). Posteriormente cuando se masificó su uso en las clases populares el uniforme escolar comúnmente consistía en:

(...) unos calzones de manta llenos de remiendos, que dejaban asomar por lo menos una rodilla; una chaqueta de tercera mano cuyo color original no se podía reconocer; un corbatín estrangulante y tieso; un chaleco eternamente divorciado de los calzones y unos botines ásperos y deformados por el uso, que nunca había conocido el betún. Algunos tenían además un capote de calamaco colorado, con forro de bayeta verde lleno de huecos, por donde se echaba todos los objetos

de contrabando tales como trompos, tabacos, o panela, los cuales al acumularse en el fondo del capote servían de cachiporra para golpear a todos aquellos con quienes se quería armar gresca (p.93).

En la *Revista del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario* el Monseñor Baunard (1924) expresaba, con entusiasmo lírico, algunas observaciones y consejos a los estudiantes de la institución, entre los que se destacan los valores que representa el uso de la indumentaria escolar.

Pero lo que sí debo decir muchas veces, es que debéis llevar el uniforme con justo orgullo. Cuando paséis con él por la calle, cuando aparezcáis con él en cualquier sociedad, es preciso que se sepa que vuestro uniforme simboliza el honor, la decencia, la religión y la distinción verdaderas, y que en sus pliegues pueden ser saludadas todas esas santas Y grandes cosas. Ese uniforme que es, en Francia, el de todos los colegios semejantes al nuestro, ha sido llevado por todo lo más noble y más cristiano de este país (p.102).

Como dispositivo pedagógico el uniforme se configura en tanto tecnología disciplinar la cual permite la aprehensión física del cuerpo, su objetivar y su subjetivación, bajo la seña del rol de estudiante y de representante de la institución. Siguiendo a I. Dussel (2003), al ser un productor de cuerpos modernos esta tecnología se popularizó gracias a los discursos higienistas y los nuevos saberes sobre la pedagogía y la infancia (p.237). Es esta dinámica la que se relaciona con la propuesta de Foucault anteriormente reseñada y que refiere a la sujeción corporal de las tecnologías que garantizan un control político detallado. El uniforme se convirtió en una herramienta del Estado y de la escuela para la identificación visual y geográfica de una población, haciendo en definitiva que el panóptico de Bentham (ver página 114) se materializara e hiciera más efectivo. Ha llegado a tal nivel de sofisticación que, en Vitória da Conquista Brasil, en el 2012 hubo una iniciativa la cual integraba un chip de rastreo a los uniformes de los estudiantes para combatir el ausentismo escolar y conocer donde se ubicaban los estudiantes (Caneri, 2012); esta idea también llegó

al gobierno de China en el 2018, pues decidieron fabricar uniformes inteligentes con esta misma capacidad y además con una alarma por si el estudiante abandona el colegio a una hora indebida (La vanguardia, 2018).

Como elemento de control el uniforme ha sido rebatido ampliamente, en parte por los mismos estudiantes que interactúan con él. Diariamente se presentan casos de estudiantes que modifican su uso y hacen de este una parte de su expresividad y a veces lo han usado como objeto de lucha política. Tal es el caso de la estudiante Kim Zuluaga, una joven transgénero quien fue expulsada del colegio INEM, de Medellín, por ir vestida de mujer. Según lo consignado en la *Sentencia T-562* del 2013, la estudiante cuando utilizó el uniforme femenino la orientadora le manifestó que no podía ir vestida así y como ella se negó alegando el derecho a la libre expresión el rector la inquirió diciéndole que: “no lo podía tener en el colegio un minuto más, dijo que, en el manual de convivencia, decía que tenía que vestir el uniforme de los hombres” (sic), y que, si quería, que lo demandara”. Ante este agravante la estudiante interpuso dos tutelas, las cuales se negaron porque entendían que las instituciones tienen la potestad de determinar sus códigos y faltas a través del manual de convivencia. En la primera sentencia se determinó lo siguiente:

Negó el amparo. Consideró que si bien todo ser humano debe tratarse en iguales condiciones, sin discriminación alguna y que por esto no puede transgredirse su libre desarrollo de la personalidad el cual está protegido por la Constitución, este derecho se ve limitado, en este caso, por el manual de convivencia, pues cada institución se rige por sus reglamentos internos, los cuales son aceptados por los estudiantes y sus acudientes, sirviendo como garante de una adecuada educación integral tanto en lo académico como en la formación personal (Sentencia proferida por el Juzgado Diecinueve Penal Municipal con Función de Conocimiento, el 14 de febrero de 2013.)

Ante esta respuesta y la negativa de impugnación la Corte Constitucional haciendo la salvedad en donde la “comunidad educativa de cada plantel, compuesta por los estudiantes, padres y acudientes, docentes y administradores, tiene la potestad de adoptar el manual de convivencia, pero no la libertad de desconocer libertades constitucionalmente consagradas” resolvió restituir los derechos vulnerados de la menor y establecer las rutas de adaptación en la institución y en la Secretaria de Educación de Medellín para favorecer los derechos de la comunidad LGBTI. Llama la atención que para este caso la tutela en tanto mecanismo de defensa de los derechos humanos negara en dos ocasiones la restitución de la joven alegando la insubordinación al manual de convivencia. Aquí tres dispositivos pedagógicos se concertaron para normalizar por la ley al libre desarrollo: el aparato judicial, el manual de convivencia y por supuesto el uniforme; aunque este último también dio cabida para que una discusión ideológica sobrepasará las certezas de un sistema y sirviera como baluarte para reivindicar los actos de resistencia ante las estrategias institucionales que ejercen el poder desde una moralidad exegeta, y como modelo en las futuras luchas por la dignidad.

La militarización corporal

Este aspecto de la escuela se puede entender principalmente como un conjunto de prácticas y dispositivos que condicionan aspectos puntuales en los modos de enseñanza. Como se mencionó en apartado anterior, la sociedad civil vio con buenos ojos el utilizar las prácticas militares en los procesos de formación. De ahí que varias de esas prácticas pervivieran hasta el presente y se camuflaran como elementos escolares. Para la presente

tesis se destacan dos como las más representativas en la construcción de las subjetividades y estas son las formaciones y la educación física¹⁰¹.

Con respecto a la primera práctica, el maestro encarna la figura del oficial quien ejerce del poder en la acción, en un acto específico. En este caso la formación hace que cumpla su labor de observancia, de vigilancia imponiendo una condición de docilidad y utilidad (Díaz, 1995, p.117) que permiten la constante administración de la relación económica entre los cuerpos y el espacio, transformando al panóptico en un dispositivo más eficaz, igual que lo ha hecho el uniforme. Desde la distribución lineal de la formación, se consolida lo que Foucault (2002) denominó *vigilancia jerarquizada* la cual recurre a un conjunto de técnicas de observación, al dominio corporal, a las leyes de la óptica y de la mecánica que le permiten no recurrir a la violencia, siendo en apariencia un poder más físico que corporal (p.182).

En las dinámicas jerárquicas que la escuela copia del ejército el soldado-alumno figura como el primer sujeto en el sistema, es quien recibe las ordenes de todos y es a quien va dirigido todas las tecnologías de la subjetividad. La domesticación de su cuerpo responde a la mencionada anatomía política del detalle, la cual permite que este sea “alguien a quien se reconoce de lejos. Lleva en sí unos signos: los signos naturales de su vigor y de su valentía, las marcas también de su altivez; su cuerpo es el blasón de su fuerza y de su ánimo;” (Foucault 2002, p.139). Desde esta lógica sígnica y simbólica el soldado,

¹⁰¹ Es importante no dejar de lado a la *Banda marcial*, anteriormente llamada *Banda de Guerra*, de la cual podría decirse que es la práctica más representativa con respecto a su relación con la simbología belicista propia de las fuerzas militares. Pese a ello, no se profundizó en el tema pues se consideró que esta práctica no se relaciona directamente con el grueso de los estudiantes, pues por lo menos para el caso de las tres instituciones abordadas, esta hace parte de un proyecto extracurricular. Además, para pertenecer a ella los estudiantes en la mayoría de los casos deben ser de edades avanzadas, las cuales no forman parte del grupo etario investigado. Si se desea tener más información sobre este tema se puede acudir al trabajo de Puentes (2018) y de Guerrero (2010).

quien es a su vez un estudiante, se define como un combatiente que desde la perfección corporal y comportamental se vuelve un objeto “nacional y global” y que encarna al “héroe” invulnerable, al “superhombre” que “derrota siempre al enemigo” (Ahumada, 2007, pp. 60-61).

Desde la mencionada microfísica del poder, el cuerpo del soldado-alumno “ha sido educado para funcionar pieza por pieza en operaciones determinadas, debe a su vez constituir elemento en un mecanismo de otro nivel”; aquí el cuerpo se consolida como pieza de la ya mencionada “máquina multisegmentaria” (Foucault, 2002, p.169). Dispuestos en líneas rectas, el soldado-estudiante hace parte de una masa de cuerpos en bloque que, absorbe la individualidad y que se define desde la lógica disciplinar por “el lugar que ocupa en una serie, y por la distancia que lo separa de los otros” (p.149). En la doctrina militar se tiene plena conciencia de los fines que busca impartir una disciplina anatómica, de tal suerte que enfoca sus prácticas desde el denominado *orden cerrado* de la “institución castrense”, la cual se considera como el “soporte y principio fundamental de la disciplina militar” y que se basa en un proceso pedagógico soportado en ejercicios continuos cuyas características “deben radicar en la marcialidad, la energía, la precisión, la serenidad, la elegancia y la rapidez” (Reglamento de Orden cerrado, 2009, pp.5-6).

Las formaciones con su inmediata asociación del cuerpo maquinal, el mismo que La Mettrie ideó (ver página 109), se vuelven el instrumento de un acto de colectivo el cual, desde una coreografía grupal y una partitura del movimiento, enfocados en la simetría, las figuras geométricas, del espacio determinado y la quietud, se vuelve mecanismo expresivo de una estética que declara un poder y media una interacción social. De esta forma se consolida, como expreso Foucault (2002) “la primera de las grandes operaciones de la

disciplina”: “la constitución de “cuadros vivos” que trasforman las multitudes confusas, inútiles o peligrosas, en multiplicidades ordenadas” (p.152). Existe una especie de fobia al desorden, al caos que genera el movimiento en un espacio abierto el cual es constantemente combatido a través de la pureza geométrica que solo da la alineación, pues esta permite la “envoltura de una superficie única” (Vigarello, 2006, p.11), la ilusión de una uniformidad espacial que está dispuesta a obedecer.

Con estas características las formaciones se deben apoyar en una carga simbólica, la cual funciona tanto para la milicia como para la escuela y que muchas veces está impulsada

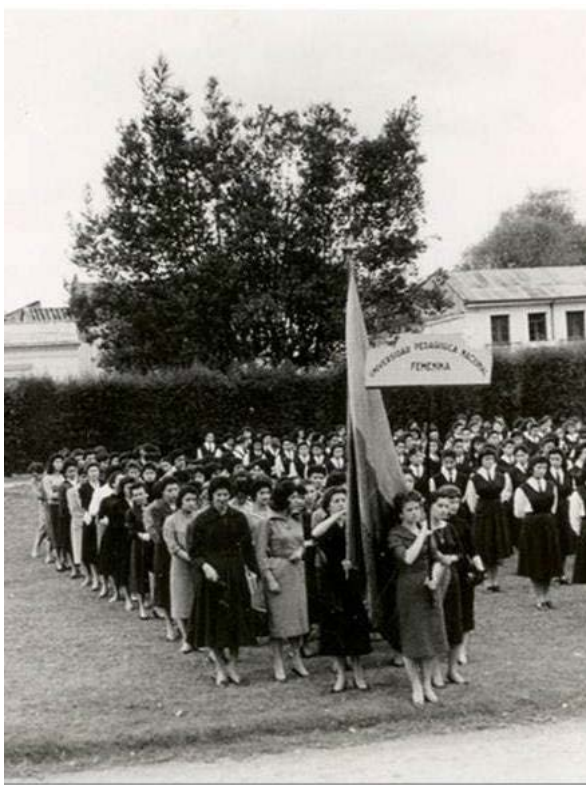


Ilustración 27. Foto archivo perteneciente al Museo Pedagógico Colombiano de una izada de bandera del IPN del año 1955.

por el sentimiento de pertenencia, de arraigo, en definitiva, al sentimiento por la patria. Allí puede ubicarse a la izada de bandera, la cual se evidencia como un ritual operativizado a través de la formación que se consolidó en uno de los ejercicios que trasgredieron el grueso de las instituciones y que tomaron como el primer lugar de experiencia a la escuela. Retomando el concepto de ritual escolar de McLaren (2003) (ver páginas 210-211) como aquella práctica de la escuela que transporta códigos culturales y que modifica modos de

percibir la realidad y por ende subjetiva los roles, se entiende la izada como uno de los más importantes transmisores de la ideología, en este caso la patriótica, que no solo se desenvuelve en el ámbito pedagógico sino en el jurídico (ver ilustración 27).

Compuesta principalmente por el himno y la bandera, la izada de bandera en la actualidad se identifica especialmente en el canto del Himno Nacional. De acuerdo con Mayo-Harp (2001) se puede definir como aquellos cantos utilizados como símbolos colectivos nacionalistas, los cuales, casi en su totalidad, tuvieron su origen después de la constitución de los Estados Nación o de las Revoluciones independentistas (p.6). Este ha tenido como funciones principales: a) definir los integrantes de una nación a través de la manifestación de lo que es propio y lo que es ajeno para los ciudadanos de una determinada región; b) ayudar con la cristalización de la identidad nacional debido a su carácter aglutinador y c) permitir a las clases dirigentes reforzar los objetivos específicos entre los ciudadanos (pp.12-15). Es por esto por lo que, aunque los himnos nacionales sean “creaciones discursivas” susceptibles de múltiples interpretaciones siempre serán un elemento intrínseco en las relaciones de poder (p.22)

Ahora bien, volviendo con la izada de bandera como ritual simbólico y jurídico que funciona como representación social e ideológica se debe soportar en la norma escrita y la Ley colombiana no sería la excepción. Según la *Ley 198 de Julio 17 de 1995* las izadas de bandera y la colocación de símbolos patrios es obligatoria en todas las instituciones públicas y educativas. En su artículo 1º ordena:

(...) la izada de la Bandera Nacional y la colocación del Escudo Nacional, de manera permanente y en todo el territorio nacional, a la entrada principal de los edificios donde funcionen entidades públicas nacionales, departamentales distritales o municipales; en las guarniciones e

instalaciones militares y de policía, y en los establecimientos educativos; así mismo, en las sedes de las misiones diplomáticas y consulares de Colombia en el exterior.

En su artículo 3º insta a los rectores a llevar a cabo mínimo una vez por semana durante las clases una “ceremonia cívica con la participación de todos los estudiantes donde se cante el Himno Nacional y se ize la bandera. Y en su artículo 4º resalta:

Los funcionarios públicos que ejerzan la máxima autoridad en las entidades e instalaciones de que trata el artículo 1º, y en los establecimientos educativos de carácter oficial, deberán dar cumplimiento estricto a la presente Ley. En caso contrario, serán sancionados, conforme al régimen disciplinario preexistente, o de acuerdo con la reglamentación que expida el Gobierno Nacional.

Esta obligatoriedad hace de este ritual uno de los más emblemáticos y tradicionales, pero contradictoriamente uno de los más descontextualizados para los estudiantes, pues se compone de elementos como la bandera o el himno que son susceptibles de multitud de interpretaciones por su variedad de significados y sentidos. Así como para algunos es un elemento aglutinador que genera adeptos y procesos de identificación nacional, como el caso de Camilo Villegas y su *Cartilla patriótica* de 1911 exclamaba que el himno nacional era la “voz de la patria” (p.8), también hay quienes observan un anacronismo en los símbolos patrios de algunos países, siendo el caso colombiano un claro ejemplo de ello. El columnista Mauricio García (2011) planteaba que los himnos han perdido la conexión con la realidad de la que otrora gozaban con sus ciudadanos. Y esto lo adjudica a que la mayoría de los himnos se compusieron en épocas de batallas y en donde la fe católica era la única permitida. Ante esta desconexión Fernando Quiroz (2016) expresaba:

Pero, digámonos la verdad de una vez por todas: la letra del himno de Colombia es espantosa. Y ya sé que muchos me estarán tildando de antipatriota por decirlo. Aunque muchos de ellos piensen lo mismo que yo. Es recargado, es pretencioso y, en muchos apartes, incomprendible.

Lo hemos repetido sin cesar desde antes de tener uso de razón, y lo seguimos repitiendo como una oración medieval, sin entender la mitad de lo que decimos

Aquí es posible entender que la formación de la izada de bandera no goza en su totalidad de la cualidad recontextulizante que si tienen otros ritos escolares (juegos, saludos, la sacralidad), debido al distanciamiento que tienen, principalmente con las nuevas generaciones especialmente con los estudiantes quienes, en cierta medida, son vistos aún como soldados que deben, sin tener una conexión discursiva o emocional, profesar un sentimiento patriótico y sobre todo mostrar un cuerpo disciplinado. Deben formar firmes en muestra de respeto hacia unos símbolos abstractos pero importantes por su peso identitario y cohesionador. El himno en formación se convierte en sinónimo de sujeción hacia lo Otro, pero sacrificando la conexión con el otro, pues desde la exigencia de inmovilidad y de la disposición de no ver los rostros, de no poder mirar realmente al cercano, dificultan que su proxémica y su carnalidad se lleven a cabo y por ende cualquier proceso de reflexión sobre el acto sucedido.

Ante esta mencionada demanda de producción de cuerpos bélicos la educación física ha tenido una estrecha relación desde la misma coyuntura de su aparición. Si se piensa un momento de origen, es posible afirmar que esta práctica surgió con la misma civilización y con la necesidad de vincular las actividades físicas a los cultos religiosos como los ritos, los bailes o los juegos (Sainz, 1992, p.31-32). Entre ellas los juegos y los deportes tuvieron un lugar especial en la formación de las grandes civilizaciones como los griegos o los romanos. Los primeros con los *juegos olímpicos* y los segundos con el *circo romano*. Los juegos olímpicos se congregaron con una intención integradora entre las regiones del imperio griego (p.36), mientras que en el circo romano las luchas con

gladiadores tenían un fin ritualístico relacionado con un sacrificio humano más elaborado (Rose, 1925, p.323) Recordando la creación del *gymnasion* griego (ver página 40) los ejercicios de la gimnasia comenzaron a tener un lugar y una clara relación con el cultivo del cuerpo. A su vez, tanto en Roma como en Esparta los ejercicios de la gimnasia se utilizaban para el entrenamiento militar. Según Jaeger (2001), la discusión griega por el adecuado entrenamiento militar gimnástico fue un aspecto importante en los discursos platónicos, pues los griegos veían a los soldados como los “atletas de las luchas importantes” y por ello creían que estos debían seguir los métodos de entrenamiento deportivo; idea que a Platón no le parecía conveniente debido a la estricta dieta y al largo descanso deportivo, lo cual no sería adecuado para un guardián quien debía adaptarse a distintas circunstancias, por lo que propuso una *ἀπλή γυμναστική* *aplí gymnastikí* [gimnasia simple] la cual eliminara los ejercicios físicos innecesarios en la enseñanza del trabajo militar (p.625).

Con la disposición de la antigüedad, la gimnasia quedó relacionada estrechamente tanto con ejercicios deportivos y militares y con ritos de fe. Fue en la Modernidad donde las escuelas tomaron un papel preponderante en la práctica gimnástica, al hacerse como los lugares donde debía llevarse a cabo esta actividad. En Occidente se dieron tres modelos principales, a saber: la corriente sueca, la francesa y la más reconocida la alemana (Sainz, 1992, p.43), las cuales marcaron los modos de educar el cuerpo en la escuela y por ende dieron forma a la educación física como se conoce en la actualidad.

En Colombia finalizando el siglo XIX y entrado el siglo XX la educación física se relacionó con la preocupación que existía por la degeneración de la raza y las patologías asociadas a la descendencia latinoamericana (ver página 119), pues para una parte de los intelectuales de la época una nación moderna no podía prosperar si se le calificaba

constantemente como "bárbaro", "salvaje", "enfermo", "débil", "atávico" y para ello debía combatir estas características desde "intervenciones de emergencia encaminadas a la vigorización biológica y fisiológica del pueblo" (Ospina, Obregón, & Saldarriaga, 1997, p.12). De ahí que surgieran decretos especializados en fomentar los ejercicios y la higiene en las escuelas, como el *Decreto 188* de 1905 el cual ordenaba:

(...) enseñar a los niños el ejercicio de la natación, sacar a los alumnos dos veces por semana, efectuar paseos a pie, con la libertad necesaria para que los niños puedan practicar los ejercicios de carrera, salto y aquellos otros que sean convenientes para su desarrollo físico.

De esta manera la centralidad de la educación física se basó en discursividades psico-biologicistas que asumían que una persona no gozaba de la facultad de la coordinación motriz por lo que debían ejercitarse y por lo tanto tendrían repercusiones positivas en la salud y desarrollo de los estudiantes (Herrera, 2012, p.12).

Con respecto a los saberes militares en su territorio disciplinar se puede acudir al *Decreto orgánico de 1871* que, en su *Artículo 35* instaba a las escuelas de varones a impartir ejercicios gimnásticos, ejercicios y de evoluciones militares. Con la *Ley 80 de 1925* se oficializó la creación del *Instituto Nacional de Educación Física de Colombia* y con este se inició la profesionalización de la educación física en Colombia, allí y gracias a la familia Ferro, quienes contaban con una notable carrera marcial, se impulsaron prácticas de calistenia, ejercicios gimnásticos y maniobras militares (Ossa, Zambrano, & García, 2017, p.29). Era tan explícita la intención de aportar herramientas específicas a los futuros estudiantes-soldados que en 1936 el ministro de Educación Nacional planteaba que si el Estado Colombiano:

(...) no puede ofrecer por el momento a esas masas auxilio intelectual y espiritual distinto al que se deriva de los cuatro años de la escuela primaria, está en el deber irrenunciable de hacer de

ellos una etapa de preparación intensa que permita al futuro ciudadano defenderse con las mejores armas posibles de las contingencias adversas que le esperan en lo físico, en lo moral, en lo económico y en lo social (p,43).



Ilustración 28. Foto archivo perteneciente al Museo Pedagógico Colombiano de una izada de bandera del IPN del año 1936.

De esta manera la discursividad sobre los beneficios de los ejercicios de fortalecimiento y defensa iban de la mano con una base doctrinal que intentaba someter al cuerpo a un endurecimiento muscular, a un perfeccionamiento, a través de juegos, competencias y

entrenamientos.

Tal y como muestra la ilustración 28 existe una práctica curricular sistemática en donde las posiciones, las repeticiones y los movimientos racionalizados, tenían unas intenciones claras para la consecución de un sujeto productivo que se desarrollara como un organismo funcional, por lo que se “aprecia una política centrada en el cuerpo cuya instrucción va a ser fundamento de la personalidad del ciudadano” (MEN, 1995, p.9) De esta manera en un afán, demostrado normativamente, por consolidar un cuerpo armonioso que pudiera equiparar el desarrollo de “razas más fuertes y prácticas, por ley natural” para impedir que “acabaran por adueñarse” de todo lo que no se había podido dominar (Ospina P., 1903, p.113).

Este afán de un cuerpo armonioso capaz de producir ciudadanos identificados con defender la patria introdujo una serie de técnicas de control que debían garantizar la dedicada vigilancia del desarrollo de la infancia, entre ellas laboratorios de antropometría y fisiología donde se realizaban pruebas psicométricas (MEN, 1995, p.10). Prácticas que confirmaron la tendencia en la que las ciencias sociales se organizaban en torno a las ciencias naturales y que irrumpían desde el positivismo para producir saberes que constantemente emiten regulaciones y poderes sobre la vida cotidiana. En esa dinámica la educación física se convierte en un productor de saberes que disponen disciplinalmente del cuerpo desde lo pedagógico, el cual genera un “ritmo colectivo” impuesto y obligatorio donde se maquina un “esquema anatómico-cronológico del comportamiento” (Foucault, 2002, p.156), donde el tiempo y el espacio penetran al cuerpo y todos los controles del poder. Las prácticas de la formación y la educación física demuestran enfáticamente como la escuela y sus dispositivos pedagógicos, se han servido de una variedad considerable de discursividades que posibilitaban un control de las subjetividades y por supuesto del cuerpo. Es así como la organización militar se vio como una auténtica posibilidad de producir ciudadanos útiles que le brindaran al Estado fuerza defensiva, haciendo de la escuela un lugar necesario que debía permanecer en la sociedad.

CAPÍTULO III RESULTADOS Y ANÁLISIS. UN ACERCAMIENTO A LAS CONCEPCIONES DE CUERPO Y LENGUAJE DESDE LAS PRÁCTICAS SUBJETIVANTES DE LA ESCUELA

El presente capítulo, a diferencia de los dos anteriores, da cuenta del trabajo *in situ* realizado en las instituciones educativas bogotanas, lo que hace que su organización y temática cambie debido a que busca aterrizar las reflexiones y categorías tratadas anteriormente, con el fin de dar respuesta a la pregunta problema y cumplir con los objetivos propuestos. Las concepciones de cuerpo y de lenguaje de Occidente, así como las prácticas subjetivantes de la escuela, se abordaron desde las realidades escolares a partir de la interacción con estudiantes y docentes y el análisis de documentos normativos. Esto hizo que fuese necesario contar con datos de diversa índole y procedencia, de tal suerte que se utilizó la *etnografía* como método investigativo de inmersión y las diversas técnicas de recolección de la información acordes con este último, las cuales se plantearon en el anteproyecto y fueron evaluadas en su proceso de socialización. Las mencionadas técnicas fueron: *historias de vida*, *observación participante* y *cartografía social*, apoyadas a su vez por los instrumentos respectivos de cada una: *entrevistas*, *diarios de campo* y *talleres grupales*. A su vez se realizó un análisis de los documentos institucionales utilizando la técnica de recolección de la *investigación hermenéutica* que se explicó en el primer capítulo y fue utilizada para la elaboración de los apartados anteriores.

De acuerdo con esto, en primer lugar se ofrece la contextualización de cada una de las instituciones y de los participantes con quienes se levantaron los datos, además, se aborda como fue el trabajo *in situ*; posteriormente se especifica cómo la investigación adoptó el método de acercamiento, sus técnicas e instrumentos y la forma en que se utilizaron e integraron y, por último, se presentan las categorías producidas entre: a) los

procesos de levantamiento de los datos desde las diversas técnicas expuestas, b) el ejercicio de análisis de los datos y c) las abstracciones de los capítulos I y II, para así consolidar el saber doctoral. Se estima que presentar la información por categorías permita una mejor comprensión de esta y una organicidad en la construcción del saber.

Acercamiento a las prácticas institucionales de cuerpo y lenguaje

Las instituciones colombianas se organizan a través del denominado gobierno escolar,¹⁰² reglamentado por el Decreto 1860 de 1994, el cual estableció que cada institución debía tener como órganos de participación al *Consejo directivo* y al *Consejo académico*. Este último órgano consultivo fue el medio de acercamiento principal a las tres instituciones educativas distritales (IED)¹⁰³ de la ciudad de Bogotá: *IED Gerardo Paredes*, *IED Germán Arciniegas* y *IED Nueva Colombia*, las cuales pertenecen a las localidades de Suba y Bosa. El acercamiento duró nueve meses comprendidos entre enero y octubre del 2022.

Fue necesario hacer un contacto¹⁰⁴ preliminar por medio de los canales oficiales para compartir la propuesta investigativa y solicitar el permiso respectivo de trabajo con las comunidades. En los tres casos la propuesta investigativa tuvo que socializarse al *Consejo Académico*, ser aprobada por votación y consignada en las actas de cada una de las

¹⁰² Le son inherentes a su funcionamiento los distintos grupos de representación y participación, estos son: Consejo directivo, consejo académico, consejo de padres y el consejo estudiantil.

¹⁰³ Estas siglas hacen referencia a los colegios de las ciudades principales de Colombia de carácter oficial.

¹⁰⁴ En la ciudad de Buenos Aires, durante la pasantía internacional, también se intentó una aproximación de menor rigor, pero esta no fue posible debido a que la legislación exigía tramitar, con varios meses de anticipación ante el Ministerio de Educación argentino un permiso para llevar a cabo cualquier ejercicio investigativo con menores de edad. La diferencia con Bogotá radicó en que el contacto fue directamente establecido con las instituciones ya que ellas gozan de una aparente autonomía frente a varios procesos. Claro está que es muy posible, como se presentó en el inicio del presente escrito, que el hecho de que el investigador trabaje como docente pudo facilitar los contactos establecidos.

reuniones. Los tiempos de respuesta variaron según la organización de cada institución, teniendo como promedio dos meses entre el primer contacto y los encuentros. Dichos encuentros se distribuyeron de la siguiente manera: tres visitas por cada colegio, con una duración de 4 horas por visita, en donde se entrevistaron a docentes y a estudiantes, se observaron algunas prácticas escolares, así como la planta física y se realizó un taller grupal con docentes y estudiantes. Además, en las últimas visitas se concretó un acceso a los documentos institucionales para analizar, a saber, los manuales de convivencia y los PEI.

Cabe señalar que se escogió como escenarios de las dinámicas institucionales los grados de preescolar a 3° de primaria, debido a que se consideró que las prácticas escolares suscitadas allí eran variadas y representativas en sus acciones sobre el cuerpo y el lenguaje. También se quiso reflexionar sobre el cambio que tenían las mencionadas prácticas cuando los estudiantes pasan de preescolar a primaria, porque se entiende que es uno de los momentos más icónicos de la escuela actual.

Es importante resaltar que el motivo por el cual se eligieron estas instituciones es por las características que comparten: ser de carácter oficial, estar ubicadas en barrios populares con población vulnerable en materia económica y ser referentes comunales en cada uno de los barrios a los que pertenecen. Las tres superan los 2500 estudiantes y mínimo tienen dos jornadas donde educan desde el preescolar hasta el grado 11°. Los docentes participantes de las entrevistas sumaron un total de doce, conformando un grupo heterogéneo de diversas edades, especialidades y rutas profesionales. Las edades oscilan entre los 30 y los 60 años, la mayoría son mujeres contando solo con dos varones. Seis laboran en el área de primaria, tres en la de preescolar, dos en orientación y uno en educación física. Nueve son licenciados y dos son psicólogos; todos con maestría en

educación. Se escogieron principalmente por su proximidad con los cursos analizados y por su interés de participar de la investigación. Por su parte, los estudiantes participantes se seleccionaron al azar e integraron un grupo de quince, ocho niñas y siete niños con edades entre 6 y 10 años, tres de preescolar, cuatro de 1º, cuatro de 2º y cuatro de 3º.

IED Gerardo Paredes

El colegio está ubicado en la localidad 11 Suba, en la Unidad de Planeamiento Zonal (UPZ)¹⁰⁵ 28, en el barrio del Rincón, contiguo a la parroquia San Agustín y a la Plaza de mercado. El colegio tuvo su comienzo en 1972 en la zona denominada la *Casona* que era una construcción muy reconocida del sector, la cual estaba compuesta por casetas prefabricadas que funcionaban como aulas de primaria. En el año de 1988 se construyeron ocho aulas más y las oficinas para terminar su arquitectura como colegio en el año 2001, teniendo su primera promoción de bachilleres en el año 2003 (Coordinación Gerardo Paredes, 2011). En el 2002 adoptó el nombre de IED Gerardo Paredes, en honor a un supervisor fallecido en la década de los 80. Inicialmente ofreció educación preescolar básica y media en las jornadas de la tarde y de la mañana.

En el año 2005 el colegio hizo una integración con el SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje) y su bachillerato pasó de ser clásico a estar integrado con la educación superior técnica. Según su PEI (2021) denominado *Liderando estrategias pedagógicas para formar jóvenes emprendedores y autogestores, con énfasis en gestión empresarial*.

¹⁰⁵ Son subdivisiones urbanas de la ciudad de Bogotá la cual es más pequeña que las localidades, pero alberga varios barrios.



Ilustración 29. Foto de la construcción actual de la IED Gerardo Paredes.

Tiene como modelo pedagógico la *Pedagogía dialogante*, la cual toma como base del saber el diálogo entre sujetos y saberes, Su zona demográfica está enmarcada por barrios en su mayoría de clase social vulnerable y algunos de clase social estable con reducido o mediano poder adquisitivo, clasificados en los estratos 1, 2 y 3. La mayoría de las familias subsiste con un sueldo mínimo o menos de este y su fuente de ingresos proviene de trabajos operativos (vigilancia, servicios generales, mensajería, cocina, etc.) o informales (vendedores ambulantes, reciclaje, construcción etc.) En la actualidad asisten al colegio 5500 estudiantes divididos en tres jornadas con los programas de: educación para adultos, primaria y bachillerato acelerado, educación especial, bachillerato técnico y bachillerato clásico, organizados en Ciclos¹⁰⁶. Según una caracterización del ciclo 1¹⁰⁷ del

¹⁰⁶ El ciclo hace parte de una reorganización curricular concebida inicialmente en el *Plan de Desarrollo de Bogotá* del 2004-2008 y consolidándose por la Secretaría de Educación (SED) en el *Plan de Desarrollo de Bogotá* del 2008-20012 (Rincón, Amézquita, Ángel, & Osorio, 2015, p.19). Básicamente se planteó una reestructuración del currículo en la que los grados se agrupaban en ciclos del uno al cinco, lo que implicaba un cambio en los procesos de enseñanza y de promoción y evaluación (preescolar y grados 1° y 2° en el ciclo 1; los grados 2° y 3° en el ciclo 2; los grados 4°, 5° y 6° en el ciclo 3; los grados 7° y 8° en el ciclo 4; y los grados 10° y 11° en el ciclo 5). Cada uno de los ciclos tenía una Impronta y unos ejes de desarrollo: la impronta “orientaba la construcción y desarrollo curricular y los ejes de desarrollo eran las actividades

2021 elaborada por los maestros de la institución, la población es proveniente de diversas zonas del país, en especial de la zona norte y del exterior específicamente de Venezuela. Las edades de los estudiantes oscilan entre los 6 y 10 años, abarcando los grados de primero a tercero. Sus ritmos de aprendizaje son parejos en la mayoría, aunque presentan algunos casos de fluctuación debido a que cambian de locación a menudo o a que no asisten con regularidad. Un elemento constante en los estudiantes que presentan problemas en el desarrollo académico es que carecen de un acompañamiento pedagógico en casa.

IED Germán Arciniegas

El colegio se encuentra en la localidad *7 Bosa*, en el barrio *El Porvenir* en la UPZ 86, en las inmediaciones de la sede sur de la *Universidad Francisco José de Caldas*. Su fundación fue en el 2008 cuando adquirió su estatus de institución educativa. Su nombre se adoptó por el reconocido profesor, filósofo y político colombiano Germán Arciniegas (SED, Repositorio Secretaría de Educación de Bogotá, 2015).

En la actualidad cuenta con 2348 estudiantes divididos en las jornadas mañana y tarde y organizados por Ciclos. Se les ofrece programas de formación en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media, así como educación a la población de inclusión. Las familias pertenecen a los estratos socioeconómicos 1, 2 y 3, la mayoría tienen su ingreso por empleos formales y otro tanto trabajo informal (ventas ambulantes).

rectoras que regulan el desarrollo del sujeto y el proceso de aprendizaje en cada uno de los ciclos” (SED, 2011, p.38). Para el caso de la investigación el ciclo en que se concentra sus intereses es en el uno el cual tenía como impronta las Infancias y la construcción de los sujetos y como eje la estimulación y la exploración. “El primer ciclo se caracteriza porque el niño vive activamente y con agrado su inicio en los procesos de socialización secundaria y de los de aprendizajes escolares (SED, 2008, p.74)”.

¹⁰⁷ En su autonomía institucional la IED Gerardo Paredes decidió establecer el ciclo inicial para los cursos del preescolar y el ciclo uno para los grados de primero a tercero de primaria.

El PEI del colegio se denomina *Trascendencia social con calidad humana hacia la excelencia*, el cual dice buscar la formación integral de toda la comunidad bajo los valores del respeto y la sana convivencia. Tiene como énfasis la comunicación, el arte y la expresión. Su modelo pedagógico es la *Enseñanza para la comprensión*, el cual busca que los estudiantes comprendan lo que están aprendiendo y lo apliquen en su cotidianidad (IED Germán Arciniegas, 2019). Según el plan de estudios del ciclo 1 del 2021 sus estudiantes tienen edades entre los 4 y 8 años distribuidos entre los cursos de jardín a segundo de primaria, se caracterizan por tener ritmos de aprendizaje regulares y ser parte de familias



Ilustración 29a. Foto de la construcción actual de la IED Germán Arciniegas

comprometidas con el proceso pedagógico de sus hijos.

IED Nueva Colombia

La institución educativa se ubica en la localidad 11 Suba, en la UPZ 28 en el barrio *El Corinto*. Colinda con el *Humedal Juan Amarillo*. La institución cuenta con una historia social condensada por los movimientos sociales de la época de la década de los 80.

Inicialmente se llamaba Lech Walesa, nombre que tomó del barrio y que era el nombre del presidente del sindicato de solidaridad de los astilleros de Polonia. Su nombre actual surgió por la necesidad de cambiar su razón social de acuerdo con las exigencias administrativas de la SED, de esa manera escogieron la visión que tuvo una población de reinserción del grupo armado M19, en la que vislumbraban una nueva educación para Colombia. En 1989 se iniciaron las clases de capacitación de los habitantes del barrio y en 1994 se inició el bachillerato aprobado hasta el grado noveno. En el 2002 se concretó su carácter de institución escolar de primaria y media (SED, 2015).

En la actualidad cuenta con 2348 estudiantes, divididos en dos jornadas (diurna y vespertina) quienes reciben los programas de preescolar, básica y media, organizada por grados únicamente. La mayoría de la población corresponde al estrato socioeconómico 1 y 2, prevaleciendo el trabajo informal. Sus integrantes cuentan con estudios de básica primaria y en menor medida culminaron los estudios de bachillerato. La mayoría de las familias de los estudiantes vienen de diferentes departamentos del país y se cuenta con un gran número de estudiantes provenientes de Venezuela. El PEI *Comunicación y Gestión Empresarial Generadoras de Transformación Social en una Nueva Colombia*, dice enfocarse en el marco de un modelo pedagógico *Crítico Social*, que desarrolla un pensamiento crítico y proactivo en los estudiantes, así como el desarrollo de habilidades de emprendimiento con una responsabilidad social y ecológica (IED Nueva Colombia, Manual de Convivencia, 2019). Según una caracterización elaborada por el departamento de orientación en el 2019, los estudiantes de primaria se identifican por tener ritmos de aprendizaje parecidos a la media del sector. Sus padres se muestran comprometidos en los procesos de sus hijos, infortunadamente en una parte significativa de la comunidad este

La etnografía es el trabajo de describir una cultura. Tiende a comprender otra forma de vida desde el punto de vista de los que la viven [...] Más que «estudiar a la gente», la etnografía significa «aprender de la gente» El núcleo central de la etnografía es la preocupación por captar el significado de las acciones y los sucesos para la gente que tratamos de comprender (p.3).

Desde esta perspectiva, la etnografía se convierte en un constructo metodológico que busca aprender de los sujetos a través de sus prácticas, sus visiones de mundo y las situaciones que atraviesan. El mundo de la vida propuesto por Husserl es el sustento susceptible por interpretar para acercarse a la realidad social. Esta tiene como características principales la presencia prolongada en el sitio de estudio para el reconocimiento por parte del grupo hacia el investigador y viceversa; la observación participante como estrategia que implica no solo la acción de ver sino de interactuar con los miembros de los grupos, esto a su vez hace que se pueda enmarcar como un método inductivo ya que es a través del acercamiento desde la observación que se van generando categorías conceptuales que producen sustentos teóricos; presenta un carácter fenomenológico que le permite obtener un acercamiento más propio al mundo de la vida social, debido a que la observación e interacción supone una interpretación de los fenómenos desde las voces de los sujetos investigados; también es de carácter holístico y naturalista, ya que relaciona las voces internas de un grupo junto con las voces exteriores de los investigadores (Martínez, 2010). Es así como la etnografía desde sus preceptos y objetivos se consideró el método ideal para el abordaje de la pregunta problema de la investigación, la cual se preocupa por un aspecto clave de la realidad social, como lo es la relación entre las prácticas institucionales de la escuela sobre la diada nocional y conceptual cuerpo-lenguaje.

Historias de vida (HV)

Por su parte las historias de vida son un instrumento metodológico que según Thompson (1978) tienen sus inicios desde la misma constitución de la historia misma y del ejercicio de los hombres por narrarse en el mundo. Ya como práctica de recolección científica de relatos autobiográficos, aunque es nueva, tiene sus inicios desde que los primeros historiadores intentaron salir de la biografía de las grandes figuras (p.19). En la actualidad las HV se plantean como “vidas narradas por quienes las han vivido” o “narraciones donde el autor de la narración no es el autor final de la misma” (Bernabé, 1985, p,171). Es importante reconocer que las escuelas están atravesadas por una serie de acontecimientos que se desenvuelven por los sucesos del pasado, presente y futuro, en las vidas de los actores que en ellas intervienen. De esta manera, la enseñanza, el aprendizaje, el currículo y la misma racionalización pedagógica son procesos permeados constantemente por las historias de vida de los sujetos, y a su vez, son procesos que condicionan las biografías de estos. Suárez D. y otros (2003) afirman que, “cada vez más, las biografías de las personas están afectadas por la experiencia de la escolarización, pero también que ésta solo cobra vida y sentido a partir de las experiencias singulares y colectivas de sus actores” (p.7).

En ese sentido las HV contemplan la experiencia y las percepciones de un momento y lugar determinado, permitiendo al investigador que se base en ellas, obtener otro tipo de recurso gnoseológico y epistemológico más cercano a las realidades de los actores que el ofrecido por otras epistemes. De esta manera, las narrativas de los docentes y estudiantes se presentan como un acercamiento al universo de sus prácticas individuales y colectivas que se recrean desde su perspectiva, desde sus palabras, dando un sentido propio a la

escolaridad. Un sentido que el investigador busca interpretar a través de las historias de sus interlocutores.

Para cualquier investigación que trabaje desde la escuela es necesario que el maestro se narre en torno a sus trayectorias vitales y profesionales, así como frente a sus saberes pedagógicos, para lograr encontrar situaciones escolares significativas con las cuales se podrán revelar las reflexiones y discusiones que se propiciaron en torno a un tema específico, en este caso, el reconocimiento de las prácticas escolares institucionales y las concepciones de cuerpo y lenguaje. Cuando se aborda un tema desde la propia historia de vida se puede interpretar sus percepciones de escuela, de su papel en la sociedad, de lo que esperan que suceda con su labor y del papel de la escuela, en fin, toda una variedad de concepciones que permitirán obtener un acervo lo suficientemente propio y pertinente en la construcción del saber pedagógico. Y es que, si se habla de la construcción y reconstrucción del saber pedagógico, de su estudio y de su reconocimiento, debe ser la voz de sus participantes una de las que más éste presente en dicha construcción, ya que se permite obtener otro tipo de historia, una historia plural, alternativa y polifónica.

Basado en lo anterior, se tomó como base la propuesta de Bernabé (1985), quien denomina *autobiografía asistida*, al ejercicio que se mueve por la necesidad de condensar, por parte de un tercero, información de un marco microsociológico de las pautas psicosociológicas de la vida y de las características individuales (pp.181-182), por lo que se orientó, a través del formato de *entrevista abierta*, a indagar en cada participante por sus tiempos, sus condiciones socioeconómicas, sus grupos familiares, parte de sus marcos morales, su situación institucional, sus caminos profesionales, sus intereses y aspiraciones y demás temas que surgieron en los distintos encuentros. Se debe señalar que, aunque la

propuesta citada menciona que para llevar a cabo un mejor ejercicio de reflexión es deseable que los textos sean revisados por distintos especialistas y sean contrastados por los participantes, esto no pudo llevarse a cabo de ese modo debido a los alcances logísticos, siendo revisados solo por el investigador y careciendo del proceso de revisión por parte de los participantes.

Entrevista

Se entiende la entrevista como una técnica de recolección de gran utilidad para la investigación cualitativa la cual se define como una conversación que va más allá del mismo hecho de conversar. A diferencia del cuestionario esta técnica no busca la cuantificación o medición de comportamientos en forma de datos métricos, sino la comprensión de una realidad a partir de las expresiones verbales de algunos actores. De acuerdo con Ortí (1986) la entrevista abierta:

(...) pretende crear una situación de auténtica comunicación: es decir, una comunicación multidimensional, dialéctica, y (eventualmente) contradictoria, entre el investigador y el individuo o grupo investigado; situación en la que los «receptores» son a su vez «emisores» de mensajes y pueden reformular -auténtica libertad para la significación- las preguntas planteadas por el investigador, poniéndolas a su vez en cuestión. Surge y se estructura así un proceso informativo recíproco, conformado casi como un diálogo personal y proyectivo, en el que cada frase del discurso adquiere su sentido en su propio contexto concreto, y permite revelar el sistema ideológico subyacente en el sistema de la lengua del hablante (p.178).

Es una acción donde la comunicación y la libre expresión son condiciones inherentes a su quehacer, por lo que se busca que el entrevistado manifieste sus creencias, intereses, deseos, condiciones, relatos, tal y como él las piensa y siente y no como el entrevistador espera que las exprese. Por este motivo esta escapa a la formulación de

preguntas cerradas que impiden una situación de autenticidad comunicativa conforme con la interpelación. Lo anterior implica entender que como elemento de disertación la entrevista abierta posibilita que el mismo entrevistado cuestione incluso la naturaleza de las preguntas y el porqué del ejercicio, dando así inicio a un proceso de construcción del conocimiento y de una retribución del saber, en donde tanto investigador como participante son poseedores del conocimiento.

La finalidad de la utilización de la entrevista abierta para la investigación radica en la posibilidad de reproducir las discursividades alimentadas por los enunciados de los agentes, los cuales están cargados de sus motivaciones personales y singulares en la cotidianidad de la realidad escolar (ver páginas 146-148), obteniendo nuevos significados que no reposan en los marcos conceptuales y teóricos y que impulsó la elaboración categorial. Es por esto por lo que las preguntas se construyeron a partir de un guión que se adecuara a cada tipo de población entrevistada, en este caso los docentes y estudiantes de primaria. La estructura planteada para las entrevistas se expone a continuación.

Siempre se iniciaba con una socialización de lo que se quería realizar, las intenciones investigativas y la importancia de la integración de todos los testimonios de los participantes, al igual que iban a ser grabados. Cada explicación dependía si era dirigida a docentes o estudiantes; para los docentes la explicación era más profunda que para los estudiantes. Entrado en materia se iniciaba por indagar sobre sus HV, debido a que una de las intenciones además de tener una fuente de conocimiento era usarlas como elemento dinamizador de las entrevistas, el cual permitiera atenuar los limitantes propios de las relaciones entre investigador y participante tales como la desconfianza, la suspicacia y los prejuicios ante el proceso y además permitiera reconocerse en un proceso narrativo.

Seguidamente se preguntó por los elementos que consideraban podían diferenciar a la escuela de las demás instituciones o lugares, específicamente de las prácticas evidenciadas allí; luego se ahondaba en lo que pensaban de la institución y como se identificaban con ella. Por último, se preguntaba lo que entendían por cuerpo y lenguaje y cómo era la relación escolar con estos dos conceptos; al cerrar la entrevista se le invitaba a agregar algún comentario final (ver anexos 1 y 15).

Los principales contrastes entre los encuentros de estudiantes y maestros es que para el caso de los estudiantes las preguntas eran más sencillas y sus respuestas más cortas; tampoco se les preguntaba que entendían por lenguaje sino por las formas en las que se comunicaban; los encuentros con los docentes se hicieron en privado, mientras que con los estudiantes siempre estuvieron acompañados por sus docentes, sin que estos últimos intervinieran; los tiempos de los estudiantes eran más cortos debido a que sus HV y sus conceptos no eran tan complejos como la de los profesores, sin querer decir con esto, que difirieran en el valor epistémico para la investigación. Se llevó a cabo un total de 21 entrevistas doce a docentes y nueve a estudiantes, distribuidas equitativamente entre las tres instituciones y con un promedio de 40 minutos. Las locaciones fueron los salones de clase y las oficinas de orientación. Se utilizó como recurso de recolección la grabadora y se procuró transcribir lo más fiel posible a lo narrado por los participantes. De estos ejercicios salieron las expresiones que se utilizaron en la construcción de las categorías tratadas más adelante.

Observación participante (OP)

Esta técnica se desarrolla en el contexto de la comunidad, con niveles altos de interacción que permiten recolectar información pertinente para la investigación. En este

proceso el observador participante debe estar inmerso en la mayoría de las actividades de la comunidad, participar de sus reuniones, reconocer los espacios de encuentro del grupo y mantener siempre una actitud de escucha para llegar a la comprensión desde la perspectiva de la comunidad. La expresión observación participante designa la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los agentes y durante el cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo, permaneciendo flexible tanto antes como después del proceso.

Un estudio hecho por observación participante comprende tres etapas principales: el tema de investigación, la elaboración del diseño de investigación y el trabajo de campo; momentos que requieren del investigador una planeación sobre los temas a saber, elección del lugar donde se desarrollará la observación, uso de otras técnicas de recolección de información y acciones diferentes que logren el acercamiento con la comunidad, su cultura y la realidad social (Carrillo, 1998, p.85-86).

La observación se hizo en cada institución en tres momentos. En el primero las clases, tomando las de preescolar, primero y tercero de primaria; el segundo los descansos escolares y el tercero las formaciones correspondientes a alguna fecha especial. Cada una de las observaciones tuvo un lapso de 45 minutos y fueron recogidas en videograbación y sistematizadas en diarios de campo (ver anexo 4).

Diario de campo (DC)

Esta es una herramienta que permite un registro especial, a manera de cuaderno de notas en que se apunta, sobre todo: a) algunos datos para ubicar la observación: lugar, fecha, hora y tipo de situación (fiesta, minga, reunión, etc.); b) lo observado (hechos, acontecimientos): es la parte central, y normalmente la más grande y c) los comentarios de

la persona que observa (opiniones e interpretaciones personales acerca de lo observado). El diario de campo es un registro esencial en la etnografía, en el cual se vinculan las experiencias y vivencias generadas por el trabajo de campo, a partir de la relación entre los miembros del grupo y los investigadores.

Para Ameigeiras (2006) es un recurso que permite a través de la escritura, plasmar y visibilizar comportamientos, emociones y sentimientos que surgen en el curso de la investigación (p.132). Además de esto, permite plasmar y organizar las apreciaciones de los fenómenos observados por parte de los investigadores, convirtiéndose en un escrito que tiene en cuenta la interpretación del que investiga. El diario de campo, además, se convierte en una herramienta que facilita la organización de experiencias y de los referentes empíricos que han sido observados en campo, tomando como base los cambios y las transformaciones producidas a partir de los sesgos personales, situaciones o vivencias que se dan a lo largo de la investigación. Para el caso se utilizó una rejilla de registro (ver anexo 2) en donde se sistematizaba la información observada.

Cartografía social (CS)

Según Diez (2018), la CS es antes que nada un método etnográfico del paradigma cualitativo que parte de poner en diálogo los interrogantes de la cuestión social y del territorio, de esta manera permite integrar el saber instrumental con el saber teórico a una nueva forma de conocimiento que parte de las nuevas significaciones dadas entre la singularidad y la ubicuidad en el espacio, es decir una construcción contextual articulada entre el espacio y la historia social. A partir de la construcción de mapas sociales, la CS tiene la posibilidad de producir un nuevo lenguaje sostenido en las imágenes intersubjetivas, de territorio y de los procesos de intercambio comunales que contribuyen a

la construcción de la identidad y pertenencia, identidad singular y por supuesto identidad comunitaria (pp.12-14).

En concordancia con lo anterior la CS rompe con la postura hegemónica de las categorías correcto e incorrecto o de verdad y falsedad, a las que la cartografía tradicional ha estado supeditada. Detrás de cada mapa normalizado hay una intencionalidad, un poder, una institución y un sujeto institucionalizado. Al respecto Diez (2018) observa que:

El mapa es un territorio de poder donde la representación es supuestamente a escala de una realidad indiscutible y objetiva. Esta realidad trazó los mapas desde las más antiguas instituciones de poder: la Iglesia, los imperios, los reinos; hasta los más modernos sistemas de información geográfica sincronizados en internet, como Google Earth o Bing (p.31).

Como signo de verdad el territorio queda consignado de facto al determinismo hegemónico de las imágenes que brindan los mapas, obviando la posibilidad de contravención y de una construcción del territorio. Y es que este último no se impone simplemente por la ley, sino que nace como un lugar delimitado por lo real, lo imaginario y lo simbólico en donde la identidad, la pertenencia y, por supuesto, la subjetividad, se constituyen desde la memoria y la experiencia, tanto individual como social (Carballeda, 2012, pp.28-29). La acción de mapear el territorio social implica construir a partir de la posibilidad de creación de un nuevo lenguaje o sistema semiótico. Al respecto Eco (2018) propone que un sistema semiótico se compone de un plano expresivo y un plano material que conforman los conceptos por dicho sistema. Ambos planos son el producto de una materia *prelingüística*, la cual existe de manera amorfa e indiferenciada y que indudablemente habita en un lugar diferente al de la palabra (pp.169-175). Acá el sentido y la condición material del lenguaje cobra relevancia. El problema para Eco radica en la imposibilidad de la traducción fidedigna de un sistema semiótico a otro, debido a que cada

uno de estos responde a las condiciones materiales y situacionales, lo que el filósofo llama el *continuum*; el sentido del interlocutor, del contexto y de la lengua misma cobra la relevancia en las nuevas formas del lenguaje. Es por lo que las imágenes construidas de manera colectiva desde la transformación tradicional de los mapas, de sus límites y convenciones, permiten que se genere un lenguaje nuevo, el cual no puede traducirse por la literalidad sino por la interpretación.

De acuerdo con la metodología propuesta por García & Colombia (2005), la producción de los mapas debe cumplir con las siguientes condiciones: a) ser acciones grupales, b) simultáneas, c) surgir desde el diálogo, d) realizadas sobre un territorio común, e) con un grado de pertinencia donde se resuelva una problemática determinada, f) deben construir un metarrelato fruto de los relatos de los participantes y g) no debe tomarse aisladamente como una suma de partes, sino como un todo partícipe de una realidad compleja (pp. 4-5).

Es por lo que el presente ejercicio investigativo se estructuró a través de talleres grupales dirigidos a estudiantes del grado tercero¹⁰⁸ y a los maestros de preescolar y primaria de las tres instituciones, en donde la actividad principal giraba en torno a la elaboración de mapas en dos escenarios: el sujeto y la institución. Tanto cuerpo y lenguaje como la escuela son entendidos como escenarios de interacción conceptual y de prácticas que permiten vivirlos desde el sentido, la posición y la historia, en definitiva, como territorios. En concordancia se les pidió a los participantes interactuar con los croquis de un cuerpo sin género y de una escuela. En el primer caso debían plasmar las maneras en las

¹⁰⁸ Se decidió implementar esta estrategia únicamente en los grados terceros debido a que se consideró que su grado de madurez y su capital cultural permitirían una mejor interacción con la actividad, una mayor abstracción de los aprendizajes y más producción de los conceptos preguntados.

que el cuerpo y el lenguaje se materializaban y ubicar los lugares donde yacían si así lo consideraban (ver anexo 3). Para el segundo caso se les pidió a los participantes ubicar en el mapa escolar donde se daban las prácticas escolares más representativas para ellos y que fueron anteriormente discutidas al inicio del taller (ver anexo 4).

La duración de la actividad fue de 45 minutos tanto con estudiantes como con docentes. A partir de la planeación de talleres (ver anexo 5) se inició con la exposición de los objetivos de la actividad, luego se dispuso a explicar sus pasos y su desarrollo, seguidamente se organizaron grupos de a cinco personas para interactuar con cada uno de los mapas y al final se recogieron las concepciones producidas.

Talleres grupales (TG)

Los TG son instrumentos reconocidos y bastante populares por las investigaciones de enfoque cualitativo debido a que permiten una interacción con la comunidad con la que se quiere trabajar. Siguiendo la idea de Ghiso (1999), se entiende como una herramienta válida en la socialización, transferencia y apropiación de conocimientos, saberes y actitudes dirigidos a una determinada comunidad, por lo que se convierte en un dispositivo para hacer: ver, hablar, recuperar, recrear, analizar elementos, relaciones, saberes, construcciones y deconstrucciones de una determinada problemática (p.142). Como un dispositivo investigativo y por supuesto pedagógico el TG debe desenvolverse en los ámbitos intencional, emocional, conversacional, dramático y corporal (pp.147-151).

El primero hace referencia a su naturaleza estratégica ya que como dispositivo pedagógico siempre será una práctica intencionada, por lo que debe partir de una planeación y un horizonte claros que impidan caer en una improvisación y en un desorden que le quiten rigor a la investigación; el segundo implica que en su esencia práctica este

siempre deberá propender por ser parte de una experiencia que genere algún cambio emocional en los participantes. La emoción, como anteriormente se ha señalado, es un elemento constituyente de la humanidad del sujeto, de su corporalidad y de su lenguaje (Bajtín 2003) y (Cárdenas 2016); el tercero gira en torno a una condición *sine qua non* del trabajo grupal, el diálogo entre los participantes; pues sin este, no puede consolidarse una experiencia que permita la interlocución y la interpelación con el otro y la producción de nuevos saberes; el cuarto implica asumir que las narrativas y las experiencias de vida parten de las interacciones y tienen una carga dramática y simbólica la cual lo aterriza en el plano material y eventual; el último se posiciona sobre la importancia de comprender, que en tanto práctica, este debe implicar el contacto físico, corpóreo, puesto que debe involucrar los sentidos y las posturas de cada uno de los actores presentes.

Es por esto por lo que los TG se estructuraron desde las anteriores premisas y buscó abarcar cada uno de los ámbitos anteriormente mencionados (ver anexo 5). Como se explicó, la actividad central en la mayoría de los talleres fue la CS, aunque esta no fue la única debido a que requirió implementar estrategias que acercaran a los participantes al proceso y al investigador mismo.

Los grupos de intervención se distribuyeron así: en la IED Gerardo Paredes se realizó un taller por cada tercero (301, 302 y 303) contando con 35 estudiantes por taller y uno con los docentes del ciclo 1 dirigido a 13 profesores; en ambas poblaciones la actividad central fue la CS; en la IED Germán Arciniegas se realizó un taller con preescolar (01) con 25 estudiantes y un taller a grado segundo (202) con 35 estudiantes, donde la actividad principal fue el reconocimiento de las prácticas escolares a través de dibujos y un taller con los docentes de ciclo 1 con 10 participantes siendo la CS la actividad central; por último, en la IED Nueva Colombia se realizó un taller con el grado tercero (302) con 35 estudiantes y

con seis maestros de grado tercero. Siempre se inició con una presentación de la actividad donde se explicaba el contexto y la finalidad, luego se disponía a conversar con el grupo en general, se desarrollaba una actividad para superar las barreras de desconfianza, luego se daba paso a la actividad central y al final se concluía con la reflexión de la importancia de los aportes de los participantes y con un agradecimiento.

La información producida de las diferentes actividades recabada que constaba de lo observado por el investigador y manifestado por los participantes, se consignó a través de una videograbación la cual se transcribió en la rejilla del DC, además se realizaba un filtro de las imágenes más significativas para que hicieran parte del análisis categorial y de las evidencias del informe.

Revisión de la documentación institucional

Como se ha manifestado anteriormente, se realizó un ejercicio de análisis de la documentación institucional, tomando la metodología de la *investigación hermenéutica*, lo que implicó un recorrido textual riguroso que desde la interpretación y la revisión de los manuales de convivencia y los PEI, se enfocó al rastreo de los conceptos de cuerpo y lenguaje y/o en la normatividad que hace referencia a las prácticas institucionalizadoras de la escuela, tanto las discutidas en el segundo capítulo. La información obtenida de este proceso se consignó en una matriz de triple entrada en la cual se consignaron los datos hallados, su procedencia y la reflexión, en donde se interpretaba a que categoría o subcategoría podría pertenecer (ver tabla 3 y 4).

Categorías de análisis

Tomando como punto de partida los hallazgos de la revisión documental y de la interpretación de la investigación hermenéutica de los capítulos primero y segundo, se

podieron identificar algunas categorías predeterminadas al encuentro *in situ*, por las cuales inició el ejercicio, para luego definir las categorías emergentes incluidas sobre la marcha del acercamiento. En este último escenario el tratamiento categorial atravesó un proceso de operacionalización de los conceptos teóricos para que fueran tratados por los participantes en todos los encuentros.

Como es lógico en estos procesos de investigación, las categorías responden a los objetivos investigativos siendo adaptados como unidades de análisis en las experiencias escolares en torno a el cuerpo, el lenguaje y las prácticas institucionales de la escuela y sus respectivos dispositivos pedagógicos, por lo que se precisó crear sistemas de subcategorías por cada unidad de análisis. Las categorías de análisis son las siguientes: *sujeto enseñado, sujeto enseñante, cuerpo escolar y lenguaje escolar*.

Este ejercicio tiene como intención además de presentar un saber, abordar la realidad de un modo totalizante. Esto presume partir de una perspectiva de la realidad como una salida a la constante tensión dada entre la fragmentación de mundo de la filosofía postmoderna y la rígida estructura invariante de la filosofía moderna. Siguiendo a Silveira (1995), se quiere evitar la fragmentación de la realidad al ubicar al aspecto fenoménico de la cosa como la esencia misma de esta; en cambio se requiere entender que del encuentro entre el pasado y el futuro nace la realidad, el presente como un conjunto de posibilidades de la que provienen los eventos. De esta manera se puede acudir a ellos como totalidades parciales que van constituyendo el entramado del todo, comprendiendo que estas no tienen una autonomía en su significación, sino que la obtienen por la trama de eventos (pp,54-55). Las categorías entonces se trabajan como una totalidad, como un conjunto de cosas que permiten entender que no es posible a través de ellas establecer un cuadro total de la

realidad, sino como una parte del todo que tiene su propio marco referencial y sustento analítico.

Sujeto enseñado

Como ya se señaló, la pregunta por el cuerpo y el lenguaje es indefectiblemente una pregunta por el sujeto o los sujetos en plural. En este caso se entiende que la escuela ha producido una variedad de concepciones sobre el sujeto nacido de los procesos de enseñanza; aunque sobre el papel, comparte la mayoría de las características del estudiante, alumno o aprendiz, la categoría de *sujeto enseñado* no se limita a estos roles, por ser la representación base de la discursividad escolar y en el cual recaen todos sus esfuerzos. Por ejemplo, suele existir en todas las instituciones, sobre todo en las sociales, perfiles sobre los roles que desempeñan sus agregados; estos perfiles son conjugaciones de unos valores deseables desde la periferia de cada institución.

Se puede ver en los manuales de convivencia de las tres instituciones indagadas un apartado que hace referencia a los denominados *perfiles de los estudiantes* que son reseñados a continuación:

Los estudiantes del Colegio Germán Arciniegas IED son la razón de ser de la institución, por lo cual se busca la imagen positiva de sí mismos, que se reconozcan como seres valiosos, proyectándose, innovando y transformando su entorno, trascendiendo hacia su vida familiar y comunitaria mediante la vivencia diaria de valores. Estos deben ser conscientes de la necesidad de construir la sociedad, estableciendo bases sólidas en su proyecto de vida a través del liderazgo y resolución positiva de conflictos, esforzándose por alcanzar sus propósitos acordes con los principios institucionales. El estudiante Germanista se distingue por ser: Inquieto por el conocimiento. Alto desarrollo socioafectivo, participativo, analítico, propositivo, argumentativo y crítico. Con gran

sentido de pertenencia hacia la institución, que muestre dinamismo en el desarrollo de los proyectos institucionales. Comprometido con su formación integral. Sentido de solidaridad y ayuda mutua. Cortés, amable y sensible. Que ame y respete la vida. Edad acorde a la escolaridad. Soñador de su futuro. Emotivo, alegre y humano. Presentación personal excelente. Respetuoso con los demás miembros de la Comunidad Educativa (Pacto de convivencia IED German Arciniegas, 2019, p.20)

El estudiante del Colegio Nueva Colombia IED se caracteriza por ser una persona responsable, respetuosa, honesta, creativa, humana y con sentido de pertenencia, que propicia unas buenas relaciones interpersonales entre la comunidad; crítico, perseverante, innovador y defensor del cuidado del otro y del entorno. Forjador de nuevos aprendizajes en diversos escenarios sociales, políticos, culturales, históricos, entre otros.” (IED Nueva Colombia, 2019, p.18)

Nuestros estudiantes deben caracterizarse por: 1. Ser persona racional e íntegra con sentido crítico y analítico, capaz de recibir, aceptar y seleccionar todo aquello que contribuya a fortalecer su voluntad, enriquecer su entendimiento, alcanzar su realización personal y social. 2. Ser persona capaz de proyectarse responsablemente hacia el futuro, en las actividades sociales, deportivas, culturales, artísticas, laborales y en todas las que propicien el progreso personal y colectivo. 3. Saber enfrentar con responsabilidad y conciencia la realidad personal, familiar y social que le corresponde vivir. 4. Adquirir conocimientos y actualizarse en la modalidad que la institución ofrece para tener mayores oportunidades de vincularse al campo laboral. 5. Auto estimarse, ser responsable, puntual, organizado y actuar con racionalidad, justicia y honradez. 6. Manifestar una actitud solidaria, autogestionaria y de amor al conocimiento, con espíritu investigativo y emprendedor. 7. Ser capaz de respetar, practicar y defender los derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos, en concordancia con las leyes y la Constitución Política. 8. Vivir, participar y actuar democráticamente (IED Gerardo Paredes, Manual de convivencia, 2021, p.60)

Todos los perfiles descritos incluyen ciertas características condicionantes para que sus participantes puedan asumirse como parte de la institución; ellas se consolidan a través de un marco de valores que a su vez debe ir en concordancia con la misión y visión institucional. Siempre en forma de un deber ser, los manuales de convivencia desde su

discursividad intentan construir, casi siempre sin éxito, una materialización de sus valores en la carnalidad del sujeto.

Se plantea que esta discursividad carece de éxito debido a que no llega a un nivel de comprensión o de reproducción por parte de los estudiantes. Esto se pudo evidenciar en las entrevistas llevadas a cabo hacia los estudiantes de tercero, cuando se les preguntó por lo que sabían de las implicaciones de ser un estudiante de su colegio o las condiciones morales que el manual de convivencia les pedía, estos respondieron en su totalidad que desconocían cuales eran las características del perfil de su institución, llegando incluso a desconocer la existencia o la utilidad del documento.

¿Sabes cuál es el perfil del estudiante de tu colegio que aparece en el manual de convivencia? -No señor- ¿Has leído el manual de convivencia? -No- (estudiante de tercero del colegio Germán Arciniegas)

Esto no quiere decir que con las prácticas pedagógicas de los docentes no se haya intentado inculcar los valores que pregonan los manuales de convivencia, debido a que varios docentes manifestaron el trabajar de una manera indirecta, no solo en la consolidación del perfil del estudiante, sino en los valores del PEI, posiblemente por la dificultad de los conceptos manejados. Existen distintas actividades que se pudieron consignar, las cuales iban dirigidas a la enseñanza de determinados valores convivenciales y a la adquisición de habilidades sociales, para mejorar la llamada *armonía escolar* y así consolidar unos saberes necesarios para producir un sujeto con un marco referencial de valores, que no necesariamente son los mismos patrones del perfil del estudiante, pero que, si apunta a unos valores generales, los cuales son necesarios institucional y socialmente.

Lugar: salón de clases 01

Fecha: lunes 7 de marzo de 2022

Nombre de la organización: IED Germán Arciniegas

Tema: clase dimensión socioemocional

Número de integrantes o asistentes a la sesión: 24 estudiantes 2 docentes

Datos por observar

La docente inicia la sesión dando un saludo y da una bienvenida a los estudiantes. “Buenos días, mis amores, espero que estén muy bien. El día de hoy vamos a hablar sobre los valores. ¿sobre qué?” Los estudiantes responden al unísono. “sobre los valores”. La docente les explica la actividad, la cual consta de tres momentos: el primero se basa en identificar con unas imágenes de emociones como rabia, alegría, tristeza y miedo. Posteriormente la maestra les pregunta a los niños cuales son las emociones que traen consigo en ese momento. Varios participan y expresan que están o tranquilos o felices. Por último, la maestra les muestra a través de un video formas adecuadas o inadecuadas para expresar las emociones. La docente cierra la sesión con un ejercicio corporal de movimientos básicos.

Estrategias de comunicación: a) la repetición de frases que guardan aprendizajes para generar recordación en los estudiantes, b) mensajes claros en los que se hace énfasis en los conceptos c) preguntas constantes sobre los mensajes enviados y d) completar algunas frases puntuales con los conceptos enseñados.

Organización de la sesión: tres momentos puntuales donde la maestra dialoga contantemente con los estudiantes.

Forma de trabajo: clase

Roles de los participantes: docente como líder de la actividad- estudiantes como aprendices

Reflexión

Se puede vislumbrar una concepción de sujeto dualista, aunque cuerpo y mente no asumen las mismas cargas que le imprimió la modernidad, donde la razón y su entrenamiento primaba sobre la reflexión en torno al *lenguaje corporal*, pues aquí se presta especial atención a las emociones, las cuales son vistas como expresiones relacionadas más con el cuerpo que con la razón. Lo emocional, si bien se concibe como un elemento corporal, también debe ser procesado por el pensamiento para consolidar comportamientos adecuados.

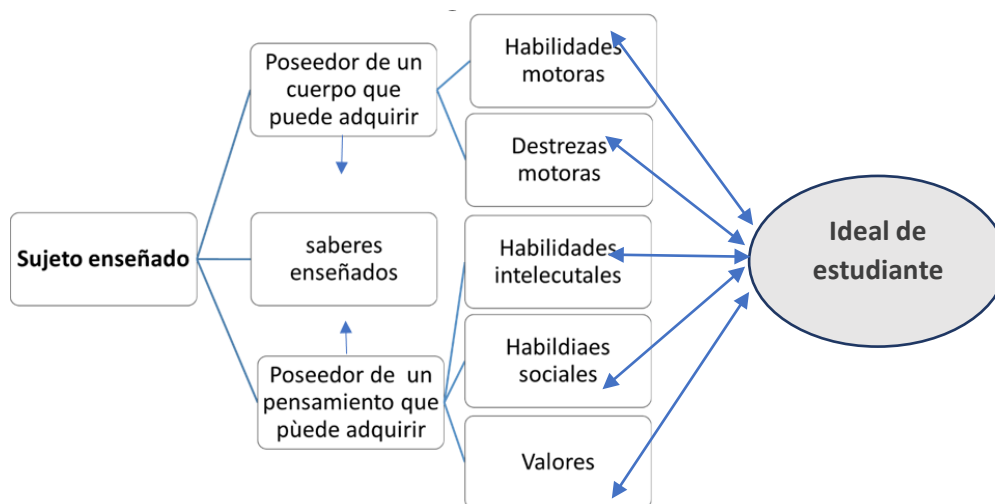
Como esta, existen un sinnúmero de actividades que buscan la formación de los estudiantes, las cuales evidentemente se consideran como necesarias, social y pedagógicamente hablando. Son tratadas de acuerdo con la clasificación por edades y de cursos de los estudiantes, quienes responden a sus *ritmos, niveles y/o estilos de*

*aprendizaje*¹⁰⁹. El sujeto enseñado se va construyendo a lo largo de su recorrido escolar por medio de estrategias, dispositivos pedagógicos, saberes y disciplinas que definen determinadas posibilidades de sus tiempos, espacios y acciones. Ante esta realidad el sujeto enseñado se forma durante mínimo doce años, en los que se desenvuelve como estudiante-niño/a y como estudiante-adolescente, a partir de la relación con sus pares, sus docentes y sobre todo con una considerable cantidad de dispositivos. Vale señalar que el niño hizo parte del proceso civilizatorio de la Modernidad y que fue la escolarización, junto con la intervención de los anormales, el cuidado y las tecnologías, las cuales dieron forma al proyecto de la infancia (Amador, 2012, p.74), dando origen a una relación interdependiente y muy duradera entre el rol de estudiante y rol de infante.

Volviendo con los perfiles estudiantiles, en ninguno de los casos citados especifican en qué momento o nivel escolar se supone que el estudiante logre, de modo parcial o total, los marcos morales y las habilidades sociales e intelectuales necesarias para asumirse como un ideal institucional; tampoco si estas características hacen parte de los requisitos para integrar la institución o por el contrario se consiguen al final de la trayectoria escolar. Lo único seguro es que cada institución firma, desde el poder del lenguaje normativo, un contrato social en el que garantiza que en algún momento sus miembros serán poseedores de unas determinadas características. Así como estos valores se poseen, el sujeto enseñado es poseedor de un cuerpo y de un pensamiento y lenguaje que en potencia pueden adquirir unas capacidades y habilidades brindados por los saberes enseñados (ver diagrama 2).

¹⁰⁹ Los diversos modos de aprendizaje hacen parte de un discurso muy arraigado en la pedagogía el cual se reúne de conceptos en psicología cognitivista (Valdivia, 2011) (Tocci, 2013) los cuales dan cuenta de las distintas habilidades de los seres humanos para la interacción con los objetos del aprendizaje y que por ende diversifica las maneras de enseñanza.

Diagrama 2. Relaciones del sujeto enseñado



A partir de la interpretación de la discursividad escolar se puede ver como el sujeto enseñado se materializa en acción y discurso bajo el rol del estudiante y su objeto, el cual es, y será siempre, el aprendizaje de saberes por medio de la enseñanza. Esta se constituye como una señal, un señalamiento¹¹⁰ hacia una determinada dirección, en este caso un ideal discursivo. “¿A que vienen ustedes?” Pregunta una profesora del grado segundo de la IED Gerardo Paredes a un grupo de estudiantes, en el marco de una actividad de español. Algunos estudiantes responden “a aprender”, otros “a estudiar”.

Cuando se pretende enseñar, la relación dispositivo-agente que plantea el paradigma foucaultiano y descrita en el capítulo I, emerge en la cotidianidad de la práctica escolar y en la organización institucional desde posiciones con la realidad política y cultural, asumiendo los modos de relación y las dinámicas pedagógicas en forma de didácticas, modelos pedagógicos y de los saberes ofrecidos. En el momento en que se concreta la acción por

¹¹⁰ Se habla de señal por la composición de la palabra enseñanza que viene del latín *insignare* compuesto de *in* [en] y *signare* [señalar] (Colombia, 2017)

excelencia de un rol concreto se produce una construcción subjetiva. En este escenario, cuando se detalla que la labor principal de los participantes es aprender o estudiar, nace un estudiante, quien viene a ser alguien que debe aprender y aplicarse a un conjunto de normas y de saberes específicos determinados no solo por la institución educativa sino por el país.

Según la Ley general de educación, cada institución educativa de carácter pública en Colombia debe trabajar con un referente pedagógico el cual se supone guía las prácticas de enseñanza, así como un énfasis¹¹¹ que sirve para una articulación con la educación superior. Para el presente caso, las IED dejan por sentado sus modelos pedagógicos en cada uno de los PEI y cuál es el énfasis que siguen según la necesidad de la comunidad donde se encuentran. En la IED Nueva Colombia es el *crítico social*, en el Germán Arciniegas es el de *enseñanza para la comprensión* y en el Gerardo Paredes es la *pedagogía dialogante*. Estos tres modelos parten de una visión formativa diferente, así como de aprendizaje, de enseñanza, de docente y por supuesto de estudiante. Al hacer un análisis de la coherencia entre lo que pregonan los modelos junto con lo que plantean los perfiles del estudiante se encontró lo siguiente.

En la IED Nueva Colombia el modelo *crítico social* “se fundamenta en la comprensión crítica de la realidad con una visión esperanzadora de transformación social.”

¹¹¹ Las instituciones educativas colombianas a partir de la Ley General de Educación de 1994 y de la instauración del PEI tienen la autonomía de estipular la misión en la cual pueden decidir realizan un proceso de articulación con la educación superior. Al respecto el MEN (2010) expresa que:

La institución educativa de media técnica tiene la opción de identificar en su propio currículo las oportunidades que le permitan contribuir al buen desempeño de los estudiantes en el programa en proceso de articulación y, desde su plan de estudios, realizar los énfasis que se orienten al logro de este fin. A la institución de educación media le corresponde asegurar el cumplimiento de los prerrequisitos de entrada de sus estudiantes al programa técnico-profesional o técnico-laboral, según sea el caso, que estén relacionados con desempeños en competencias básicas y ciudadanas, fundamento para los aprendizajes específicos que obtendrán los estudiantes acompañados por el equipo docente del aliado (p.25)

Tiene como objetivos: a) comprometerse con los medios de aprendizaje y acción comprendidas en solidaridad con los grupos subordinados y marginados; b) cuestionar los presupuestos de la educación tradicional y su papel reproductor del orden establecido; c) fomentar procesos emancipatorios para empoderar al sujeto buscando la transformación social; d) promover prácticas solidarias alternativas frente al sistema político y económico dominantes y d) impulsar procesos educativos contrahegemónicos que partan desde abajo y que reivindicquen las formas populares de conocimiento (IED Nueva Colombia, 2017, p.3). Haciendo una comparación entre el perfil del estudiante y su modelo pedagógico, no se evidencia una concordancia sólida entre ambos, puesto que en la única condición que comparten es la de ser crítico, pero en el perfil no se menciona ni la conciencia política y social, ni la emancipación y la elaboración de prácticas contrahegemónicas. Con respecto al énfasis que la institución tiene el cual es de “formación empresarial proyectadas al ecoturismo y al bilingüismo en francés” (p.5) se presenta la misma situación que con el modelo pedagógico.

En la IED Germán Arciniegas su modelo pedagógico consignado en su página web es el denominado *Enseñanza para la comprensión*, el cual tiene como fundamentos a) temas generadores b) metas de comprensión c) desempeños de comprensión d) evaluación continua. Estos tienen como objetivo el definir con claridad cuáles son los saberes que los estudiantes deben comprender y cómo es la mejor manera para que ellos demuestren dicha comprensión (Germán Arciniegas, 2017). En relación con el perfil del estudiante no se encontró una concordancia explícita ya que el modelo pedagógico apunta, en este caso, a un medio de enseñanza y no a un modelo de formación. En referencia al énfasis en “comunicación, el arte y la expresión” (IED Germán Arciniegas, 2019, p.20), tampoco se

muestra una conexión evidente debido a que su perfil se centra en definir moralmente un arquetipo de estudiante.

En la IED Gerardo Paredes su modelo pedagógico es el de la *pedagogía humanizante* el cual tiene como base la solidaridad, el conocimiento y la autogestión (IED Gerardo Paredes, Manual de convivencia, 2021). Si bien no es muy amplia la información sobre este enfoque, aun así, se puede inferir que existe una mayor correlación entre el perfil estudiantil y su modelo pedagógico, en torno a los valores y a las características que ambos buscan en comparación con las instituciones anteriores. Por su parte, el énfasis de la institución también goza de la misma correlación, puesto que su énfasis de gestión empresarial reúne varias de sus características.

Aunque se observa en las tres un distanciamiento entre lo escrito y el nivel de identificación de sus miembros, especialmente los estudiantes, sí se ve un esfuerzo por organizar el conocimiento y que este pueda aprenderse de la mejor manera. Entre las formas en que las instituciones conciben textualmente sus maneras de organizar la enseñanza, especialmente en sus marcos valorativos como la misión, la visión, el modelo pedagógico o el perfil del estudiante, es importante señalar que todas buscan llevarlo de la manera que consideran más pertinente. En los tres casos en los documentos oficiales, tanto el perfil del estudiante como el modelo pedagógico, responden a un planteamiento moral que aunados a la visión y misión institucional buscan dar una identidad y forjar un camino.

El punto es que las tres responden a los saberes disciplinares que están obligadas a enseñar y que dan un carácter específico y en algunos casos no es acorde a los planteamientos éticos de los PEI. Hasta en la educación básica las escuelas deben asegurar la carga mínima de asignaturas académicas que se abordan. El único periodo que puede

agregar otros espacios académicos es la media, la cual difiere según el énfasis académico que la institución decide tener. De tal suerte que a todos los estudiantes colombianos se les debe garantizar, por ley, las llamadas áreas obligatorias y fundamentales. Según el Artículo 23 de la Ley General de Educación estas son: ciencias naturales y educación ambiental, ciencias sociales, historia, geografía, constitución política, democracia, educación artística y cultural, educación ética y en valores humanos, educación física, recreación y deportes; educación religiosa, humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros, matemáticas y tecnología e informática. Además, expresa que deben formar un mínimo del 80% del plan de estudios.

Aquí los dispositivos pedagógicos operan desde una evidente violencia simbólica distribuyendo el saber que se supone debe poseer el sujeto enseñado para afrontar una adultez segura, volviendo la escuela un lugar donde reside la “educación para la vida”. Al respecto el MEN (2005) aseguraba que la meta nacional en educación era garantizar a los estudiantes las competencias necesarias para producir en sociedad. En un apartado expresaba:

Desde las diferentes disciplinas, en las áreas obligatorias y optativas y por medio de los proyectos educativos, los maestros contribuyen al conocimiento de la realidad presente y pasada. Al situar a los estudiantes en esta realidad, aportan a la posibilidad de crear proyectos de vida política e individual, que dan capacidad de desempeño, esperanza y sentido de futuro a las nuevas generaciones. Por medio del desarrollo de competencias, contribuyen a la construcción de tejido social, al fomentar lo que los estudiantes son, saben y saben hacer para participar activamente y de forma constructiva en la sociedad, siempre propendiendo por el bien común. Los maestros hacen productiva la escuela, ante todo participando en los procesos de mejoramiento de la calidad de la educación y, específicamente, en el aprendizaje de niñas, niños y jóvenes (p.3).

A partir de esta dinámica, las asignaturas disciplinares, como se expresó en el capítulo I (ver pie de página 92), se entienden en la perspectiva de Bourdieu en tanto campos intelectuales de fuerza que generan agregados u opositores y que carecen de una neutralidad, debido a que disponen a los agentes en constante competencia por adquirir un estatus, es decir un capital cultural, que los posiciona mejor en el *habitus* de la escuela. Se podría decir entonces que el sujeto enseñado es un producto de la escolaridad y de su dispositivo asignaturista que ha venido dando forma a las prácticas y discursividades que giran en torno a él, y que, a su vez, garantiza su continua reproducción.

Para el sujeto enseñado, cuerpo y lenguaje le son propios como objetos de saber, como propiedades que pueden moldearse. El cuerpo es objetivado por la estructura disciplinar, la cual, como se ha tratado con anterioridad, construye una gama de recursos de vigilancia y control: uniformes, salones, normativas, sanciones, etc. En tanto objeto, el cuerpo es anatómicamente dividido; la piel es cubierta con ropas que identifican a los estudiantes, los músculos son controlados con dispositivos y prácticas de entrenamiento, el cerebro es actualizado con informaciones válidas para la adultez; así pueden existir un sinnúmero de acciones que determinan la realidad corporal del sujeto enseñado. Entre tanto, el lenguaje y particularmente el lenguaje sígnico, se vincula con el sujeto enseñado como el medio principal de la enseñanza, donde solo importa su disposición comunicativa, pero únicamente aquella comunicación centrada en los contenidos (Kaplún, 2002, pp. 19-20) que privilegia la transmisión y acumulación de la información y la producción de nuevas informaciones en forma de saberes.

Ahora bien, la culminación del sujeto enseñado, es decir el producto de su proceso escolar, no solamente radica en el cúmulo de saberes reunidos durante los doce grados, sino

también en el ritual de la graduación, que bien podría decirse, hace parte de lo que Bourdieu llama rituales institucionales, tratados en el II capítulo y que funciona como elemento legitimador de un orden arbitrario y que busca naturalizarlo (ver página 202). Allí se entiende que los esfuerzos tienen su gratificación social al momento de cumplir con un determinado número de requisitos. La violencia simbólica ejercida aquí, se lleva a cabo implícitamente gracias a la separación sobre las personas que tienen o no un determinado saber y que son capaces de demostrarlo por medio de exámenes o registros de una conducta deseable. Esto indudablemente evidencia el poder simbólico del lenguaje y al cuerpo como fuente de simbolismo. Los graduandos adquieren señales que los identifican como tales: indumentarias específicas (toga y birrete), documentos comprobatorios (diplomas y certificados), los cuales les permiten, supuestamente, acceder a un capital cultural y social. Esto implica un señalamiento a quienes no logran consolidar el proceso y una estigmatización que seguramente les costará en un futuro.

La IED Gerardo Paredes en su Manual de convivencia (2019) especifica cuales deben ser las condiciones para culminar el proceso:

Los estudiantes que culminen la educación Media obtendrán el título de Bachiller Académico, cuando hayan cumplido con todos los requisitos de promoción adoptados por el Colegio Gerardo Paredes en el SIE y el Proyecto Educativo Institucional, de acuerdo con la ley y las normas reglamentarias vigentes. Que son: Tener la documentación completa. No tener pendiente o con desempeño bajo ninguna de las áreas obligatorias y optativas establecidas en el plan de estudios. Haber realizado y superado los procesos de nivelación o planes de mejoramiento asignados en los tiempos establecidos para ello. Haber realizado las horas de servicio social. Haber realizado la práctica empresarial. No tener ningún impedimento por parte del Comité de convivencia, El Consejo Académico o Directivo para asistir a la ceremonia de graduación por cuanto esta es considerada como un estímulo. De cualquier modo, es potestad de la rectora definir de acuerdo

a su criterio, la asistencia del estudiante a la ceremonia de graduación. Haber Pagado los Derechos de Grado. Estar a paz y salvo por todo concepto con el Colegio (p.77).



Diagrama 3. Condiciones para el sujeto enseñado

A propósito del diploma, Foucault (1975) señala que el sistema escolar se desenvuelve como un factor diferenciador entre las personas, mostrando el saber como algo no placentero, algo angustiante, ya que, según él, si este último se erotizara todo el sistema colapsaría. Este mismo sistema hace del grado como ritual y del diploma como su dispositivo material, una definición del valor comercial del saber, dando a entender que quienes no tienen en su poder este papel no tienen derecho al saber. En últimas, el diploma no está hecho para los que lo pueden tener, sino para los que no lo tienen, Es así como el sujeto enseñado se revalida categóricamente con herramientas escolares (pruebas estandarizadas, el control de la asistencia, el observador del alumno) que son registros burocráticos que le permiten introducirse en un sistema. De forma progresiva, se cumplen una suerte de condiciones que van más allá de los conocimientos, siendo una conjugación

constante entre saberes y habilidades adquiridas junto con los comportamientos deseados y que dan la base para acceder a los otros requisitos, para al final, ubicarse en la categoría social del bachiller (ver diagrama 2).

En ese sentido, la normativa escolar contempla los modos para que el sujeto enseñado pueda estar atado al sistema valorativo y pueda encauzarse en caso de que su comportamiento no esté en concordancia con los estándares planteados. Esto hace que este sea un sujeto en constante compromiso de cambio. De ahí que exista una cantidad de roles que hacen de la escuela un sistema de vigilancia del comportamiento, castigos y segundas oportunidades. Esto puede constatarse en el sistema de faltas consignadas en cada manual de convivencia, el cual se basa en la tipificación de las faltas y los castigos correspondientes. Estos están amparados en la *Ley 1620 de 2013*, también denominada *Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar* que en su Artículo 40 hace la siguiente tipificación:

Clasificación de las situaciones. Las situaciones que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los Derechos Humanos, sexuales y reproductivos, se clasifican en tres tipos: 1. Situaciones Tipo I. Corresponden a este tipo los conflictos manejados inadecuadamente y aquellas situaciones esporádicas que inciden negativamente en el clima escolar, y que en ningún caso generan daños al cuerpo o a la salud. 2. Situaciones Tipo II. Corresponden a este tipo las situaciones de agresión escolar, acoso escolar (bullying) y ciberacoso (Ciberbullying), que no revistan las características de la comisión de un delito y que cumplan con cualquiera de las siguientes características: a. Que se presenten de manera repetida o sistemática. b. Que causen daños al cuerpo o a la salud sin generar incapacidad alguna para cualquiera de los involucrados. 3. Situaciones Tipo III. Corresponden a este tipo las situaciones de agresión escolar que sean constitutivas de presuntos delitos contra la libertad, integridad y formación sexual, referidos en el Título IV del Libro II de la

Ley 599 de 2000, o cuando constituyen cualquier otro delito establecido en la Ley penal colombiana vigente.

El total de las instituciones públicas colombianas se rigen por este sistema y deben administrar las acciones y los protocolos a seguir. Comparten las tres lo que se conoce como el *Debido proceso*, que viene a ser el camino que un estudiante debe seguir para asumir los castigos correspondientes, el cual, en la actualidad, pasó de los sistemas de castigo físico y espiritual ideados por La Salle en 1720 y la vertiente jesuita medieval (ver página 114), a un sistema que opera sobre la sanción social.

Al respecto se puede citar el sistema de sanciones contemplado por la IED Nueva Colombia, el cual se expone bajo el nombre de *componente pedagógico formativo*, encontrándose lo siguiente:

Se consideran acciones pedagógicas aquellas que están orientadas a la creación de un ambiente adecuado al espíritu educacional propuesto en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y al cumplimiento de las normas institucionales que permiten la consolidación de tal contexto. Tienen que ver con el desarrollo normal de las actividades académicas y convivenciales de la institución, con las distinciones y reconocimientos y con las faltas y procedimientos para su aplicación. Se realizan en las acciones pedagógicas, pero se afianzan en los mecanismos normativos y procesos disciplinares, que atienden el diálogo, los compromisos, la disuasión, la corrección y la reeducación, acorde con las normas legales vigentes y en corresponsabilidad con los padres de familia (IED Nueva Colombia, 2019, p.53).

El estudiante que cometa algún tipo de falta tipificada en el apartado anterior o en su reincidencia, pasa por una especie de sistema burocrático donde el cuerpo como objeto y el lenguaje como norma operan a simple vista. Dependiendo de la falta y el número de veces que esta se repite el estudiante puede, en su debido proceso, pasar por los siguientes

estamentos correctivos: a) diálogo entre el profesor y el estudiante donde se realiza un acuerdo verbal, b) amonestación por escrito a través de un compromiso, c) trabajo pedagógico formativo con el director de curso, d) recibir el apoyo de orientación educativa, e) citación a coordinación de convivencia, f) compromiso escrito convivencial en coordinación, g) entrar al Comité de Convivencia por jornada, h) recibir una *matrícula en observación*, i) entrar en el Comité de Convivencia Institucional en donde puede solicitarse cambio de ambiente escolar, j) estudio del caso en el Consejo Directivo y l) cancelación de la matrícula (pp.53-55).

Las instituciones escolares hacen que el sujeto enseñado sea gradualmente expulsado del sistema o ponderado por este a través de un proceso kafkiano del poder burocrático. El cuerpo es constantemente objeto de señalamientos y tratamientos. La escala de figuras de autoridad obliga a que los roles de los docentes y directivos docentes se asimilen como jueces que delegan casos a una entidad con mayor poder cuando no obtienen el resultado esperado. Entre más avanza en la escala, menos margen de error tiene el estudiante y más severo es el castigo (ver diagrama 4). Esto entra en tensión con la percepción que tiene, por ejemplo, la orientadora de la IED Nueva Colombia, quien dice sobre su manual de convivencia:

Bueno, el manual de convivencia que tenemos está desactualizado, en muchas cosas está actualizado, pero en otras está desactualizado. Tanto así que todavía en el manual tú puedes encontrar que, por ejemplo, se prohíbe el uso de piercing, pinturas extravagantes. Ellos están locos, o sea, estamos en construcción y en constante cambio y ya eso se sabe que no va.

Este año, por ejemplo, en la práctica ya desde la directiva lograron un acuerdo con el cuerpo del Consejo de Estudiantes y con el gobierno escolar en esa parte y ya mediaron, porque de acuerdo con los pronunciamientos de la Corte, por ejemplo, hace tiempo que el manual no debería estar así.

Entonces en la práctica ya se están actualizando este tipo de situaciones que vulneran los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

(...) yo tengo presente que el Manual de convivencia no está por encima de la norma, de norma que es la Constitución, por ejemplo, y de otras leyes, y a veces se toma tan a pecho, pueden directivos o docentes tomar el manual tan a rajatabla y tan a pecho que pueden estar en contravía de lo que realmente dicta una norma de normas y que pueden estar incluso pasando por encima de un niño, por ejemplo, vulnerando algún derecho de algún estudiante.

La docente orientadora se mostró bastante crítica frente a las tensiones que la normativa institucional asume con el estudiantado, la cual muchas veces vulnera derechos que constitucionalmente en Colombia ya se han ganado. Esto hace que ella perciba que los estudiantes la ven como una figura protectora:

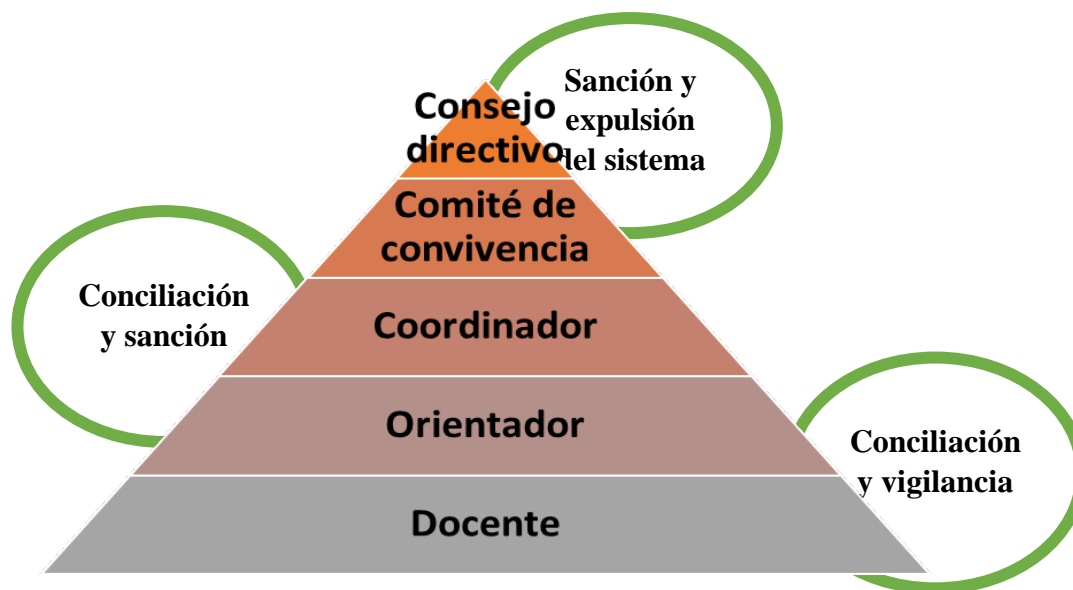
(...) yo creo que ellos ven de mí es un salvavidas. Un salvavidas frente a alguna situación de infelicidad. Sabes que muchos de nuestros niños la tienen, pues presentan una dinámica familiar dura. O sea, cuando ellos me miran, les brillan los ojos. Y es porque muchos de ellos entienden que yo puedo ser el puente para poder garantizarle a ellos un mejor contexto, un contexto de infancia, una mejor historia. Así muchos ven en mí la oportunidad y la esperanza.

Rol que no está en concordancia con el eslabón punitivo en el que el manual de convivencia lo ubica y que tergiversa su función como defensor de los derechos humanos, participante activo en la resolución de conflictos y protector del libre desarrollo de la personalidad (Art. 2.4.6.3.3, Decreto 2105 de 2017). Desde esta perspectiva, las figuraciones de cuerpo de los docentes se asocian con la jerarquía normativa y punitiva, semejante a la estructura de una empresa.

En el sujeto enseñado el saber hacer, la competencia, el compromiso y la asignatura, en tanto dispositivos pedagógicos, recontextualizan las principales concepciones heredadas

del cuerpo occidental, trabajada en el capítulo I; de tal suerte, se debe entender que si bien es cierto que las discursividades actuales de la oficialidad escolar se desligaron explícitamente de la estigmatización del cuerpo como elemento del pecado, asumiendo esta discursividad como anquilosada y nociva para el bienestar de los estudiantes y reconociendo al cuerpo como un elemento clave en el manejo emocional, aún se conservan implícitamente concepciones que lo configuran como frontera y factor de individuación propios de la dualidad socrática, la dualidad judeo-helénica y la racionalidad cartesiana, las cuales al situar a la razón como el centro de toda acción pedagógica, establecieron y mantuvieron las maneras de la enseñanza; a su vez pervive el simbolismo metafórico del cuerpo de Filón de Alejandría y de La Mettrie quienes aducía que la cabeza o el cerebro reunían las facultades del alma y eran el centro de toda actividad humana (ver páginas 63 y 110).

Diagrama 4. Sistema de compromisos y sanciones del sujeto enseñado



Esta disposición discursiva también hace mella en la representación social que tienen los estudiantes de su cuerpo; como se observa en los productos de la cartografía social llevada a cabo con los estudiantes de grados terceros de las tres instituciones. Se puede ver en la imagen a continuación que ubicaron a la cabeza como el lugar de donde provenían las ideas. Además, en los diálogos llevados a cabo con los estudiantes se dio la constante que se señalaban a la cabeza como la fuente de la memoria. “Mis ideas vienen de mi cabeza” (estudiante de segundo de la IED Nueva Colombia). Aquí la metáfora de cuerpo máquina se incrusta en las discursividades cotidianas, a partir de imágenes corporales que identifican unas partes subordinadas a un núcleo, posiblemente porque hace más sencilla la introspección del concepto de sujeto, al ubicar un lugar que es responsable de las acciones.

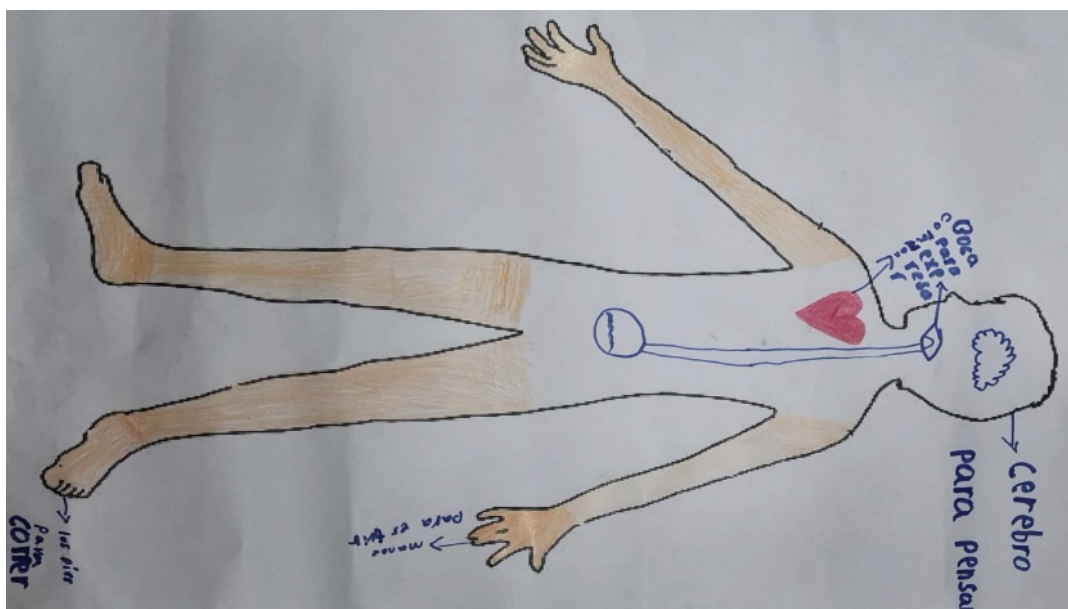


Ilustración 30. Digitalización de un producto de cartografía social con un cuerpo humano con estudiantes de tercero de la IED Gerardo Paredes realizada el 26 de agosto de 2022. En la cabeza dice: “el cerebro para pensar.”; en la parte de la cara dice: “lengua para expresar”; en el torso donde señala al corazón dice: “corazón”; en la mano derecha dice: “manos para escribir”; en el pie derecho dice: pie para correr.

Por su parte, la concepción de lenguaje del sujeto enseñado recontextualiza las acepciones provenientes de la Antigüedad, el Medievo y la Modernidad ya tratadas,

especialmente las que lo asocian únicamente con la construcción de la palabra y como facultad del pensamiento. Las más icónicas de estas posturas podrían nacer de las versiones estructuralistas que abordan el signo como elemento diferenciador y que muchas veces es asociado a la lengua y al modo de hablar y por tanto conciben el lenguaje como un elemento normativo y de urbanidad. Se puede ver en algunos de los documentos analizados el símil lenguaje-habla y específicamente relacionados con la normatividad de las buenas maneras de hablar. Por ejemplo, el Manual de convivencia de la IED Germán Arciniegas (2019) da muestra de ello:

Tratar con respeto y cordialidad a los profesores, compañeras, administrativos y personal de servicios varios de la institución educativa, sin usar términos y palabras soeces del actual léxico juvenil, palabras peyorativas, despectivas o apodos, o ser malintencionadas o vulgares con sus compañeros o compañeras, profesores o demás personal de la institución, mostrando gallardía y decoro en su lenguaje, dando estricto cumplimiento al artículo 18, artículo 42 numeral 3, artículo 43 numerales 2 y 3, y artículo 44 numerales 5 y 6 de la Ley 1098 de Infancia y Adolescencia (p.34).

En otro apartado reza: “disfrutar las zonas de recreación en actitud de respeto hacia los demás, sin agresiones y usando un lenguaje decente y decoroso conforme a su educación y moral” (p.37). El manual de convivencia asume su carácter de dispositivo escolar y hereda, como se ha señalado en el capítulo anterior, los modos de operación de los manuales de urbanidad que utilizaban el lenguaje escrito como un dispositivo de poder y como medio para el movimiento social (ver páginas 211 y 219), dándole al sujeto enseñado su última característica y es la de en si misma posibilitar el ascenso social, tal y como lo hacía la cortesía o el acortamiento en la alta edad media expuesta por Elias (ver página 103). Siguiendo a Parsons (1976) la escuela en este caso funciona como el principal sistema especializado, por el cual fluye el proceso selectivo social, siendo una parte fundamental en

la promoción de un determinado estatus (p.65). El sujeto enseñado tiene la intención, a través de su discursividad normativa, de ubicar en lo más alto del sistema escolar y social a sus participantes, a través de la utilización de una gramática impositiva que utiliza el infinitivo como un factor ordenativo que no da cabida a la interacción o al desacuerdo.

En definitiva, para la escuela pueden existir buenos o malos estudiantes, pero nunca un mal sujeto enseñado, porque desde su discursividad normativa y gramática impositiva, este siempre está siendo reformado o encauzado por sus ideales. Si no cumple con las condiciones termina afuera del sistema.

Sujeto enseñante

Si el sujeto enseñado es el principal objetivo de la discursividad normativa el sujeto enseñante sería uno de sus principales medios para conseguirlo. Es claro que esta categoría se asocia directamente al rol del docente y de los cargos que se dedican a algún tipo de enseñanza, específicamente al conjunto de sus ideales. Esto implica entender que esta categoría opera bajo las dinámicas del dispositivo pedagógico, sino como el principal.

Existe en los manuales de convivencia una cantidad de perfiles junto con sus funciones, que difieren a los del estudiante y se agrupan dentro de sus alcances. En ese sentido, se observa la consigna de los perfiles de los docentes, de los padres y de otros miembros y estamentos, como el rector, el coordinador, el orientador y los distintos comités organizativos del mencionado gobierno escolar, quienes se asumen como corresponsables del proceso de enseñanza.

Se puede ver que las tres instituciones presentan las distintas funciones de los docentes y docentes administrativos, basándose en lo establecido por el *Manual de Funciones, Requisitos y Competencias para los Cargos de Directivos Docentes y Docentes del Sistema Especial de Carrera Docente* reglamentado por última vez en la Resolución 003842 de marzo de 2022. Para el caso del docente, la IED Germán Arciniegas en su pacto de convivencia expresa:

Los docentes representan un modelo de vida para los estudiantes, padres y demás miembros de la comunidad educativa, evidenciando idoneidad en su cotidianidad laboral. Son líderes en el planteamiento de actividades y proyectos que aporten al mejoramiento de la calidad de vida. La excelencia implica: responsabilidad, ética profesional, compromiso y humanismo frente a la problemática de los estudiantes, comunidad educativa y el entorno. El docente germanista se distingue por ser.

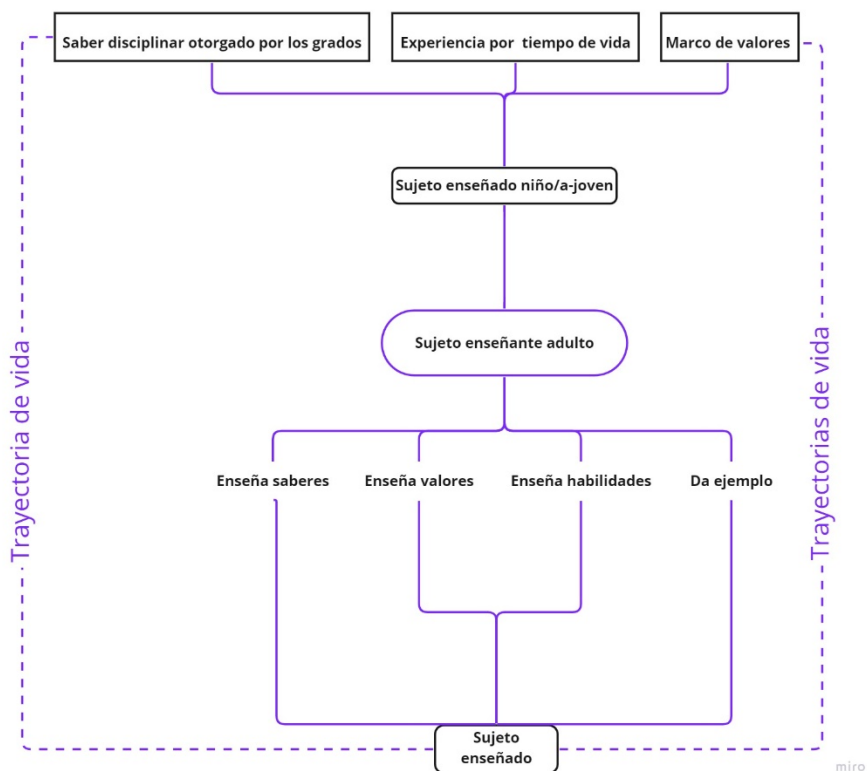
Un profesional con vocación de servicio y amor en su quehacer pedagógico. Inquieto frente a su continua capacitación y formación pedagógica. Inspirador de respeto, poseedor de un sentido de liderazgo positivo y con capacidad de escucha. Creativo, imaginativo, motivador, lúdico, recursivo e innovador en su quehacer pedagógico. Respetuoso, coherente, dinámico y leal en la interacción con sus compañeros y directivos. Dinamizador de la ética del cuidado y el buen clima institucional. Participativo, diligente y propositivo frente a los acuerdos y propuestas que mejoren los procesos institucionales. Interdisciplinario, estratégico, gestor y dinamizador del modelo pedagógico y los principios del Proyecto Educativo Institucional. Respetuoso con los demás miembros de la Comunidad Educativa (p.22)

En la IED Nueva Colombia, si bien no existe un perfil moral sobre el docente, si existe un manual de sus funciones las cuales se establecen en el manual de convivencia (2019), las cuales son:

1. Llegar puntualmente a los horarios asignados para sus respectivas clases
2. Acompañar permanentemente a todos los estudiantes de un curso durante la clase haciendo presencia efectiva.
3. Entregar personalmente las evaluaciones a los estudiantes.
4. Disponer de ocho días hábiles para devolver las evaluaciones corregidas.
5. Admitir a todos los estudiantes del curso a cargo, en sus clases, garantizando el derecho a la educación
6. Dar un trato digno y justo a los estudiantes.
7. Cumplir con el Sistema Institucional de Evaluación, la acción evaluativa corresponde al maestro.
8. Exigir puntualidad, buena presentación personal, respeto, aseo y orden en clases.
9. Cumplir con el turno de acompañamiento asignado.
10. Entregar a tiempo y con excelente presentación los compromisos adquiridos con coordinación académica, de convivencia o rectoría.
11. Emplear el tiempo destinado en el horario para atención a padres y aprovechar todo el tiempo programado en reuniones de entrega de informes, aunque no sea director de grupo.
12. Al solicitar permisos seguir el conducto establecido por el Colegio, diligenciar la solicitud escrita con la debida antelación que permita organizar a los estudiantes entregando trabajo asignado en coordinación académica, además de entregar los soportes de la misma en coordinación académica y-o rectoría, según el caso.
13. Organizar, entregar y garantizar que todos sus estudiantes consuman el refrigerio manteniendo las normas establecidas por la SED y el MEN

Desde los marcos normativo y moral la figura del sujeto enseñante se asoma en el ecosistema escolar, ya sea como alguien adulto que sabe y que tienen la facultad de educar puesto que ya fueron niños/as y jóvenes que consiguieron ser sujetos enseñados. Ya sea por la legitimación social que le da un diploma o la legitimación institucional que da el orden social, este se ubica en un lugar de observador, promotor y garante de los procesos educativos de los estudiantes, con el último objetivo de convertir a los miembros más jóvenes en lo que alguna vez fueron (ver diagrama 3).

Diagrama 5. Bucle entre el sujeto enseñante y el sujeto enseñado



Siguiendo el diagrama, las acciones discursivas que conforman al sujeto enseñante provienen de la dinámica sistémica de la escuela, que en primera medida son específicas y claras en el discurso y que luego pueden difuminarse según las decisiones de vida de cada persona. Pero todo sujeto enseñante debe pasar por este sistema, inclusive los padres de familia¹¹².

El sujeto enseñante se caracteriza por ser un adulto con unas funciones claras que se desenvuelven entre el ideal moral, el ideal disciplinar y el ideal pedagógico; lo que implica

¹¹² En cierta medida no es posible asegurar que la totalidad de los padres terminaron su proceso escolar, siendo Colombia una región donde el casi el seis por ciento de la población está en condición de analfabetismo según las cifras del MEN (2018) lo que implica entender que estas personas no estuvieron gran parte de su vida en la escolaridad, aunque aun así si se mueven bajo la lógica del sujeto enseñante en tanto sujeto que sabe por: la experiencia, la responsabilidad social que implica ser acudiente y por el marco de valores que como adulto maneja.

reconocer que es a su vez una figura de autoridad que tiene el derecho y el deber de velar por las distintas acciones de los sujetos enseñados. El manual de convivencia de la IED Nueva Colombia (2019) plantea:

Frente a la ocurrencia de presuntas faltas, se observará el procedimiento previsto en el presente Manual de Convivencia en el marco del derecho a la defensa y el debido proceso; todo estudiante quien, a juicio de las autoridades competentes del colegio, haya demostrado alguna conducta o haya incurrido en alguna falta se le garantizará el derecho de defensa que es parte integrante del debido proceso (p.50)

El debido proceso recrea al sistema escolar como un sistema judicial que deja claro cada uno de los roles. Como se verá más adelante, este convoca al sujeto enseñante, antes que nada, como un registrador quien da cuenta desde el lenguaje escrito de los eventos que consideran no van acorde a la normatividad, por medio del uso de los dispositivos de control más comunes, el observador y la lista de asistencia. Esto hace que se asuma como una figura que puede y debe juzgar las acciones del sujeto enseñado debido a su posición en el sistema y que si no lo llega a hacer satisfactoriamente puede ser sancionado, pues al igual que el sujeto enseñado este siempre es evaluado por un sistema piramidal compuesto por el coordinador, el rector, el director local, el jefe de personal, los órganos de control, padres de familia, etc.

De esta manera al ser una figura de autoridad que también es observada, al igual que la dinámica del panóptico, debe cumplir con las condiciones que lo facultan para ejercer el poder, que van desde su capital cultural, su capital simbólico y su trayectoria institucional y social. En la imposibilidad de definir generalidades en los modos en que cada persona asume su labor como sujeto enseñante, si se puede intentar generalizar sobre la discursividad institucional. Si se quiere conocer un poco sobre los medios de identificación

personales debe partirse de las distintas particularidades que permiten entender cada situación.

En el caso de los docentes entrevistados, por ejemplo, ellos mismos perciben su saber como una profesión, es decir un trabajo el cual nace de una identificación con el rol social, lo que coloquialmente se conoce como la vocación. “La profesión de educador es prácticamente una herencia familiar. Todas mis hermanas son educadoras, eso fue con lo que nos identificamos en la familia, porque todas mis hermanas son educadoras y yo escogí la misma profesión”, manifestó un docente de educación física de la IED Gerardo Paredes cuando se dialogaba por su camino profesional (ver anexo 6). En este caso se puede inferir que existe una conexión entre la historia de vida familiar del docente y sus decisiones, las cuales se caracterizan por entrar en las dinámicas de la subjetivación al imbuir simbólicamente su autoconcepción como enseñante¹¹³. Acá la vocación no se entiende como un conjunto de capacidades necesarias para desempeñar un rol, sino como una herencia o derecho familiar exclusivo de la experiencia.

Ahora bien, el sujeto enseñante al ser el principal dispositivo pedagógico guarda una concepción de cuerpo y lenguaje que le permita ser productor de autoridad, de saberes, de prácticas y por supuesto de enseñanzas, de tal suerte que ambas proyecten simbólicamente una posición de poder. Con respecto al cuerpo este comparte las características del cuerpo cortesano el cual servía como medio de movilidad social (ver página 104). Si bien no se utilizan de similar modo, sí comparten la visibilidad y el nivel de observancia propio de una

¹¹³ Aunque bien podría decirse que esta situación recrea el bucle entre el sujeto enseñante y el sujeto enseñado es necesario recordar que para la investigación esta solo es posible en la realidad discursiva normativa

figura de poder. Al ser una fuente de ejemplo y de autoridad, el cuerpo se concibe como un elemento de movilidad social que busca que los demás lo sigan a través del liderazgo.

El lenguaje entre tanto comparte los modos de concepción del sujeto enseñado en tanto elemento normativo, pues al igual que en el apartado anterior, se evidencia su utilización como elemento de norma y urbanidad asociado ampliamente al habla y la cual debe utilizarse según las reglas de cortesía y buen comportamiento.

Cuerpo escolar

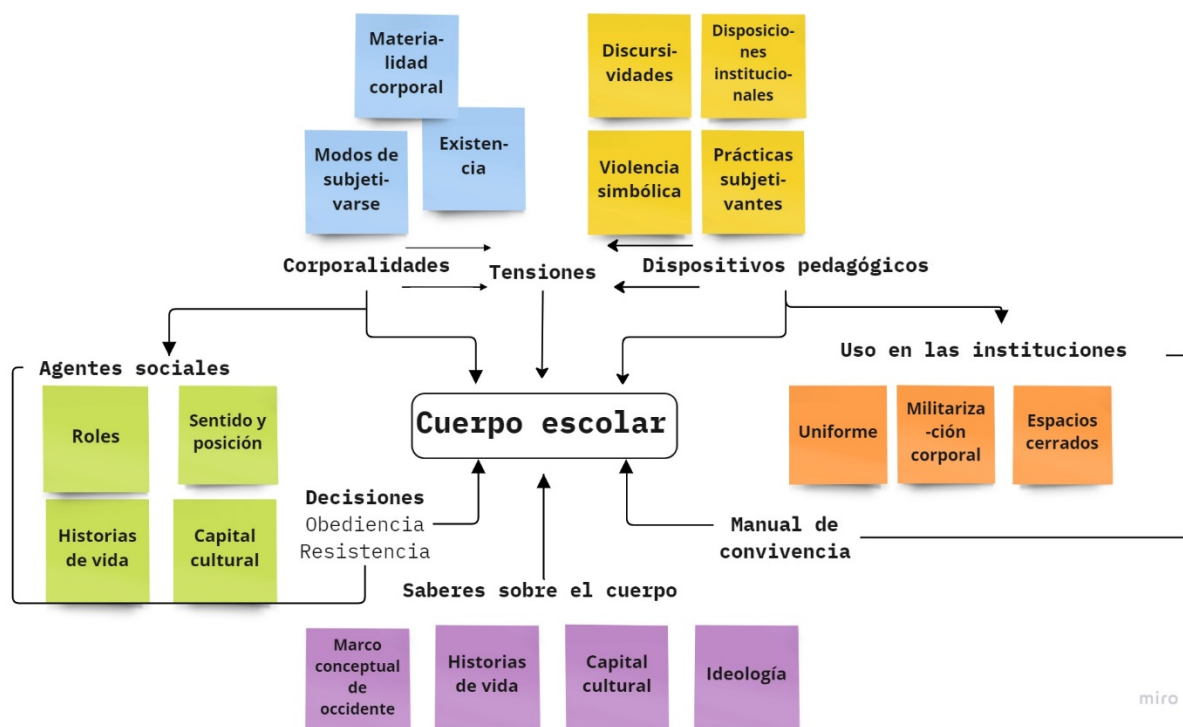
Como se ha venido señalando, existen una gama de construcciones intelectuales sobre el cuerpo siendo la escuela uno de los principales receptáculos de estas y a su vez el principal escenario de producción de las distintas corporalidades, recordando que estas últimas se entienden como las formas de relación que relativizan las certezas de la realidad material y discursiva e imprimen desde el cuerpo el fundamento de la existencia, es decir los modos particulares de vivir y de subjetivarse fenomenológicamente y de relacionarse con el otro (ver página 143). Lo anterior implica entender la imposibilidad de abarcar esta categoría a partir de la monofonía, ya que, a diferencia de las construcciones de *sujeto enseñado* y *sujeto enseñante*, que en su gran mayoría se conformaron por la discursividad normativa, aquí su elaboración contempla una cantidad considerable de fuentes discursivas.

En ese sentido el *cuerpo escolar* surge como una categoría *polifónica* que se analiza sobre las tensiones dadas entre las discursividades institucionales, las prácticas escolares y por supuesto las corporalidades. Lo anterior requiere contemplar su gran complejidad y su carácter situacional, pues dependiendo del alcance de las estrategias de recolección de la información y de la información obtenida puede o no variar su construcción. Para la

presente investigación y sus alcances, el cuerpo escolar parte de la relación entre las prácticas subjetivantes institucionales que son explícitas hacia el uso del cuerpo. Dichas prácticas se ubican, como ya se ha mencionado, dentro de la relación agentes-dispositivos y en una escala más situada en la relación agentes sociales-escuela-dispositivos pedagógicos, todos ellos mediados por las relaciones de poder y por supuesto las relaciones de saber (ver páginas 32-33).

Así se pretende analizar la relación corporalidad-dispositivo pedagógico a partir de las formas como los agentes sociales se subjetivan frente a los dispositivos pedagógicos, ya tratados en el capítulo II, y como se constituyen como agentes, a saber: el uso del uniforme, la militarización corporal y los espacios cerrados, los cuales se consideran como los más explícitos frente al tratado institucional del cuerpo. Para dar forma a un cuerpo escolar, el cual en este caso se constituye por la naturaleza del dispositivo pedagógico, la normatividad que lo sustenta, la forma de llevarla a cabo a través de la práctica pedagógica y los agentes sociales quienes cargan con sus elecciones, sus necesidades, sus saberes, sus historias de vida, sus capitales culturales, sus redes de apoyo, los sucesos del pasado cercano, sus marcos referenciales, conceptuales e ideológicos (Ver diagrama 6).

Diagrama 6. Componentes del cuerpo escolar



Al intentar consolidar un cúmulo tan variado de información y darle una estructura categorial que cumpla con el objetivo de totalizar las distintas realidades y eventos, se debe, antes que nada, ser enfático en que la categoría de cuerpo escolar no es estática y que su construcción depende de cada una de las interacciones referenciadas y de una infinidad de eventos que ofrecen una gama de tonalidades, por lo que, si fuesen otros los agentes, grupos e instituciones investigadas, e incluso el investigador, seguramente los hallazgos cambiarían.

Es por lo que, desde la realidad contextual y plural, se presenta el análisis de un cuerpo escolar a partir de las expresiones de los estudiantes y docentes en torno a los dispositivos pedagógicos que acompañan las prácticas escolares, así como sus saberes sobre el cuerpo, también las observaciones de dichas prácticas y lo que contempla la normatividad de los manuales de convivencia frente a estas, resaltando los puntos de

encuentro y de diferencia entre las posturas de los agentes y de la normativa de las tres instituciones. Las tres asumen el uso de la mayoría de los dispositivos pedagógicos sobre el cuerpo reseñados anteriormente y que en la actualidad comparten el grueso de las escuelas tradicionales en el mundo, por lo tanto y para aterrizar el estudio, se analizaron en torno a las siguientes prácticas institucionalizadoras: los espacios cerrados, el uso del uniforme y la militarización corporal.

El cuerpo escolar es un cuerpo situado en la escuela que opera dentro del encerramiento de esta. Puertas adentro habitan los distintos cuerpos escolares y las diferentes maneras que tienen de relacionarse entre sí con sus pares, impares y con las normas. Allí el encerramiento intramural converge como una idea generalizada en las escuelas públicas de Bogotá y por ende de las tres instituciones investigadas, compartiendo las características de la escuela moderna frente a la distribución de los espacios. Todas gozan de una infraestructura relativamente nueva, con edificaciones construidas entre los años 2002 y 2008. Claro está, que las infraestructuras, tanto de la IED Germán Arciniegas como de la sede A de la IED Gerardo Paredes, hacen parte del *Plan Maestro de Equipamientos Educativos de Bogotá Distrito Capital* del 2006 el cual plantea:

Las estrategias para su dimensionamiento, en relación con las condiciones físico-espaciales de los ambientes educativos, la capacidad de cobertura de cada establecimiento y la cantidad y forma de localizarse en el territorio, para la consolidación de un sistema territorial del servicio educativo que esté en armonía con la estrategia de ordenamiento de la ciudad. Así mismo, define las escalas, los lineamientos generales de localización y las condiciones específicas de funcionamiento (Decreto 449 de 2006, Art.5).

En la definición de escalas el plan propuso en un primer momento unos mínimos que debían tener los espacios que para el caso de los colegios investigados debían contar,

entre otras especificaciones, con aulas de 2.20 metros de alto y un espacio de aprovechamiento de 2.46 metros cuadrados por estudiante.

La IED Nueva Colombia y la sede D de la IED del Gerardo Paredes¹¹⁴ no han entrado aún en dicha restructuración por lo que sus salones, aunque adecuados, son más reducidos en espacio y no cuentan con las medidas estandarizadas acorde a las definiciones técnicas del mencionado decreto. Se podría decir que en primera medida existe un déficit de espacio en los salones de la Sede D del IED Gerardo Paredes y la IED Nueva Colombia, pero este es compensado con un menor número de estudiantes, pues se intenta estar a la par con el siguiente parámetro exigido por la *Norma técnica colombiana* (NTC) 4595 del 2006 (p.6)

Tabla 2. Relación ambiente y número de estudiantes

Ambiente	Número máximo de estudiantes/maestro	Área (m ² /estudiante)
Pre-jardín (3-4 años)	15	2,00
Jardín (4-5 años)	20	2,00
Transición (5-6 años)	30	2,00
Básica y Media (6-16 años)	40	1,65 a 1,80

Esto, en resumidas cuentas, quiere decir que entre más grande el salón, una mayor cantidad de estudiantes pueden convivir allí, por lo que se encontraron salones de primaria donde puede haber entre 28 hasta 40 estudiantes dependiendo de sus dimensiones.

¹¹⁴ La Sede D también llamada Spencer, es el lugar donde se concentran los estudiantes de ciclo 1 (grados 1º, 2º y 3º) con quienes se llevaron a cabo algunas observaciones y entrevistas, mientras que la Sede A alberga al ciclo inicial (preescolar) con quienes también se llevaron a cabo talleres y observaciones, por lo que es necesario hacer la salvedad que los espacios mantienen diferencias sustanciales entre esta sede y la Sede A.



Ilustración 31. Fotografía del mobiliario parte de la ludoteca del preescolar de la sede A de la IED Germán Arciniegas. Tomada el 27 de julio del 2022



Ilustración 31ª. Fotografía del mobiliario parte de la ludoteca del preescolar de la sede A de la IED Gerardo Paredes. Tomada el 10 de mayo del 2022



Ilustración 32. Fotografías que muestran la comparativa en la distribución de los pupitres entre los salones de primero a la izquierda y preescolar a la derecha, de la IED Germán Arciniegas. Tomadas el 10 de mayo del 2022.

Los tres colegios comparten el concepto de aula para toda su población estudiantil, pero existe una notable diferencia entre los grados de preescolar y los de la primaria,¹¹⁵ pues los primeros gozan de una disposición más cercana con el concepto de niñez. Esta diferencia dispositiva da entrada a uno de los *ritos de paso* más comunes de la infancia occidental y por supuesto colombiana y es el paso del preescolar a la primaria. Dichos ritos vienen a ser procesos dinámicos que se dan secuencialmente y que marcan hitos importantes en las historias de vida. Particularmente en los niños estos cambios indican “desplazamientos de su estatus dentro de la comunidad”, tanto en su condición humana como en su condición social (Vogler, Crivello, & Woodhead, 2008, p.21). Se puede decir que, en este paso, simbólicamente se asocia a que el niño se aleja de la figurativa de bebe y se acerca a la de un niño más independiente. “Ustedes son niños ya grandes que deben dar ejemplo, no son bebés”, expresó una maestra de primero de la IED Nueva Colombia en una actividad sobre los números del 1 al 10.

¹¹⁵ El cambio en los espacios de primaria entre instituciones no tendría una mayor repercusión, situación que difiere en los de preescolar, pues si bien, en la IED Nueva Colombia, están adecuados con material pedagógico, no tienen los beneficios que ostentan las otras dos instituciones debido a que estas últimas cuentan con salones más amplios y con ambientes de apoyo tipo D los cuales vienen a ser espacios de esparcimiento adecuados para los niños pequeños (ver ilustración 31 y 31a).

Una de las discrepancias más grandes radica en la cantidad de estudiantes por docente (ver tabla 2), en donde la primaria dobla la capacidad del preescolar, lo que seguramente afecta las relaciones pedagógicas y por supuesto los procesos de enseñanza y aprendizaje. De acuerdo con el estudio de Abello (2008) el preescolar cuenta con una visión moderna de la educación, mientras que el primer grado muchas veces se enfoca en una perspectiva alimentada por una “tradicción centenaria academicista”. De ahí que por lo general, mientras en el preescolar las estrategias pedagógicas se caracterizan por: ser globales, partir de los intereses de los niños, tener naturaleza interdisciplinar, ser más flexibles con el tiempo, enfocarse en el juego, contar con espacios lúdicos y avocados a rincones de interés que favorecen la interacción social; las del grado primero: responden a un orden asignaturista, el tiempo es más exigente e inflexible, el tiempo del descanso es el recreo, el recurso didáctico predominante es el libro de texto, el espacio de aprendizaje fundamental es el aula y la distribución del mobiliario no se presta tanto para la sociabilidad (p.50). Este paso los docentes lo consideran como un cambio muy brusco por pasar de una dinámica global a una asignaturista. Al respecto una docente de primero de la IED Nueva Colombia expresó:

(...) en preescolar se trabajan más que todo las prácticas de motricidad y demás, y ya en primero pues ellos ya tienen que llegar a conocer las letras, a aprender a leer y escribir formalmente a descifrar esos códigos y ya se empiezan a ver como ya más materias por decirlo de alguna manera, el solo hecho del manejo de los cuadernos es más complejo.

Además, la disparidad en los espacios entre preescolar y primero fue una constante notable en las tres instituciones tal y como lo muestran las fotografías de la ilustración 32. Los grados de preescolar están organizados en mesas redondas y más pequeñas las cuales permiten la interacción grupal de los estudiantes, por su parte los salones de los grados

primero tienen pupitres individuales más grandes mirando hacia al tablero. Se pudo observar que esta última distribución está presente en la mayoría de las actividades escolares, constituyendo la ya tratada, relación económica entre espacio, objeto y cuerpo la cual condiciona la proxémica y las cinéticas de las clases a partir de la simetría lineal, que en últimas busca una inmovilidad generalizada (ver página 238).



Ilustración 33. Fotografía canchas de recreación de la sede A IED Gerardo Paredes.

Como se habló en el capítulo anterior, el descanso ha sido otro dispositivo partícipe del encerramiento escolar y que es parte activa en la cotidianidad de los estudiantes. Las tres instituciones cuentan con los espacios clásicos a nivel distrital y nacional que, de acuerdo con la NTC 4595, deben contar con una *cancha multiuso* que tenga una “superficie plana, continua y sin obstrucciones de aproximadamente 30 m x 18 m que puede habilitarse para la práctica reglamentaria del baloncesto y el microfútbol, entre otros” (p.8) (ver ilustración 33). Allí ocurren un sinnúmero de prácticas que subjetivan fuera de la normativa institucional y las corporalidades escolares emergen en su máximo esplendor pues, el juego, la algarabía, el movimiento, la agresividad, las risas, el llanto, las palabras soeces, los

gestos, los gritos y los accidentes¹¹⁶ convergen en un tiempo de 30 minutos aproximadamente. En las observaciones se presentó una constante: el caos.

Diario de campo 02

Lugar: patio del colegio

Fecha: jueves 8 de agosto de 2022

Nombre de la organización: IED Gerardo Paredes

Tema: descanso

Número de integrantes o asistentes a la sesión: alrededor de 250 estudiantes de primero a tercero

Datos por observar

A las 3:00 pm suena el timbre y salen los estudiantes de todos los salones al mismo tiempo. Casi al primer instante todos comienzan a correr.

Se pueden ver que en simultáneo los estudiantes practican varios juegos al mismo tiempo: tres grupos de niños varones juegan *fútbol* en diferentes lados del patio, unos con balón, otros con una pelota y los últimos con una botella de plástico; *cogidas* juegan tres grupos de aproximadamente seis estudiantes de ambos géneros (un grupo cambia al juego de *policías y ladrones*); un grupo de 15 niños masculinos juega con *piquis* (canicas).

Existen muchos grupos (la mayoría niñas) que se dedican a hablar y a caminar alrededor del patio.

Se ven tres docentes distribuidos en puntos periféricos del patio realizando la labor de vigilancia. Muchos niños acuden a ellos para quejarse de comportamientos negativos de sus compañeros, ya sea por que recibieron golpes o insultos.

Se evidenciaron cuatro situaciones de accidentes que causaron contusiones menores ocasionando llantos, uno de ellos fue por una riña entre dos estudiantes varones.

A las 3:30 tocan el timbre y los estudiantes se regresan a sus salones, algunos corriendo otros caminando

Estrategias de comunicación: en su mayoría se identificaron los gritos y las risas como los sonidos que predominan en el patio. Expresiones soeces, groserías, señales y signos.

Los docentes llaman constantemente la atención a los estudiantes que están teniendo comportamientos agresivos.

Organización de la sesión: N/A

Forma de trabajo: Vigilancia

Roles de los participantes: estudiantes como líderes de las actividades y docentes como vigilantes.

¹¹⁶ La accidentalidad es una de las mayores problemáticas que se presentan en los descansos de los colegios de primaria. Así lo manifestaron todos los docentes entrevistados. Para el caso de la IED Gerardo Paredes se pudo constatar en el reporte del *Sistema de alertas* (Sistema de recolección de información de la SED que permite a los establecimientos educativos de Bogotá reportar y hacer seguimiento a los eventos que ponen en riesgo la integridad de los estudiantes (SED, Boletín SED, 2019)) que durante el 2022 se reportaron más de 40 accidentes de considerable alcance, solo en las edades de 5 a 10 años.

Reflexión

El ambiente percibido fue principalmente de desorden y caos en donde convivían un gran número de indicaciones y actividades sin que predomine una sobre otra. Esta condición puede asociarse a la natural necesidad de movimiento que tienen los infantes ante la imposición de quietud.



Ilustración 34. Fotografía canchas de recreación de la sede D IED Gerardo Paredes. Tomada el 13 de mayo de 2022



Ilustración 34a Fotografía canchas de recreación de la Sede A IED Nueva Colombia. Tomada el 17 de mayo de 2022

La condición caótica del descanso posiblemente radique en una respuesta natural a la exigencia de orden y de quietud propia de las clases que manejan las disciplinas del conocimiento sónico (matemáticas, biología, religión, español, etc.). El caos se entiende aquí, desde la condición compleja del agente que tergiversa la supuesta causalidad en la relación entre fenómenos; esa eventualidad no permite observar una traza lineal que una la causa con el efecto, lo que recuerda la incapacidad de someter todas las variables que definen las acciones y comportamientos. En ese sentido la fuerza que acompaña ese dinamismo no es otro que el movimiento; desorden y movimiento inevitablemente van de la mano (Balandier, 1989), pues son fuerzas que a su vez posibilitan la emocionalidad, la pulsionalidad y, paradójicamente, las normas superpuestas que brindan una lógica infantil.

De esta manera, se puede ver en las fotografías de las ilustraciones 34 y 34a, una idea de la naturaleza de los descansos de los niños de primaria, por lo menos en Bogotá. El ambiente que se vive allí está marcado por una constante tensión emocional, donde predominan las normas implícitas determinadas por juegos efímeros que, parece ser que, en la mayoría de los casos, exigen el desfogue de la energía cinética disponible. Fueron pocos los niños que escapaban a esta dinámica confusa, optando por caminar y charlar en grupos pequeños

El recreo es un momento de práctica libre indispensable para los niños, pienso que sería chévere que ellos pudieran tener opción a jugar muchas cosas, si, acá por ejemplo es complicado porque no hay nada solo una cancha para jugar y ya, pero sería chévere que ellos tuvieran para jugar juguetes o tuvieran diferentes opciones para elegir como usar ese tiempo libre (docente de segundo de la IED Gerardo Paredes Sede D).

Como se ve en el diario de campo 02, en el mismo lugar se desenvuelven multitud de juegos: capturas, escondidas, fútbol con pelotas, fútbol con botellas de plástico. Curiosamente las canchas de futbol/baloncesto no recibían el uso para las que se crearon; la idea de un juego organizado nunca pudo observarse porque, en la generalidad solo existía el movimiento desordenado que tenía un sentido para los involucrados. De acuerdo con Agamben (2012) la infancia es la “preeminente composición de lo posible y de lo potencial,” no es una simple “posibilidad lógica” de algo “no real”. Lo que caracteriza al infante es que él es su propia potencia, él vive su propia posibilidad”. El juego en el *recreo-recrea* la realidad misma y la materializa desde la potencia de la existencia; el niño vive en él su “*Dasein*”, su “estar-ahí”, su “estar en el propio-lugar” e involucra su vida, poniéndola en juego constantemente (pp.29-30). El cuerpo de ese acontecimiento, en términos heideggerianos no es el *Körper*, aquella extensión material, limitada por la medición

cuantitativa que lo ubica como una masa dentro de un espacio, sino como el cuerpo vivo *Leib* que, junto con su alma y espíritu, posibilita la relación arquitectónica con el mundo (ver página 15).

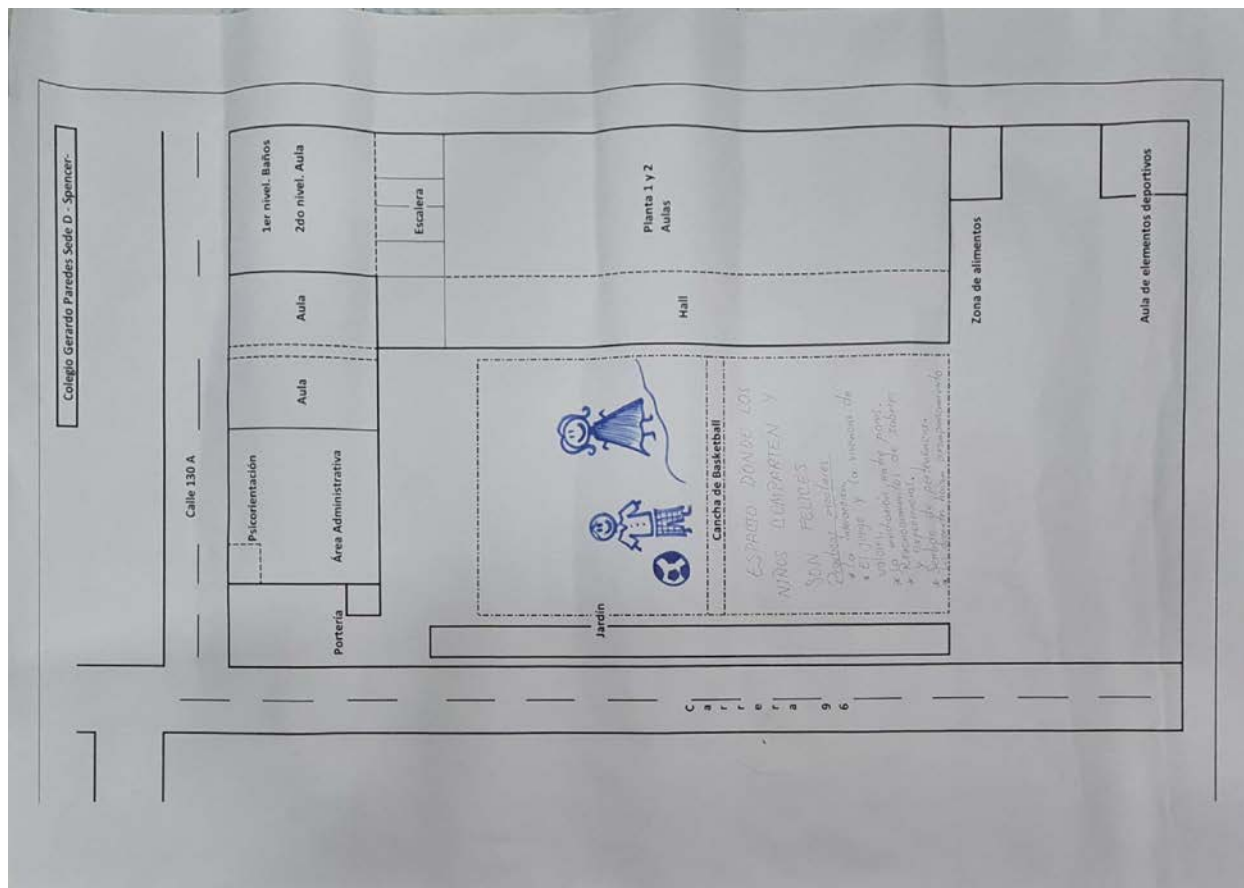


Ilustración 35. Digitalización de un producto de cartografía social con un mapa de la Sede D IED Gerardo Paredes realizada el 10 de agosto de 2022. En el apartado escrito a mano dice: “ESPACIO DONDE LOS NIÑOS COMPARTEN. SON FELICES. Prácticas escolares: la interacción, el juego y la vivencia de valores, la mediación entre pares, reconocimiento de saberes y experiencias, sentido de pertenencia, los docentes hacen acompañamiento”

La ilustración 35 hace parte de un ejercicio de cartografía social, en la que se les pedía a los docentes ubicar cual era el sitio del colegio donde existía un mayor bienestar por parte de la comunidad y cuales prácticas sucedían allí; siendo una constante el patio de recreo. A pesar de las constantes problemáticas que puede generar el caos del momento, los mismos docentes reconocen este espacio como el lugar de disfrute de los estudiantes, pues es en este dónde mayor posibilidad hay de desaturarse de la obligatoriedad del no

movimiento. Podría decirse que es un lugar que brinda más posibilidades de enactuarse, pues allí hay rienda suelta para expresarse cognitiva, estética y éticamente (ver página 139).

La quietud que exige la disposición lineal, el poco espacio en los pasillos (ver ilustración 36), la certeza de un puesto, la concentración a través del ya mencionado silencio del movimiento (ver página 196), hacen del docente una figura en la que recaen una variedad de sentidos y emociones. No en vano según los estudios de Wydra (2001), Altenberger et al. (2005), Gutiérrez y Pilsa (2006) y Cárcamo (2012), muestran en sus resultados que la imagen más favorable de los estudiantes hacia sus docentes recae en la del profesor de educación física. Al respecto el docente de esta disciplina de la IED Gerardo Paredes opinó sobre las dinámicas de su práctica lo siguiente:

De la práctica de educación física, que es la práctica física que le concede un sentido significativo a los alumnos que sacamos de la rutina. Es llevado a construir un conocimiento a través del movimiento. Eso es motivante para los niños, para el niño que está en el aula, totalmente concentrado en algo, en algo teórico que le está enseñando la profe.

Con respecto a la rutina de las otras clases en el aula expresó:

Y a veces pues esa rutina cansa. Es dispendiosa porque requiere la atención, estar sentado en el salón, eso implica un agotamiento. Aunque esa práctica es necesaria con algunas materias ojalá se pudiera hacer que esas clases se pudieran ser más lúdicas, más prácticas.

Sería real. No es. No sé, se me ocurre, por ejemplo, enseñarles a los niños que están empezando su proceso de aprendizaje, el de primero y segundo, enseñarles no sé, por decir algo, las tablas. Tomar las tablas a través de un salto de cuerda. Sería genial. Bueno, que implique movimiento o con unos aros. No sé, colocar un grupo de aros y decirle Bueno, vamos a trabajar en la tabla de tres.

Vamos a ver en esta los saltos de a tres y los vamos a multiplicar o lo vamos a sumar. Bueno, vamos a asociar de tal forma que el niño se aprenda las tablas, pero de una forma lúdica y expresiva, donde sienta que no está encasillado en memorizar algo, sino que a través de la práctica pueda ir adquiriendo conocimiento.



Ilustración 36. Fotografías que muestran la comparativa en la distribución de los pasillos e a la izquierda la IED Gerardo Paredes Sede A, a la derecha IED Germán Arciniegas Sede A. Tomadas el 10 de mayo y agosto 12 del 2022.

Según lo encontrado en el ejercicio investigativo, el aula como dispositivo pedagógico entra en choque con las formas básicas de los estudiantes de primaria, pero a su vez, va dando forma a sus corporalidades, las cuales se construyen en la constante relación interobjetiva e intersubjetiva con los dispositivos y con los agentes. Esa particularidad de resistirse a la norma, al orden y a la quietud, especialmente en los periodos de descanso y a su vez de sometimiento al orden en los periodos de clase, hace que los agentes logren en la constante tensión, constituirse como estudiantes y como niños.

El espacio cerrado del aula condiciona poderosamente los modos de estar en el mundo, ya sea con la norma o con las posibilidades materiales que impone, pues es la que menos margen de acción le permite a los estudiantes y a los maestros, debido precisamente

por componerse, como es evidente de objetos inamovibles y que solo permiten interactuar con ellos de forma parcial. El salón siempre será un aula así las puertas estén abiertas, aunque sean pocas las formas de interacción, los docentes en algunas ocasiones tuercen el dispositivo y lo acomodan para engendrar procesos que suavizan el impacto de la violencia simbólica que puede generar su uso tradicional. Esto se pudo ver en las observaciones de clase donde, en algunas ocasiones, los docentes ubicaban a los niños en mesa redonda, usaban juegos y música, etc., pues ven en el movimiento no solo una necesidad sino una oportunidad pedagógica.

El segundo escenario para analizar el cuerpo escolar es el uniformismo del estudiantado, siendo el elemento de mayor uso para identificar al *sujeto enseñado*. En las tres instituciones el uso del uniforme es obligatorio y debe portarse por norma. Según el manual de convivencia de la IED Gerardo Paredes (2021) el uniforme es de uso obligatorio y hace parte de la heráldica escolar como un distintivo institucional (p.13), el cual los estudiantes deben portar con “dignidad y respeto” (p.30), pues si no lo llegan a hacer pueden recurrir en una falta categorizada como tipo 1 en el manual que define lo siguiente:

Artículo 26. Portar el uniforme de manera inadecuada o utilizar prendas que no correspondan y/o reemplace al uniforme establecido en el presente manual. La Jornada Nocturna está exenta de este numeral (p.41).

En la IED Nueva Colombia en el manual de convivencia (2019) aclara que su uso:

(...) posibilita un ambiente igualitario en el que no se discrimine a los estudiantes por su vestuario. Garantiza la seguridad, el respeto y los derechos que tienen los estudiantes del colegio dentro de la comunidad circundante y la ciudad. Evita que personas ajenas a la institución ingresen libremente al colegio y pongan en riesgo la seguridad institucional. Por tanto, no se permiten transformaciones que alteren el modelo establecido institucionalmente (p.30)

A su vez, insta a los estudiantes a que su porte debe ser “completo y en perfectas condiciones de aseo” (p.31).

Para el caso de la IED Germán Arciniegas el uso del uniforme se relaciona con la vigilancia de la “integridad, física, moral, psicológica, la dignidad de los estudiantes y la estética en comunidad”, por lo que su uso:

(...) de ninguna manera estará ligado a modas, tribus urbanas o subculturas, considerando estos como conceptos pasajeros, que pueden en algunos casos, ir en contra de la integridad, la dignidad y el buen nombre de los estudiantes y propiciar resultados nocivos para los mismos, como faltas de respeto, agresiones físicas, verbales o de cualquier otra índole.

Dando cumplimiento a la Ley 1098 de Infancia y Adolescencia, y en consenso con el Consejo Directivo de la institución, se establece el uso apropiado, adecuado y digno del uniforme como identificación de la institución educativa COLEGIO GERMÁN ARCINIEGAS IED para los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, siendo importante tener en cuenta que los estudiantes de la institución deben portar dentro de la misma, uniformes de acuerdo con su horario de clases (p.23).

Estas disposiciones normativas presuponen la utilización del uniforme como un dispositivo pedagógico fundamental en la concreción del cuerpo escolar, en donde el uniforme sostiene significados de igualdad entre estudiantes, pero de diferenciación entre poblaciones para así consolidar el disciplinamiento institucional (ver página 250). Ante esta exposición regulativa se da una cantidad considerable de eventos que impiden que la utilización de la indumentaria se lleve a cabo en su totalidad y como lo exigen los manuales. En las observaciones realizadas se identificó que la mayoría de los estudiantes portaba el uniforme, pero en el transcurso del día era muy común observar que sus vestimentas llegaban al final de la jornada con marcas de suciedad, desajustadas o puestas de modos que no correspondían con los códigos de vestimenta expuestos (ver anexo 7).

Esto se entiende en la dinámica de las edades investigadas y por su aparente baja preocupación por la apariencia, debido a que según varias teorías: sociológicas, psicológicas y pedagógicas (Ortega, 1992, p.25), son edades en las que el juego y el movimiento hacen parte del sustento esencial de su interacción social y a su vez conforman el proceso de sus aprendizajes (Vygotsky, 1984, p.114).

Aquí se puede reconocer al uniforme como uno de los pocos dispositivos pedagógicos que, desde la condición semiótica del estudiante, en tanto humano, le permite en un mundo interobjetivado e intersubjetivado una subjetivación material marcada por la tensión intertextual, interdiscursiva y antidiscursiva entre las normas y los agentes. El estudiante es interobjetivado mediante la regulación social del uniforme impuesta por la escuela, de esta manera se evidencia la forma en la que este dispositivo contribuye a la uniformización de las identidades, permitiendo la identificación institucional ante el público.

Además, esta dinámica por parte de los estudiantes más pequeños hacia la imposición de portar el uniforme bajo la normatividad que les exige, con el uso correcto del uniforme, expresar una aparente dignidad asociada a los cánones de la elegancia y la cortesía, guarda relación con el cuerpo grotesco que Bajtín (2003) describió; ese cuerpo alejado de la representación clásica griega y por supuesto de la cortesía medieval (pp.23-29), que no responde a las exigencias sociales. Las manchas y los órdenes alterados en las vestimentas indican la poca importancia que los niños pequeños le adjudican a algunos códigos, cosa que no pasa, como se vio anteriormente, con las normas de los juegos, por ejemplo. En definitiva, los cuerpos infantiles están más cerca al cuerpo mismo que al signo normativo, más cerca de las pulsiones del movimiento y al goce, lo cual seguramente

cambiará en su paso del preescolar a la primaria y de la primaria al bachillerato, es decir de los cambios de bebe a niño, de niño a joven y de joven a adulto.

También se notaron casos en los cuales los estudiantes venían con vestimenta civil o como se le conoce en el argot escolar, *de particular*, pues según los estudiantes a quienes se les preguntó ¿Por qué no traes el uniforme el día de hoy? manifestaron problemas en portarlo debido a que: “está sucio” (estudiante de preescolar de la IED Gerardo Paredes), “es que mis papás no tienen plata para comprarme el de diario” (estudiante de segundo de la IED Germán Arciniegas). Una tensión explícita se generaría en el manual de la IED Nueva Colombia, que ante estos casos expone: en “ninguna circunstancia se exime al estudiante del uso de los uniformes, la familia debe garantizar que proveerá lo necesario según el modelo establecido y dentro de los términos antes mencionados” (p.31)

Ante esta disyuntiva se consultó a varios docentes de quienes se obtuvieron posturas a favor y en contra del uso de este dispositivo. Al respecto de las sanciones hacia los estudiantes por no portar el uniforme un docente expresaba:

(...) el uniforme es, no sé, para mí, yo personalmente, yo nunca he dejado a un niño sin la clase de educación física porque no tiene el uniforme. El uniforme es algo que identifica a un colegio, una institución, una empresa. Pero no puede ser, no puede ser esa barrera que debe dejar al niño sin su clase. Aquí yo he tenido discusiones con mis compañeros por eso, por ejemplo, en las otras áreas dicen _que el niño que no tenga su uniforme completo, déjelo en el salón, sáquelo y póngale un trabajo en el cuaderno_. Eso no puede ser, pues es que, dadas las condiciones del contexto, no estamos en la facultad de pedir algo así. No puede uno decirle ¡no! es que usted tiene que comprarlo como todo el mundo, si no, no es bueno, yo no lo hago, nunca lo he hecho porque entiendo la dificultad que tienen los padres de familia. A veces hay niños que se acuestan sin comer,

pues no van a priorizar comprarle una sudadera a un niño a darle la comida (docente de educación física de la IED Gerardo Paredes Sede D).

Sin que se pueda afirmar que son actos conscientes de resistencia contra un sistema punitivo, sí pueden verse como acciones resistentes coyunturales que desvirtúan la norma, dándole una prioridad según las necesidades planteadas. Aunque los manuales exigen que el uso del uniforme debe guardar un código, en ninguna observación se identificó que los docentes actuaran con medidas restrictivas, pues parecía que no le otorgaban la importancia a esta norma en particular, no estaban de acuerdo con ella o la desconocían.

Frente a las formas de objetivar al género las tres instituciones aún guardan las regulaciones que convocan las figurativa masculina y femenina y además establecen prohibiciones de orden moral que dispone cuanta parte del cuerpo puede mostrarse. La IED Gerardo Paredes (2021) en su apartado de las especificaciones del uniforme establece que para las niñas:

Jardinera a cuadros pequeños azules y verdes, rayas verdes y rojas (según el modelo del colegio máximo 3 cm arriba de la rodilla), blusa blanca, saco verde abierto con una franja roja, escudo institucional, bordado en blanco al lado izquierdo, media o media pantalón de color blanco, zapato colegial negro en cuero de amarrar y embetunar (IED Gerardo Paredes, 2021, p.14).

Y para los niños: “Pantalón gris corte clásico recto, saco verde, cuello en “V” según modelo; escudo institucional al lado izquierdo, camisa blanca, zapato colegial negro, en cuero de amarrar y embetunar” (p.14).

LA IED Germán Arciniegas (2019) en su pacto de convivencia indica lo siguiente:

Uniforme de diario para los hombres: conformado por camisa blanca con cuello para corbata, buso gris perla con cuello en V, dos franjas negras delgadas en cuello y puños, escudo de la

institución al lado izquierdo del pecho, pantalón en dacrón o lino color gris ratón, corbata negra, medias negras o gris ratón y zapato negro estilo colegial con cordones negros.

Uniforme de diario para las mujeres: conformado por camisa blanca con cuello para corbata, saco abierto gris perla con cuatro botones negros y dos franjas negras en el borde y puños, escudo de la institución al lado izquierdo del pecho, jardinera estilo princesa con presnes chatos de cuadros azul y gris, con una altura máxima de 5 cm. arriba de la rodilla, corbata negra, medias pantalón blancas y zapato negro estilo colegial con cordones negros (pp.23-24).

Y la IED Nueva Colombia (2019) en su manual dice:

Uniforme de diario – Hombres: a. pantalón de tela en dacrón de color gris a la cintura con bota recta, b. medias oscuras, c. camisa blanca con cuello sport o camisero de botones y de manga larga, d. saco de color rojo fresa, cuello en “V”, los puños con una raya blanca y otra gris centrada a dos centímetros, según modelo. Escudo del colegio bordado al lado izquierdo y e. zapatos de amarrar en cuero negro.

Uniforme de diario- Mujeres: a. falda o jardinera a cuadros a la rodilla con preñse chato de frente y tres presnes de lado, en tela dacrón lino, de color gris con rayas rojas, según modelo, b. media pantalón de color blanco de lana, c. blusa blanca en dacrón con cuello sport o camisero de botones con manga larga, d. buso de color rojo fresa, cuello en “V” y en las mangas con una raya blanca y otra gris centrada a dos centímetros, según modelo. Escudo del colegio bordado al lado izquierdo y e. zapatos colegiales en cuero rojo oscuro, de amarrar (p.9).

De un modo impositivo la normatividad institucional pretende dar forma a las posibilidades de movimiento, de verse ante los otros y de asumir su rol sexual, siendo más explícito con las niñas, que bien puede llamarse una violencia simbólica. Frente a esta realidad una docente expresaba su inconformismo cuando se le cuestionaba acerca de su idea del uso del uniforme así:

Yo no usaría uniforme, sobre todo y especialmente el de las niñas me parece terrible. Porque la falda limita, la falda sesga ¿y por qué tiene que mostrar las piernas? Y si finalmente las quisiera mostrar, bueno una niña de siete años que va a querer mostrar las piernas, si le está impidiendo sus movimientos. Si se quiere sentar, si quiere sentarse con las piernas abiertas seguramente va a haber alguien que le diga -cierra las piernas se te ven los cucos-, -no hagas eso no te subas-, -eres niña compórtate- (docente de segundo de la IED Gerardo Paredes Sede D).

La totalidad de las estudiantes entrevistadas expresaron que su uniforme les agradaba y que se sentían bien con este. “Me gusta porque parezco una muchacha” decía una estudiante de tercero de la IED Nueva Colombia.

La violencia simbólica nuevamente se materializa en la imposición de los distintos modos de ser y a su vez, de moverse, siendo una realidad para los arquetipos de los dos sexos que la vestimenta concibe. Aunque no hace parte de las realidades de los grupos etarios investigados, es menester abordar en este punto, cómo los uniformes escolares niegan desde las primeras edades la posibilidad de expresarse con otro tipo de identificación sexual fuera de lo femenino y lo masculino. Y es que el género se conceptualizó a partir de un conjunto de ideas, representaciones y prescripciones sociales que la cultura occidental formó en torno a la diferencia anatómica entre hombres y mujeres, simbolizando lo que es propio para cada uno (Lamas, 2000, p.2), impidiendo que otras construcciones pudiesen tercerar este binarismo. El hablar de una tercera construcción de género implica situarse en posturas que superen las dicotomías homosexualidad-heterosexualidad, femenino-masculino, cultural-natural, que reducen dicha construcción a un asunto de orientación sexual (Hert, 1997, pp.50-56). Se entiende que los agentes sociales que deciden no pertenecer a algunas de las partes de las diadas mencionadas se constituyen

ontológicamente desde un cambio de sentido y muchas veces material (pp.75-79), una evidente forma de vivir la corporalidad.

Volviendo con la dicotomía masculino-femenino la imposición del uniforme en tanto dispositivo indica que esta generalmente se ha resuelto a favor de la masculinidad. Según Bourdieu (2000^a), los Estados paternalistas occidentales han desarrollado su orden moral con la primacía de los hombres sobre las mujeres y de los adultos sobre los niños utilizando la moralidad, la valentía y el dominio del cuerpo como representaciones donde la mujer parece recibir la carga simbólica de ser una receptora privilegiada de las atenciones y servicios del Estado, mientras al hombre se asocia con el rol de proveedor y protector, ayudando así, a establecer una “jerarquía de los sexos” (p.64). El llamado que hace la docente de segundo sobre la disparidad existente entre los uniformes de niños y niñas va en el mismo camino que Bourdieu plantea, pues se ve en su designación una estructura reproductora de una violencia simbólica latente que, presiona la construcción de subjetividades de una forma injusta. El uso de la falda en particular produce un confinamiento que “disimula al cuerpo” y que en todo momento recuerda un orden moral y a su vez impide cualquier tipo de actividades (la carrera, el sentarse) pues exige constantemente precauciones para encajar socialmente. Bourdieu ante este fenómeno expresa:

Estas maneras de mantener el cuerpo, profundamente asociadas a la actitud moral y al pudor que deben mantener las mujeres, sigue imponiéndose, como a pesar suyo, incluso cuando dejan de ser impuestas por el atuendo (pensemos en los pasitos rápidos de algunas muchachas con pantalones y zapatos planos). Y las posturas o las posiciones relajadas, como el hecho de balancearse en una silla o de poner los pies sobre el escritorio, que se atribuyen a veces a los hombres -de elevado

estatus a título de demostración de poder o, lo que equivale a lo mismo, de seguridad, son, para ser exactos, inimaginables en una mujer (p.24)

Esta disparidad en la posibilidad de las acciones de niños da como resultado la imposición de una carga dirigida a ambos en la cual a los primeros se le obliga a ser más fuertes y hábiles y las segundas más recatadas y elegantes, uno el protector y la otra la protegida.

Ahora bien, el uso del uniforme en tanto mecanismo de vigilancia debe observarse coyunturalmente, debido a que su uso posibilita mecanismos de control que fortalecen la seguridad e integridad de los estudiantes. Al respecto una orientadora de la IED Nueva Colombia manifestó:

A ver, tengo acuerdos y desacuerdos. Inicialmente, cuando comencé todo eso, yo no consideraba el uniforme algo esencial o primordial. De hecho, realmente no es que sea esencial o primordial para desarrollar, para tener el ejercicio educativo, o sea, para el contexto escolar, no. Pero pues hay compañeros que me lo han hecho ver y realmente es así. El uniforme permite la seguridad. Sí, y como orientador, como docente orientadora, una de las cosas, una de las funciones que tengo, es poder prevenir los riesgos psicosociales y de otro tipo de riesgos en los estudiantes. Y de verdad que claro, si ellos muchas veces no están uniformados no los podemos identificar. Por ejemplo, en una salida pedagógica si estamos fuera de la escuela, no los podemos identificar incluso dentro, porque a pesar de que se trata de que sea un ambiente seguro, realmente no podemos garantizar que en algún momento algún padre de familia entre. que un joven cualquiera entre. Entonces si queremos diferenciar a nuestros estudiantes de un desconocido, la mejor manera de hacerlo es con el uniforme.

Y es que, de acuerdo con el informe del Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, en el transcurso del 2021 fueron víctimas por muerte violenta 567 niños en todo el país, siendo Bogotá, seguramente por su densidad poblacional, el lugar donde más ocurrió este terrible fenómeno (p.3). A su vez el Instituto Colombiano de Bienestar

Familiar (ICBF), reportó 9927 casos de presunto abuso sexual durante el mismo año (El Tiempo. Redacción educación, 2021). Esta realidad ha hecho que la escuela sea referenciada además de un lugar de producción de saber y de ciudadanos productivos socialmente, como un lugar de protección contra los peligros que aquejan a la población infantil. De ahí que la preocupación de la docente orientadora tenga una justificación, sí se piensa en esa condición de la alteridad que gira en torno al cuidado de sí y al cuidado del otro. Acá la docente demuestra una apropiación de la norma, en la cual aprovecha lo que considera correcto y entra en tensión con lo que considera injusto. Su condición humana espiritual se fortalece a medida que sus construcciones éticas se manifiestan; la arquitectónica del ser (cuerpo-alma-espíritu) acontece junto con la arquitectónica relacional yo para el mundo.

Una última característica en las tensiones producidas desde el uso del uniforme en el cuerpo escolar es la opción que las instituciones permiten a sus estudiantes de preescolar para poder explorar el mundo. El único colegio que exige una indumentaria diferente para los miembros de este grado es el Germán Arciniegas (2019), debido a que contempla el uso del delantal (p.24). Aquí los estudiantes cuentan con algo que carecen los de las otras IED, y es precisamente el derecho a ensuciarse, el *derecho a la mancha*. Su finalidad como lo dice la RAE (2014) es “proteger la ropa en tareas domésticas o profesionales”; con ella el niño adquiere la libertad de explorar con los objetos que la escuela le brinda. La pintura, la tinta y hasta la comida pueden ser objetos con los que la interacción cambia y así como el caso de la falda y el pantalón, les brinda a los estudiantes de preescolar de este colegio una ventaja muy diciente frente a los demás.

El tercer factor de análisis en la construcción del cuerpo escolar será uno con una alta carga simbólica y ritualística; la militarización corporal, del cual las tres instituciones hacen uso. En los tres manuales figuran los símbolos patrios e institucionales como elementos constituyentes de los valores institucionales e identitarios, contando con un escudo, un himno y una bandera, a los cuales se les debe brindar tributo en las ceremonias llevadas a cabo. Sobre los escudos, las banderas y los himnos rezan: en la IED Nueva Colombia (2019):

Escudo: El escudo simboliza la institución como soñamos a nuestro país, con libre expresión, sin miedo y con metas basadas en la educación: una nueva Colombia. Bandera: la componen tres bandas de color azul, rojo y blanco. El color azul: significa Justicia y Tranquilidad, el color rojo: Amor y Pasión y el blanco: la paz (p.8).



Ilustración 37. Escudo y bandera IED Nueva Colombia (2019)

En la IED Germán Arciniegas (2019)



Ilustración 37a Escudo y bandera IED German Arciniegas (2019)

En el escudo están representados los cuatro campos de conocimiento que encierran las virtudes de un buen estudiante Germanista, el cual, además de destacarse en el ámbito académico y disciplinario, debe reflejar su calidad humana como ciudadano de bien, para una sociedad justa y basada en los preceptos de calidad. La bandera del Colegio está conformada por los colores gris y negro llevando en el centro el escudo del Colegio; el color gris representa la independencia, autosuficiencia, el control, los valores y principios que deben caracterizar a los miembros de la Comunidad Educativa Germanista en todas las acciones de su diario vivir. Mientras el color negro significa la elegancia, la fuerza y la gallardía que deben tener los miembros de la Comunidad Educativa en la construcción de sus proyectos de vida (p.23).



Ilustración 37b. Escudo y bandera IED Nueva Colombia (2019)

En la IED Gerardo Paredes (2021)

Escudo. Nuestro escudo simboliza todo un proceso de autogestión, solidaridad y conocimiento fuertes pilares de nuestra institución. Bandera. Azul como símbolo de conocimiento, prudencia y sabiduría como nuestros cielos serenos, grandes y hermosos. El verde como símbolo de esperanza y abundancia de paz y amor. Franja amarilla como símbolo de la riqueza de nuestro saber, como el calor de hogar, de familia.

Bandera escudo e himno hacen parte de la constitución emblemática de las instituciones, los cuales conforman sus elementos representativos e indicadores de pertenencia, y a su vez, posibilitan la aglutinación y afinidad institucional. Los emblemas particularmente se estructuran como “dispositivos estéticos privilegiados” que habitan en un régimen especial de subordinación del texto y la imagen. Aquí la imagen funciona como un mecanismo de poder que se relaciona con elementos de la vida cotidiana (Chiuminatto 2009, p.36); esto hace que los símbolos funcionen como respuesta a la necesidad institucional de cargar con sus significados y en figurarse como elementos de procedencia que orientan el marco valorativo y los rituales cohesionadores de los grupos.

De esta manera cada institución toma la costumbre de asignar una explicación valorativa aterrizada en la discursividad metafórica que bien pudo tener la significación que le brindaron las personas que participaron en su elaboración. Todas las significaciones de los colores de las banderas, por ejemplo, parten de unas convenciones que, como explica Bastide (1958), hacen parte de unos momentos coyunturales. Lo que antes se conocía o significaba blanco para una cultura puede que haya cambiado para otra (p.24). Las imágenes desde su sincretismo permiten que las significaciones que giran en torno a ellas entren en la red de sentido (ver página 147), donde lenguaje y cuerpo conviven y convocan su capacidad subjetivante con una clara intención cohesionadora e identitaria (ver imagen



Ilustración 38. Fotografía izada de bandera día del idioma de la sede A IED Nueva Colombia Tomada el 24 de marzo de 2022



Ilustración 38ª. Fotografía izada de bandera día del idioma de la sede A IED Germán Arciniegas.



Ilustración 38b. Fotografía izada de bandera día del idioma Sede D IED Gerardo Paredes. Tomada el 20 de octubre 2022

Llama la atención que en el rastreo del marco legal no apareció ninguna regulación que indicara que las instituciones deben constituirse con símbolos, pero parece ser una constante que las instituciones educativas, públicas y privadas tengan en su haber tanto escudos, como banderas e himnos, los cuales son utilizados en las ceremonias importantes. Para el presente caso, las tres instituciones hacen uso de la izada de bandera y en ella

incluyen tanto los símbolos patrios como los propios. Lo anterior permitió evidenciar que además de un sentimiento de identificación hacia la patria también se busca un sentimiento de pertenencia hacia la escuela en particular, buscan lo que se puede determinar como un *institucionalismo*, desde la adopción de la simbología y ritualística militar.

Especialmente en el canto de los himnos se evidenció la utilización de la formación lineal como el único medio operativo y organizativo (ver ilustraciones 39-39b), bloqueando el medio base de interacción con el otro, la mirada (ver página 16). Esto generaba respuestas de todo tipo, pues aun cuando había estudiantes que se mostraban respetuosos con la entonación y la directriz de incomunicación visual, hubo muchos otros que rompían los códigos básicos mirándose y hablando entre sí. Esto puede entenderse desde la necesidad de intersubjetividad, de esa alteridad la cual, en tanto carnalidad, le permite tomar posición, verse y ser visto, para en definitiva continuar expresándose.

Frente a las formaciones los docentes expresaron:

Mira, el ejército, creo. El ejército hace formaciones también, también se uniforma. Y ahí hay una práctica bastante jerárquica y autoritaria en la escuela también, con las formaciones. También tengo con ellas acuerdos y desacuerdos. O sea, hay hábitos que queremos construir en nuestros estudiantes como eso, como el que ellos puedan mantener un orden, mirar un público, una formación, por lo general es una masa, porque hay bastantes estudiantes o está casi toda la población de la escuela, de la sede en una formación. Entonces tiene sus ventajas y es la de poder captar a los estudiantes en una organización, en un orden, su atención (docente orientadora IED Nueva Colombia).

Bueno las formaciones son súper, porque son buenas, buenísimas. Primero porque el niño se está educando en una formación. Así que no debemos estar charlando, jugando, molestando en una fila cuando estamos en una actividad que no es de juego, sino que es de seriedad, vamos a colocar

unos signos a los cuales le debemos respeto. Sí son normas que nosotros debemos tener. Entonces me parece muy chévere (docente de tercero IED Gerardo Paredes).

La analogía que expresa la docente orientadora entre la formación con las prácticas militares fue una posición que se mantuvo entre la mayoría de los docentes entrevistados, pues consideraban esa ritualización corporal agresiva y poco efectiva, aunque si veían ventajas en la intención y demanda de la concentración. La posición de la docente de tercero en la que exalta la labor disciplinar se avaló por dos docentes más. Cabe resaltar que la docente de tercero fue víctima del conflicto armado de la región del Casanare, por el cual perdió a un hermano; Aquí se puede observar un atenuante en el que su historia de vida soporta una parte de esta postura, la cual no fue muy común en el sondeo.

En este punto es importante señalar que el grueso de los docentes, incluso los que más se declaraban en contra de los ritos de militarización o de enclaustramiento, sí concebían la concentración y el silencio como factores clave de una buena enseñanza. No solo como muestra de actitud frente al conocimiento sino como muestra de un respeto hacia el otro, de un reconocimiento.

Pienso que el respeto por la palabra del otro es muy importante, el silencio como tal. No que todos los 35 niños estén en silencio en un mismo momento me parece como complicado como impositivo. Si alguien va a hablar si debe haber un respeto por la palabra del otro sea ese alguien un maestro, sea ese alguien otro compañero, pero que estén callados todo el tiempo pues no. Me parece que es importante que ellos entre si hablen, que si uno no entiende y no le entendió al profesor y le puede preguntar a otro compañero pues fabuloso, o que así no sea de la parte académica simplemente si están trabajando, están compartiendo porque no hablar con el otro (docente de preescolar de IED Germán Arciniegas).

Esta postura implica entender la revalidación del agente en su condición de sujeto con otros y evidentemente de entender la imposibilidad de no estar solos, de estar en alteridad (ver página 17), cuando el docente le pide al estudiante escuchar lo que dice su compañero el salón de clases posibilita lo que Sousa (2011) define como el acto filosófico de “alternar o cambiar la propia perspectiva por la del otro, considerando y teniendo en cuenta el punto de vista, la concepción del mundo, los intereses, la ideología del otro, y no dando por supuesto que la “de uno” es la única posible” (p. 27).

Con respecto al rito de la entonación del himno, el cual como se vio en el capítulo anterior, está regulado por la Ley 198 de 1995 y que exige a los colegios la izada de bandera y de los símbolos patrios correspondientes, se observó una tensión cultural frente a un fenómeno coyuntural muy importante. Y es que entendiendo la labor aglutinante del Himno Nacional y su factor en la construcción de una identidad nacional, la figura del estudiante migrante entra en una especie de vacío.

Actualmente Colombia es el país con mayor población venezolana del mundo, albergando un aproximado de 2,5 millones de extranjeros de los cuales 500 mil estarían en Bogotá (CNN Español, 2022). Esta nueva realidad ha venido modificando la dinámica doméstica del país y, por supuesto, de las instituciones educativas. En las antípodas se encuentra el estudiante migrante quien se enfrenta a un contexto y al recibimiento de la población hospedadora que depende, según Echeverry (2011), de un orden “multifactorial” compuesto por: “la composición sociodemográfica”, “la percepción de amenaza que sugiere la llegada de población extranjera”, “la existencia de redes sociales, capital social y confianza, que ayudan a describir los segmentos que favorecen o niegan la llegada de más extranjeros” (p,27). Estos factores inciden en la percepción hacia el migrante la cual, según

los estudios de Marco (2017) son negativos porque son identificados como otros que llevan consigo “atributos que los diferencian socialmente (rasgos físicos y fenotípicos)” “atributos que desembocan en el menosprecio y que configuran el estigma y los desacredita” (p.55). Este flagelo repercute en una imagen desfavorable hacia los estudiantes que comparten esta característica, pues en algunos casos, los docentes y las instituciones se han visto obligados a llevar a cabo estrategias de segregación apartando a los estudiantes migrantes para que reciban un trato adecuado (Jiménez & Fardella, 2015, p.430). De este modo la construcción de cuerpo escolar está íntimamente relacionada con el territorio que, en el caso de los migrantes, algunas veces se presta para ubicarlos en la discursividad racial propia del cuerpo de la modernidad.

En los talleres realizados en la IED Gerardo Paredes se dio la oportunidad de trabajar con nueve estudiantes venezolanos del grado tercero, abordando temas relacionados con sus vivencias como estudiantes migrantes. La mayoría de ellos han estado en el país más de seis años (siete de nueve), el resto llevaban menos de tres años. En el transcurso del taller todos expresaron que no se sentían rechazados por sus compañeros y que les gustaba su colegio. A preguntas sobre su origen la mayoría no sabían que responder, pues llegaron muy pequeños a Colombia (ver anexo 8).

Frente al canto del Himno Nacional se descubrió que como práctica escolar podía llegar a generar significaciones y sentidos contrarios, unas veces de desarraigo y otras de identidad. Cuando se les preguntó sobre sus acciones en las izadas de bandera, especialmente en la entonación del Himno Nacional de Colombia un estudiante contestó, “Yo no lo canto, no me interesa en lo más mínimo. En mi país ya hay uno”. Cabe resaltar que él llevaba menos de tres años en la región. Otras estudiantes en cambio manifestaron

que se sentían contentas al cantar el himno de Colombia. “Me siento como en mi país”, “yo me estoy criando acá”. Si bien no se evidenció en este caso que los estudiantes sintieran alguna actitud hostil, la utilización del rito de militarización puede en algunos generar sentimientos de pertenencia como de no pertenencia.

Estas tensiones hacen parte de una realidad en la cual la escuela se condensa como un lugar donde los procesos de subjetivación no solo dependen de la relación dispositivo pedagógico-agentes sino de una coyuntura mundial en la cual su ordenamiento interfiere en los procesos pedagógicos primordiales. Aquí el cuerpo escolar viene a situarse en el vértice entre lo local, lo global y lo histórico.

Como último aspecto de análisis de esta categoría se toman las tensiones producidas entre las discursividades occidentales del cuerpo y los saberes del cuerpo ofrecidos por los agentes sociales, pues esta se entiende como un vértice donde también confluyen las herencias culturales de conceptos y los saberes apropiados. De este modo, analizar estos saberes se hace necesario para consolidar un conocimiento propio desde una parte de la escolaridad oficial bogotana.

Los saberes recogidos frente al cuerpo en las tres instituciones tuvieron puntos de confluencia, los cuales seguramente hacen parte de un saber tradicional heredado de la cultura occidental. En primera instancia se retoma la perspectiva católica de cuerpo, la cual aún está presente en las discursividades, aunque no en la ya vista visión del cuerpo como sinónimo de pecado impulsada por Orígenes, el Papa Gregorio Magno o Marción de Sinope, sino más relacionada con la perspectiva de Tertuliano, para quien el cuerpo era el sinónimo de la perfección de la gracia divina (ver página 68).

Ah, yo creo que el cuerpo es lo más hermoso que Dios nos ha dado en esta vida, o sea, es la creación divina de Dios. Así que debemos valorarlo, respetarlo, apreciarlo, amarlo, querernos. Porque eso mismo les digo yo a los niños en las clases de naturales y de valores, que todo eso lo trabaja uno, yo les digo valoren su cuerpo, quieran su cuerpo, quíeranse a ustedes (docente de tercero IED Gerardo Paredes).

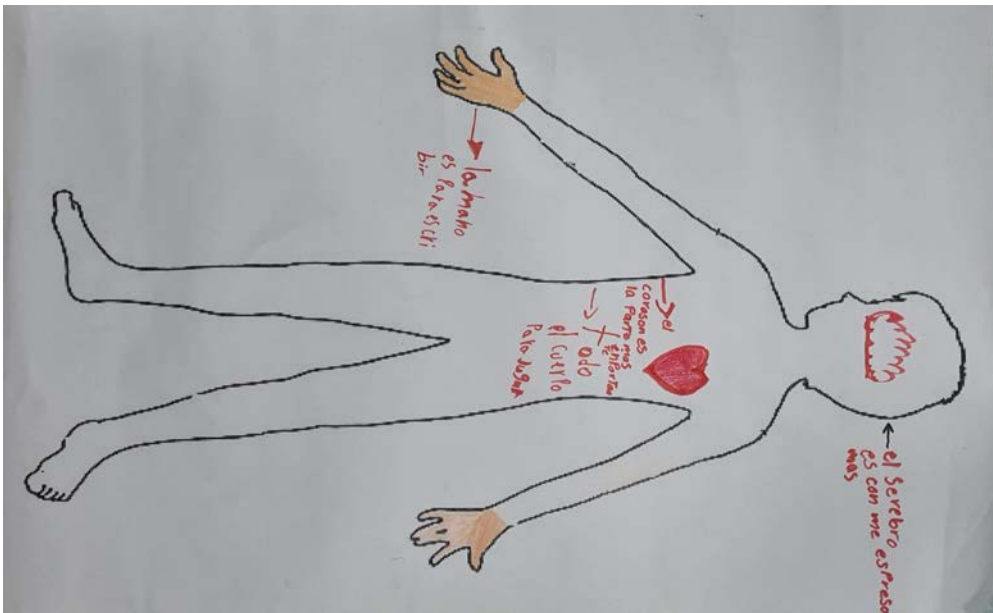


Ilustración 39. Digitalización de un producto de cartografía social con un cuerpo humano con estudiantes de segundo de la IED Germán Arciniegas realizada el 12 de agosto de 2022. En la cabeza dice: “el cerebro es con el que me expreso más [sic]. En el torso donde señala al corazón dice: “el corazón es la parte más importante de todas”. Debajo del corazón dice: “todo el cuerpo para jugar”. En la mano derecha dice: “la mano para escribir”

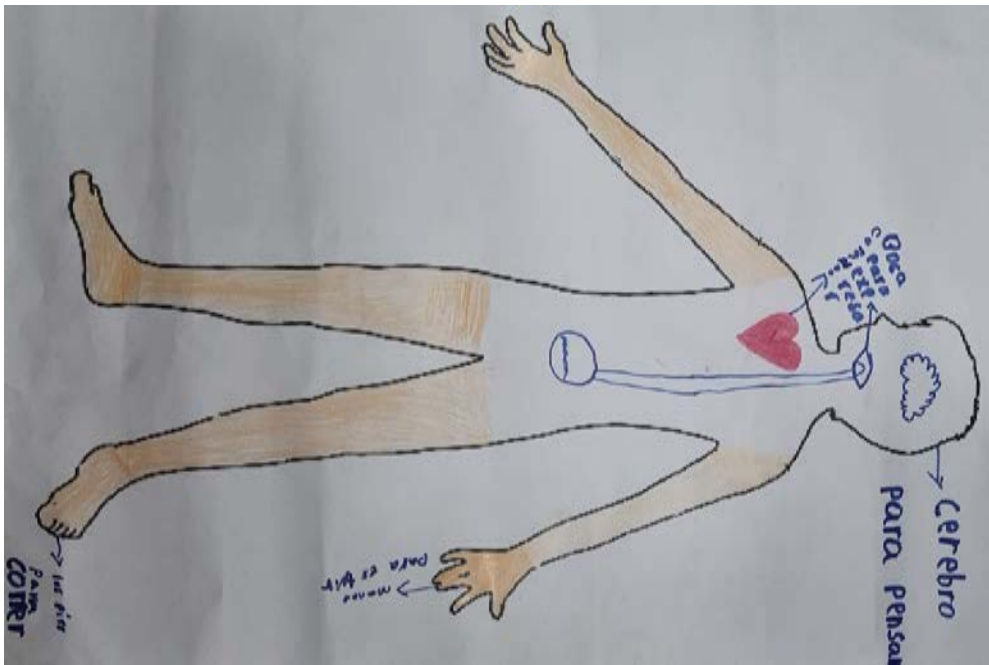


Ilustración 39a. Digitalización de un producto de cartografía social con un cuerpo humano con estudiantes de tercero de la IED Gerardo Paredes realizada el 26 de agosto de 2022. En la cabeza dice: “el cerebro para pensar.; en la parte de la cara dice: “lengua para expresar”; en el torso donde señala al corazón dice: “corazón”; en la mano derecha dice: “manos para escribir”; en el pie derecho dice: pie para correr.

Esta perspectiva trascendental del cuerpo como don divino, entrega un marco valorativo que se presta para los procesos pedagógicos, donde el discurso ideológico propio de la religión funciona como dispositivo pedagógico en el que nace un compromiso ético y moral. Vale mencionar que la docente se identifica a sí misma como una “nueva creyente salvada en cristo”, lo que seguramente condiciona parte de su perspectiva sobre sus concepciones ontológicas.

Aquí la conexión espiritual que manifiesta la docente obedece a un marco referencial moral que intenta ubicar un origen en la trascendencia corporal en la figura de Dios que, si bien heredó el discurso central del catecismo escolar, no guarda relación con los medios de enseñanza, pues como se argumentó en el capítulo pasado, esta práctica buscaba imponer moralmente comportamientos desde la prevención del pecado, siendo el

cuerpo el supuesto medio principal de su reproducción. En cambio, la postura de la docente ubica en el diálogo la forma por la que se llega a una relación armónica para el cuidado de sí.

La identificación espiritual del cuerpo indefectiblemente conlleva la asociación con la construcción helenista donde la dualidad mente-cuerpo o alma-cuerpo condicionaron parte de la historia occidental y que ha sido heredada hasta el presente. Al respecto, un estudiante de segundo de la IED Nueva Colombia expresó: “pues yo creo que el alma controla el cuerpo. Y yo también creo que podemos reencarnar, yo creo eso”.

Esta idea tan particular, de hecho, fue la única con este tipo de creencia, la cual como ya se vio guarda relación con el concepto de cuerpo y alma del orfismo griego (ver página 37). Cuando se ahondó más en tema y se cuestionó porque decía eso o quién se lo había enseñado, el estudiante afirmó que lo había visto en un video en internet y que creía que la vida debía seguir para siempre. Aquí el alma se vuelve punto de encuentro entre las discursividades y los procesos de subjetivación, las cuales, al tener el apoyo de la información masiva e inmediata, permite que las creencias y los marcos valorativos y sus construcciones éticas se fortalezcan o cambien. Esto muestra como la escuela no es el epicentro de construcciones gnoseológicas y éticas, sino que ya se alcanzan otros escenarios, como la internet o las *redes sociales*, que son elementos pedagógicos que son apropiados según los mundos reales de los individuos y los objetos con los que interactúan. De esta manera, la relación ontológica con el Otro se vuelve dinámica, cambiante y polifónica.

Otra perspectiva que se pudo obtener a partir de la cartografía social (ver ilustraciones 39 y 39a) fue la de cuerpo asociado directamente con las acciones que este puede llevar a cabo, es decir sus posibilidades materiales. Esta perspectiva recuerda la

postura de la mencionada época arcaica de la antigua Grecia, en la cual el nombre del cuerpo no existía, pero en cambio sí se producían nombres de acuerdo con las acciones narradas (ver página 38).

En la cartografía social se les indicó a los estudiantes que describieran en el dibujo como se relacionaban en las actividades cotidianas como la expresión, el pensamiento, el estudio y el juego. En la mayoría de las representaciones gráficas los estudiantes dividieron al cuerpo según las partes que intervienen en las acciones realizadas. Las acciones asociadas a la expresión o al pensamiento se vinculaban al cerebro, recordando la perspectiva moderna del cuerpo máquina que propusieron en la Modernidad Descartes y de La Mettrie, la cual se compone de partes que responden a un núcleo, en este caso al cerebro. Llama la atención en la ilustración 30 que para la acción del juego si se ve necesaria la interacción de todo el cuerpo, ya que asociaban el movimiento a una acción unida con el pensamiento, aunque en la misma figura se identificaba la mano como una de las partes que se utilizaba para estudiar.

Por otro lado, el cuerpo se asume como una construcción cultural en la que múltiples discursividades lo atraviesan y hacen de él más que un objeto intrascendente, por el contrario, se ve como el fundamento cultural.

El cuerpo ha sido a través de la historia como un medio de control, el cuerpo ha sido una forma de expresión, pero también es como mi posesión, mi relación con los otros. Controlamos los cuerpos en la escuela todo el tiempo, que sí puede hacerse y que no se puede hacer. La sexualidad también se controla, la sexualidad de la mujer más que la del hombre (docente de preescolar de la IED Germán Arciniegas).

En esta afirmación el cuerpo da un giro sustancial con los discursos modernos que veían al cuerpo como el reducto de las acciones conciénciales, hacia la sociología de Mauss (1979) y la filosofía de Foucault (2002, 1979), quienes develaron su importancia en la constitución histórica de la cultura occidental, como el elemento confluyente y por el que se crearon infinidad de tecnologías y prácticas que la sociedad naturalizó y apropió en su cotidianidad.

Ahora bien, la unidad corporal señalada en la acción de jugar por los estudiantes de segundo de la ilustración 30, guarda relación con una perspectiva del cuerpo como un todo. En ese sentido algunos docentes plantearon:

Entonces creo que de pronto esa pregunta (la pregunta por el cuerpo) me exige mucho por moverme de ese lugar, de pensar que el cuerpo es una cosa aparte de lo tangible y lo no tangible, no del carácter de lo que uno piensa, de quién es, pero creo que finalmente, la verdad no es una manifestación de quién es, sino que uno también es el cuerpo (docente de preescolar IED Germán Arciniegas).

Para mí el cuerpo somos nosotros, el cuerpo somos todo. Yo no puedo decir, como decía cuando estaba chiquita, tengo cuerpo y tengo cabeza. No es que el cuerpo soy yo, es lo que me permite la existencia, es mi representación, o sea, soy yo y lo que los otros ven de mí ¿Y qué te puedo decir? El cuerpo soy yo, somos todos (docente orientadora IED Nueva Colombia).

De este modo, el cuerpo se concibe como el medio de la existencia y no como un objeto propio, es el medio por el cual el otro constituye al yo. Aquí surgen las construcciones de la postmodernidad, que no dividen al ser en realidades antagónicas espíritu-carne y que solo buscan la trascendencia por medios ajenos a la vida, sino que entienden que este se desenvuelve en su arquitectónica compleja (yo-para-mí, otro-para-mí,

yo-para-otro) en su historia, en su movimiento, en su sentido y sobre todo en su alteridad
(Ver páginas 16 y 148).

Tabla 3. Síntesis construcciones del cuerpo escolar

<i>Rol del agente</i>	Corriente apropiada	Práctica subjetivante Dispositivo pedagógico	Situación, concepto o tensión
<i>Estudiante</i>	Cuerpo máquina	Enclaustramiento	Separa al cuerpo en partes que componen un todo, ubicando al cerebro como el núcleo en acciones que se relacionan con el estudio / Presenta al cuerpo como unidad donde funcionan todas las partes la acción que implica el movimiento.
	Dualidad helénica	Catecismo escolar	El alma es el centro de la existencia.
	Cuerpo grotesco	Uniforme	Demandas de los manuales de convivencia sobre el decoro y el orgullo/ Necesidades de movimiento y de expresión de los estudiantes.
<i>Escuela</i>	Cuerpo como propiedad del Estado	Militarización escolar/ izada de bandera	Exigencias estatales de respeto hacia los símbolos patrióticos/ Necesidades de movimiento y de expresión de los estudiantes.
		Militarización escolar/ formaciones	Requerimientos institucionales de uniformidad grupal/ Necesidades de movimiento y de expresión de los estudiantes

		Enclaustramiento	Necesidades pedagógicas de las instituciones de quietud y de linealidad / Necesidades de movimiento y de expresión de los estudiantes
<i>Docente</i>	Cuerpo como don divino	Catecismo escolar	El alma es el centro de la existencia. El cuerpo es el centro de la gracia divina/ cuerpo como fuente de pecado
	Cuerpo como epicentro histórico	No aplica	Cuerpo como centro de intereses sociales y políticos
	Corporeidad	No aplica	Cuerpo como vértice de la existencia

En este punto es posible aventurarse a teorizar sobre una tendencia manifiesta en el estudio, la cual radicó que el total de los conceptos de cuerpo recogidos en los estudiantes, se asociaban a la perspectiva dualista cuerpo-alma y que en ella reposaban su marco explicativo de la realidad, mientras que las concepciones de cuerpo como unidad y como centro de la existencia se estableció por pocos docentes, quienes sus historias de vida les permitieron obtener un capital cultural más cercano a la profundización en las ciencias humanas. De ahí que, sea muy probable que la explicación por la existencia es más compleja y confusa cuando no se tiene una estructura causal y jerárquica en la cual los actos suceden por un motivo y tienen peso si aportan al futuro, dando un sustento explicativo concreto y por eso no sea fácil de entender para los estudiantes más jóvenes, pues ellos cargan con los marcos explicativos tradicionales que simplifican la realidad. Por otro lado, el asumir el cuerpo del modo diferente al dualismo objetal requiere de una

perspectiva ontológica donde la realidad no está dada y no existe una certeza causal de las acciones, la cual seguramente se obtiene por una construcción epistemológica muy compleja que exige una posición que solo da la reflexión basada en la experiencia.

De acuerdo con lo anterior, se puede afirmar que los elementos rescatados del cuerpo escolar en las instituciones investigadas asumen una forma de formas la cual se sobrepasa así misma por su carácter plural y tensionante. La multiplicidad de acciones, concepciones, resistencias, repitencias y variaciones en las maneras de vivir el cuerpo en estas escuelas en específico arrojó un saber que solo se puede sostener en la complejidad humana acontecida en la arquitectónica del ser (cuerpo-espíritu-alma), en la lucha cultural que permite las relaciones entre capitales culturales, campos y *habitus* y en la infinidad individual que se sostiene en la relación yo-para-mí, otro-para-mí, yo-para-otro. Dicho saber, convive evidentemente en un lugar sostenido por las distintas tradiciones occidentales ideológicas, epistémicas y jurídicas, las cuales en algunas ocasiones son trastocadas en el acontecimiento de la cotidianidad, la diversidad del afuera y el adentro, de lo nacional y de lo extranjero y, sobre todo, por el desarrollo de un eros, de una estética propia del niño, quien independientemente de sus marcos referenciales más relevantes (familia, religión, normas) siente la necesidad de movimiento, de juego, de relación, de sufrimiento, de atrevimiento, es decir, la necesidad de vivir.

Lenguaje escolar

La construcción de la presente categoría se constituyó de manera similar a la anterior debido a que comparte la misma dinámica que busca analizar las tensiones ocurridas a partir de las formas de relación que existen en torno al lenguaje. En ese sentido, se partió por entender el lenguaje como el sistema dinámico auto-regenerativo que cumple

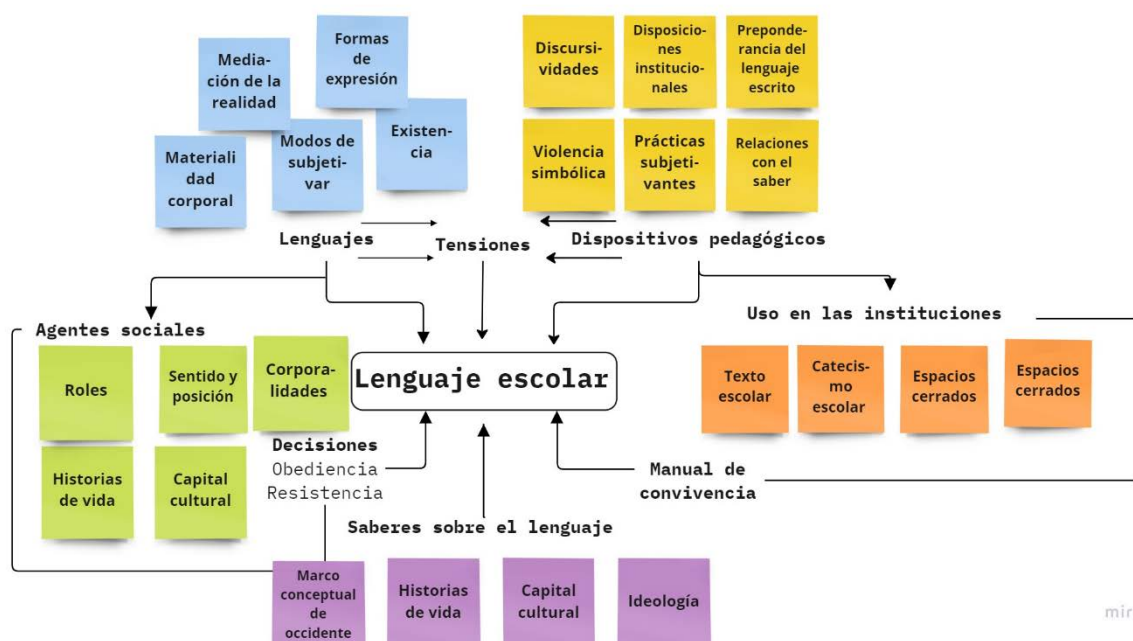
con ser el principal productor mediador de sentido, en el cual habitan signos, códigos, símbolos, imágenes, movimientos, gestos, sonidos, posiciones, pasiones etc. Esta amplia gama de elementos permite que el lenguaje estructure su capacidad de regeneración en el punto de confluencia entre los movimientos sociales y culturales y los modos de existencia material que solo el cuerpo permite (ver página 147).

Entender su naturaleza mediadora y realizadora implica asociar al lenguaje con la corporalidad y a su vez con la realidad discursiva y subjetivante de la misma, por lo que en esta categoría se planteó el análisis de las tensiones dadas entre las maneras en que las escuelas hacen uso de la capacidad subjetivante del discurso y los distintos modos en los que los agentes actúan, se posicionan desde su compleja expresividad de signos, símbolos, códigos, gestos, imágenes, frente a dicho discurso como dispositivo de poder. De esta manera, se comprende que, al igual que en la anterior categoría, el lenguaje escolar es una construcción plural que sucede en un determinado lugar, donde conviven unos participantes en un sinfín de eventos. Estos participantes con sus corporalidades toman unas decisiones y asumen unas posiciones frente a los dispositivos, las cuales muchas veces están mediadas por roles que ocupan en el sistema escolar, sus historias de vida, los momentos y su capital cultural. Los dispositivos pedagógicos en el lenguaje escolar se caracterizan por establecerse desde la norma y desde la preponderancia del signo, por la palabra escrita y a su vez por establecer unas relaciones específicas con el saber donde cuerpo y lenguaje son sus productores y a su vez los referentes del poder.

Esa naturaleza *polifónica* demandó aterrizarla en unos contextos específicos para poder acercarse a la realidad problémica. En este caso se tomaron como espacios de análisis los dispositivos pedagógicos estudiados en el capítulo II que guardan, a criterio de la

investigación, una mayor relación con el uso implícito del lenguaje como dispositivo de poder, estos son: el texto escolar, el catequismo escolar, el confinamiento y el examen; todo esto acompañado de las distintas concepciones de lenguaje que los agentes sociales manejan (ver diagrama7).

Diagrama 7. Componentes del lenguaje escolar



Como se ha dicho el lenguaje escolar se condensa en un punto donde confluyen la interacción entre los modos de expresión normativa de la oficialidad institucional y las diversas posiciones de los agentes frente a la disposición institucional. Lo primero que se pudo notar en esta tensión es que el lenguaje por parte de la oficialidad es casi en su totalidad normativo y se desenvuelve en lo que Parra (1996), reconoce como una característica de la escuela bogotana: la *cultura escrita* (p.129). Esta utiliza, junto al perifoneo de las formaciones, la escritura como sus principales medios de transmisión. Hacen parte de estos, las circulares, actas, formatos de seguimiento, boletas de citación, guías pedagógicas, carteleras, páginas web etc. (ver anexo 9), como los mecanismos más

utilizados. En las observaciones se pudo contemplar que, frente a la comunicación con los padres, las circulares eran los elementos predilectos de comunicación para las tres



Ilustración 40. Digitalización de circular en página web sobre aclaraciones frente al COVID de marzo del 2020 de la IED Nueva Colombia

instituciones.

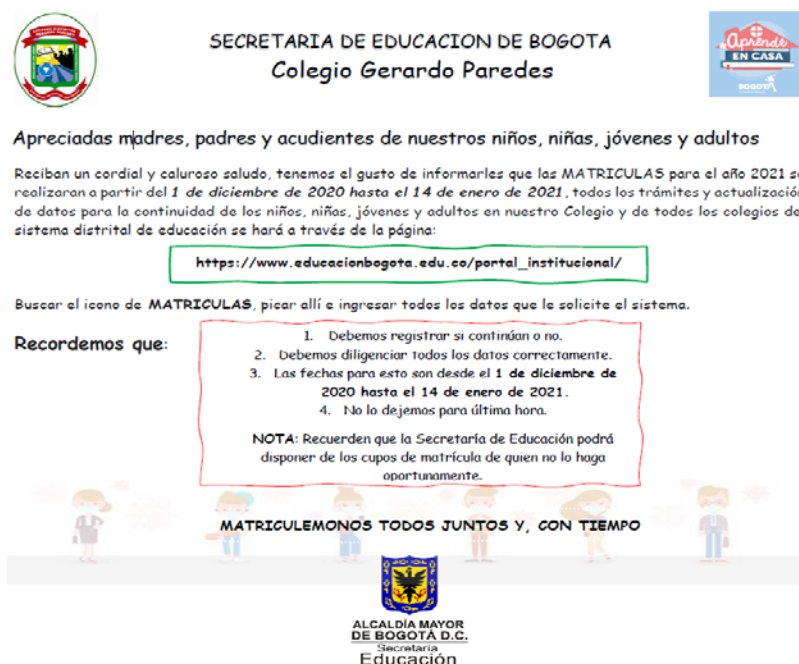


ilustración 41a. Digitalización de circular sobre los procesos de matrícula en noviembre del 2020 de la IED Gerardo Paredes



COLEGIO GERMÁN ARCINIEGAS I.E.D

PREESCOLAR, BÁSICA Y MEDIA ACADÉMICA

"Trascendencia Social con calidad humana hacia la excelencia"

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO

Resolución de Aprobación S.E.D. N° 07 - 0833 del 16 de Mayo de 2014 (Actualizada por las resoluciones 07 - 0837 de 29/05/14 y 07 - 0868 de 15/09/14)
Código DANE 111001107632 NIT. 900211563-6

CIRCULAR

No. 114-REC-2022

Bogotá D.C., 25 de octubre de 2022

Asunto: Taller de padres grado 10° y 11° - Corporación Universitaria UNIMINUTO

Apreciados Padres y Madres de Familia (Jornada mañana y tarde).

Reciban un cordial saludo. Esperando que se encuentren bien junto con sus familias. Como es sabido por ustedes, nuestra institución está comprometida con la creación de espacios que aporten herramientas significativas para la formación de sus hijos/as. Por ello, desde el área de Orientación Escolar y en coordinación con la Corporación Universitaria UNIMINUTO queremos invitarlos a un taller de padres en el que se abordarán aspectos importantes relacionados con la orientación socio ocupacional y proyecto de vida de sus hijo/as.

El taller se llevará a cabo el día miércoles 02 de noviembre 2022, 4:00 p.m. en el Comedor Escolar de la Sede A.

Esperamos su puntual asistencia y compromiso con esta actividad.

Cordialmente,


SORANGELA MIRANDA-BELTRÁN
RECTORA

Sede A: Carrera 88 i N° 54 B-44 Sur - Bosa Brasil. Teléfonos: 7279123, 7279143, 7279146
Sede B: Calle 52 Sur N° 97 B-35 - Bosa Porvenir (Sede Provisional). Teléfono: 4288997
Teléfonos: 7279123, 7279143, 7279146
Correo: colgermanarciniegas@educacionbogota.edu.co
Código Postal N° 110713
Página Web: www.colegiogermanarciniegas.edu.co/



Ilustración 49b. Digitalización de circular en página web sobre la invitación a una escuela de padres de octubre del 2022 de la IED Nueva Colombia.

Las ilustraciones 40-40b dan muestra de la variedad mediática que disponen los colegios para elaborar sus circulares, pues utilizan medios tradicionales como el papel y medios digitales en internet. Con respecto a estos últimos medios, los tres colegios cuentan con dominios digitales oficiales donde la comunidad puede recibir información. Tanto la IED Nueva Colombia como la IED Germán Arciniegas cuentan con páginas web; la primera se llama *Subakaneria* y la segunda se llama *Colegio Germán Arciniegas IED*¹¹⁷. Las tres cuentan con página de la red social *Facebook*, la IED Nueva Colombia, la IED Germán Arciniegas¹¹⁸ y la IED Gerardo Paredes¹¹⁹. Las tres están activas en la actualidad y

¹¹⁷ Disponible en: <https://colegiogermanarciniegas.edu.co/wordpress/>.

¹¹⁸ Disponible en: <https://www.facebook.com/profile.php?id=100057090475422><https://www.facebook.com/GeneracionGLive>

según por lo que se pudo saber en las entrevistas a docentes, entraron más en auge a partir de la pandemia, pues eran medios muy útiles para la comunicación.

Es importante señalar que los estudiantes de los grados investigados en su totalidad manifestaron desconocimiento hacia ese tipo de plataformas, pero si recuerdan los medios de reunión interactivos con los que tuvieron comunicación durante la pandemia. “Yo solo recuerdo que tuve clase con mi profesora por *Zoom*” (estudiante de tercero de la sede D IED Gerardo Paredes). Esto se entiende por el rango de sus edades (5-10 años), ya que, no están habituados a utilizar las redes sociales. Al respecto de este evento, los docentes comentaron que muchas cosas pasaron y que tuvieron que ser muy resilientes e ingeniosos con sus estudiantes.

Los niños y nosotros sufrimos mucho la pandemia. Acá en la sede, por ejemplo, se nos murió un compañero y fue muy muy duro. Tuvimos que ingeniarnos para poder inventar cosas para que los niños siguieran estudiando. Me acuerdo que tuvimos que hacer videos y videollamadas por *WhatsApp* para que los niños no abandonaran. La herramienta que más usamos fueron las guías, pero pues no puedo decir que estas fueran efectivas porque nunca tuvimos certeza si las resolvían los niños o los padres de familia (docente de tercero de la sede D IED Gerardo Paredes).

Se puede ver que, aunque la escuela haya entrado en periodos de crisis, su predilección por el lenguaje verbal y escrito, por lo menos por parte de la oficialidad, es evidente, pues solo el signo escrito permite entrar en la certeza de que algo se realizó y tiene comprobación. Se puede recordar el popular adagio que reza: las palabras se las lleva el viento, solo lo escrito queda; que viene a ser una variante de la frase *Verba volant, scripta m̄anent* [las palabras vuelan, lo escrito queda] la cual se cree se pronunció en un

¹¹⁹ Disponible en disponible en: <https://www.facebook.com/profile.php?id=100063583956916>.

discurso de *Cayo Tito* al senado romano (Manguel, 2014, p.58). Y es que los docentes están en un proceso continuo de observación y seguimiento¹²⁰ tanto de ellos mismos como de sus estudiantes, por lo que deben garantizarse, a modo de acerbo probatorio, las evidencias que garanticen su permanencia. “No ve que si no hago el reporte me pueden echar o peor aún puedo ir presa”, expresó una docente de preescolar de la IED Germán Arciniegas al pedirle que identificara una situación estresante para ella en su trabajo.

Como se expresó anteriormente, el sujeto enseñante y el sujeto enseñado entran en una lógica del lenguaje normativo que obliga el constante registro escrito de los hechos. En ese sentido las tres instituciones utilizan dispositivos para realizar el seguimiento de eventos adversos convivenciales, para dejar constancia y que puedan utilizarse en los debidos procesos. Los más recurrentes y que hacen parte de la acción de vigilancia del sujeto enseñante hacía el sujeto enseñado son la *lista de asistencia* y el *observador del estudiante*. Estos se comenzaron a utilizar en el país a partir de la *Resolución Nacional 2624 del 15 de noviembre de 1951*, en donde se exigía a aquellos colegios que pretendían recibir su estatus de oficial, que debían estar organizados documentalmente a través de formatos obligatorios de control y registro. Entre ellos libros de matrícula, ficha antropométrica, libro de exámenes de validación y por supuesto el libro del observador y el

¹²⁰ En la actualidad los docentes oficiales colombianos tienen tres versiones principales de contratación, de las cuales dependen sus condiciones laborales. La primera son los docentes que pertenecen al *Estatuto docente del Decreto 2277 de 1979* al que pertenecen los docentes nombrados antes del 2002, luego se están los docentes provisionales que están nombrados bajo el mismo decreto pero que a diferencia de los primeros no cuentan con la facultad de estar con nombramiento, es decir que sus puestos son de libre remoción y por último están los docentes pertenecientes al *Estatuto docente del Decreto 1278 de 2002* que son todos los docentes nombrados a partir de ese año hasta la actualidad y que a diferencia de los anteriores son constantemente evaluados, tanto al momento de entrar al sistema laboral en un *periodo de prueba* (Art.17), como a cada año donde se realiza una *Evaluación ordinaria periódica de desempeño anual* (ver anexo 11) y una *Evaluación de competencias* la cual está atada a sus aspiraciones salariales (Art.26). En este último ejemplo se puede ver el uso de la evaluación como un dispositivo de control, depuración y exclusión.

registro de asistencia (Art.1). A partir de este año se oficializó y naturalizó la práctica de la utilización de registros de control.

El llamado de asistencia, por su parte, es una estrategia de control sobre el tiempo y el espacio, la cual en sí misma se convierte en testigo de presencia. A través de ella y del sistema de códigos simples como cruces o puntos, se da fe sí una persona estuvo presente, sin importar el rol que maneje, pues en las tres instituciones se usan listados de control tanto para estudiantes como para docentes, teniendo en común la simplicidad del formato y de los signos manejados (ver anexo 10). Con respecto a esta práctica expresaron:

Pues con niños pequeños me parece que el llamado de asistencia es una forma de saber quién vino y quien no vino e indagar porque no vino, más que por control, pues yo creo que la educación debería ser si yo quiero ir aprender eso pues voy, si no pues no voy ya (docente de segundo de la Sede Spencer IED Gerardo Paredes).

Esta postura se traduce en términos de alteridad con respecto al cuidado del otro, paradójicamente enfocado en el control del espacio y el tiempo, dándole un fuerte motivo sustentado, debido a que en Colombia el nivel de deserción escolar ha venido creciendo en puntos porcentuales los últimos años, pasando de tener 13.7 a 16.4 en el 2020, lo que obliga a la escuela y a sus maestros, hacer uso de estrategias para que los estudiantes permanezcan en el sistema educativo. Una de estas es hacer un seguimiento telefónico a los estudiantes que faltan, por ejemplo (ver anexo 10). En ese sentido expresó un coordinador en una reunión de profesores: “un niño que le quitamos a la calle es un niño que le quitamos a la violencia”, sobre una discusión realizada en torno al ausentismo escolar en la IED Gerardo Paredes.

El cuidado del otro parte principalmente del reconocimiento de la otredad en el plano de la existencia y, a su vez, de la condición dialógica del ser, que hacen que la alteridad obligatoriamente resignifique las relaciones humanas, en las que el yo y el otro están perpetuamente aconteciendo. Dicha relación se edifica sobre principios éticos, en los que la responsabilidad se convierte en el condicionante más importante de ellos.

El ser yo, implica la imposibilidad de sustraerse ante la responsabilidad que se adquiere con el otro, en un acto de responder por la relación en sí. No se responde por una obligación impuesta, se responde porque Yo y otro son uno, son complemento (Lévinas, 2002, p.63).

Esta alteridad hace que los docentes entren en tensión con las normativas institucionales cuando el control de asistencia no solo se utiliza para el monitoreo de los estudiantes sino como dispositivo de amenaza para expulsarlos del sistema:

Si acumula el 25% o más de inasistencias perderá la disciplina por fallas. Sin recurso de exigir el derecho a la educación o invocarlo, toda vez que la sentencia de la corte constitucional aduce: Que “La Corte Constitucional ha reiterado a lo largo de la jurisprudencia, en el sentido de considerar que quien se matricula en un Centro Educativo, con el objeto de ejercer el derecho Constitucional fundamental que lo ampara, contrae por ese mismo hecho obligaciones que debe cumplir, de tal manera que NO puede invocar el mencionado derecho para excusar las infracciones en que incurra” (ST- 235/97) (IED Germán Arciniegas, 2019, p.37).

Con respecto al observador del estudiante, en la actualidad, no cuenta con una reglamentación vigente en las políticas educativas nacionales, sí puede estar reglamentado por el PEI de cada institución (SED 2020), siendo una herramienta utilizada, en este caso en las tres instituciones y regulada por sus respectivos PEI. Cada una tienen su formato (ver anexo 13) que *grosso modo* guarda similitud en los elementos que buscan consignar allí.

Datos del estudiante, tipo de situación (I, II o III), descripción de lo ocurrido, descargos del estudiante, compromisos, acciones y espacio para las firmas de los docentes, el orientador, el coordinador, el padre y el estudiante.

Es un modo bastante diciente sobre como el estudiante se somete ante un documento para decantar su culpabilidad o inocencia y así definir su futuro institucional, pues en últimas, según lo revisado en los manuales se diligencia para tener suficientes evidencias en su contra o a su favor y a su vez para que el docente o la institución no sean sancionados por no obrar de la manera adecuada y llevar a cabo el debido proceso. Al respecto la IED Germán Arciniegas plantea:

Para efectos de la renovación de cupo de los estudiantes con situaciones disciplinarias contempladas en este Pacto de Convivencia y teniendo como principal criterio el bienestar común por encima del individual, se tendrá en cuenta: *Información consignada en el Observador del Estudiante*. Concepto según el debido proceso de: El director de curso, Comité de Convivencia, Comité de Evaluación y Promoción, Rectoría quién decidirá sobre el caso y Consejo Directivo como última instancia de apelación.

Ante esta herramienta varios estudiantes entrevistados o lo desconocían o lo identificaban como una señal negativa. “ahí te anotan cuando te portas mal” (estudiante de segundo de la IED Germán Arciniegas). Se entra en una matriz de control individual a partir de la división binaria que delimita al juicioso del desjuiciado, la cual se traduce en la constante división normal-anormal, trabajada desde la asignación coercitiva de distribución entre quién es quién y los modos de reconocerlo (Foucault, 2002, p.203).

Algunos docentes se mostraron en desacuerdo en cómo el observador es utilizado a modo de anecdotario negativo que sólo enfrenta al estudiante ante juicios de valor que ayudan a la estigmatización, a la subjetivación de mal estudiante.

Si el observador es visto como una forma de sacar las cualidades de los niños y ayudarles en los procesos que consideramos que necesitan ayuda, me parece que es apropiado. Si solamente lo vemos como una de las herramientas castigadoras o solo se lo diligenciamos al niño que va muy mal y siempre le anotamos solo lo malo y siempre le estamos buscando la sanción en ello, me parece que está muy mal enfocado (docente de segundo IED Nueva Colombia).

El grueso de los docentes investigados encontró como positivo el uso de la herramienta como forma de registrar los avances o desfases pedagógicos de los estudiantes, más no veían con buenos ojos que se utilizara como mecanismo de castigo social, aunque algunos encontraban innecesaria la acción de registro. “Yo francamente lo llenaba porque era un requisito y había que entregarlo y periódicamente colocaba lo necesario (docente de segundo de la sede D IED Gerardo Paredes. Otros en cambio le encontraban la utilidad porque servía como puente de información entre un docente y otro cuando el estudiante cambiaba de curso y de profesores. “A mí me parece que puede ser una buena herramienta al cambiar de curso, si la otra persona (docente) va a tomarse el trabajo de leerlo y decir ¡ah! Este niño tiene dificultades en esto de pronto lo podemos apoyar” (docente de preescolar de la IED Germán Arciniegas).

Nuevamente la tensión del lenguaje escolar como dispositivo de poder se recontextualiza en la práctica, pues son los docentes quienes, desde su experiencia, saber y su condición ética, asumen su rol como docentes y agentes sociales a partir de la relación exclusiva que tienen con sus estudiantes, haciendo que en la cotidianidad los procesos de

subjetivación se dinamicen y generen procesos de formación de encuentro con el otro y no de imposición normativa o de control.

Otro dispositivo muy común a la hora de resumir a la cultura escrita escolar es el examen, que como bien se ha visto, es un modo sofisticado de la sociedad vigilante que busca la medición y clasificación permanente entre los que saben y los que no. Es en su mayoría escrito, pues también existen exámenes orales. En las tres instituciones se contempló la predilección por el examen que guarda relación con la prueba estandarizada (ver anexo 14) las cuales, son de opción múltiple, sin opción a la réplica. Si bien hacen uso de imágenes y viñetas, en su mayoría incluye la lectura como el único modo de relación.

Esta nueva dinámica evaluativa, que antes era de uso exclusivo del grado 11° pasó a ser una preocupación en los demás grados de la escuela colombiana, pues estas permiten según el MEN (2022), mejorar el “desarrollo de competencias básicas” para contribuir con el incremento en la “calidad de la educación” (p.10). Actualmente los grados 3^a, 5°, 7° y 9° hacen parte de pruebas estandarizadas que sirven para medir el proceso individual e institucional de los aprendizajes. Esta prueba, para el caso de los grados 3° evalúa: matemáticas, competencias comunicativas en lectura y escritura, competencias ciudadanas, ciencias naturales y educación ambiental (p.12).

En las tres instituciones se conforman esfuerzos y estrategias para ser parte de esta lógica nacional y mundial. Esto se pudo evidenciar en las diversas maneras que buscaban aplicar las pruebas, ya fueran cuestionarios en línea o evaluaciones físicas (ver anexo 14), todas ellas basadas en respuestas de opción múltiple y determinadas por el asignaturismo de la prueba estandarizada, hace que solo se privilegie cierto tipo de saber, de pensamiento y por ende de lenguaje; en este caso en el que predomina el signo.

Esta disposición del pensamiento y del saber ha sido percibida históricamente por los estudiantes como retos sociales que deben cumplir y por lo tanto generan altas expectativas; incluso en los estudiantes de grados iniciales esta actitud es algo común. En las entrevistas muchos estudiantes expresaban que para ellos la evaluación, oral o escrita, era un momento muy importante en la clase y por ende tensionante. “a mí me pone muy nervioso cuando me evalúan, porque siento que se me va a olvidar lo que aprendí” (estudiante de segundo de la IED Germán Arciniegas). “a mí me parece que son buenos” (los exámenes) “porque con ellos uno aprende, pero lo malo es que son muy difíciles” (estudiante de segundo Sede Spencer IED Gerardo Paredes). Se puede afirmar que desde muy pequeños la escuela y la sociedad empuja, desde muy tempranas edades, a sus sujetos hacia una dinámica resultadista que opera desde la expectativa y la comparación. En ese sentido el conjunto de signos y reglas conforman su carácter impositivo revistiéndose como el lenguaje “verdadero” en el que el individuo se actualiza por medio de las formas de expresión, brindadas únicamente por el pensamiento a través de la lengua.

Los docentes por su parte comparten la idea de la evaluación como un elemento necesario en el proceso pedagógico pero la totalidad de los docentes entrevistados se mostraban en desacuerdo que solo se privilegiase una sola forma de metodología, pues manifestaron que existen muchos otros elementos que se deberían tener en cuenta a la hora de evaluar un proceso.

Yo siempre, siempre he practicado en mi clase una evaluación sumativa. O sea, para mí no es un referente la nota. No hay que evaluar a un niño a través de un cuestionario. Que hago yo, yo califico todo desde la actitud hasta el comportamiento y la forma como se desempeña en la clase. Obviamente lo que acabamos de hablar a decir vienen niños que dicen no es que mire son las 2:00 de la tarde y ni siquiera han desayunado. O sea, no le puedo exigir a un niño que me haga determinada

cantidad de ejercicios, porque si partimos del hecho de que si uno viene con hambre no va a tener bienestar. Por eso yo siempre hago una evaluación sumativa donde se tenga en cuenta todo eso y la actitud, el desempeño en la clase, el comportamiento y no solo en la clase, sino a través de todo el periodo (docente de educación física de la IED Gerardo Paredes).

El docente pone un punto que acuña la discusión sobre el examen visto más hacia un proceso evaluativo integral, aunque confunde el proceso de evaluación sumativa con la formativa, pues en la primera solo se reconoce el resultado, mientras que en la segunda se reconoce el proceso. Se cree que utiliza el término “sumativa” por su vinculación con algo positivo que suma y que no solo privilegia la memoria, sino además otros modos de aprendizaje, lo que implica entender como varios docentes, sin dejar por sentado su intención de resignificar la enseñanza, sí conciben implícitamente un concepto de formación, donde la escuela en vez de ser un lugar de control se vuelve un lugar de cuidado.

También expresaron inconformismos en la dinámica sobre el excesivo interés en lo memorístico, sin desconocer que la memoria es una facultad esencial en los procesos pedagógicos, pero que no debe ser la única forma de trabajo, pues además un estudiante debe tener la oportunidad de reflexionar y argumentar sobre su realidad.

A mí me parece que el examen es necesario, pero es una de las múltiples formas que puede existir para evaluar. Lo que no, no me termina de convencer es cuando se hace un examen pegado, incluso al pie de la letra, pegado a la memoria. Me parece que la situación escrita debe ser algo más interpretativo o argumentativo, donde los estudiantes puedan fluir a través de la escritura, puedan incluso desahogar sus pensamientos. Pero no es para todos ¿por qué? porque tenemos que mirar que en el aula existen diversidades, discapacidades y también se deben utilizar otras formas como lo son: la oralidad, el dibujo, la comunicación desde distintas maneras (docente de primaria de la IED Nueva Colombia).

Llama la atención la otra manera de ver la escritura, que no solo se basa en responder preguntas sino construir realidades, recreando, como se explica al inicio de la tesis, los actos lingüísticos desde la autenticidad y la intertextualidad que se constituyen en una forma de interdiscursividad, en la cual las narrativas de la cotidianidad y el conocimiento formal y experiencial confluyen en el ejercicio de plasmar realidades en la infinitud del suceder.

Acá no se habla de una escritura como fijadora de habla, sino como el medio para narrar y narrarse en el mundo (ver página 28), algo que evidentemente la prueba estandarizada y su hoja de respuestas no brinda (ver ilustración 41). En esa misma línea de trabajo los docentes deben recurrir a diferentes mecanismos para que los estudiantes se habitúen a la lectoescritura, entre ellas *guías integradas* (ver anexo 12) o simulacros evaluativos, para que el estudiante mejore sus habilidades lectoescritoras y sus tiempos de respuesta. En este punto la escuela se convierte además de un lugar de saber, en un lugar de entrenamiento.



Ilustración 41. Digitalización de hoja de respuestas de las pruebas simulacro para grados tercero de la compañía *Santillana*.

La idea que marca la docente de la IED Nueva Colombia acerca de la escritura guarda relación con lo que expone Bruner (1996) sobre el conocimiento. Existen dos modalidades de pensamiento a saber: por un lado, la modalidad de pensamiento *lógico-científico*, el cual tiene como principal característica un lenguaje coherente sin contradicciones, que asume las funciones de explicación, descripción, categorización y conceptualización, acciones que se desarrollan a través de un sistema ocupado de las cosas generales verificables empíricamente; por otro lado, se encuentra la modalidad de pensamiento *narrativo*, el cual se encarga de las intenciones, de las acciones humanas, de las distintas vicisitudes y tramas que sellan el transcurso de los acontecimientos (pp.24-26).

La narrativa como esa otra forma de pensamiento da vida al sujeto que se reconoce en un determinado tiempo y lugar, el cual es capaz de contar y acercar al otro a ese conjunto de cosas que lo antecedieron y le acontecieron, convirtiendo al yo cartesiano, en un yo que se ha apoderado a través del lenguaje de los sucesos de su vida, lo que le permite, además, ofrecerse un marco de referencia que no es determinado por un metadiscurso científico o religioso. Partiendo de lo anterior, cuando el sujeto tiene la posibilidad de vincularse a una historia, de reflexionar sobre los hechos, es cuando pasa a ser un narrador. Al respecto, Ricoeur (1999) plantea que “el hecho de contar y seguir una historia consiste en reflexionar sobre los acontecimientos, con el objeto de englobarlos en totalidades sucesivas”, pues “lo propio del arte narrativo consiste en vincular una historia a un narrador” (p.105), lo que implica un ejercicio de reflexión en la que el estudiante se ve a sí mismo y al mundo a través de lo que cuenta, de lo que escribe.

Como se ha visto hasta ahora, no se trata aquí de poner un estigma sobre las prácticas educativas que trabajan desde la escritura, todo lo contrario, pues se reconoce su

gran importancia en un proceso formativo desde el mundo de las posibilidades y los textos, pero sí se encuentra altamente problemático que la escuela dirija casi la totalidad de sus acciones en la demanda social burocrática de producir sujetos aptos para el trabajo, a través de mecanismos que despojan de todo sentido el acto de escribir y leer.

La predilección de este tipo de pruebas puede darse gracias a dos motivos: el primero por la facilidad que ofrece a tramitar los resultados, pues solamente se entrega la reflexión al ámbito estadístico y por lo tanto al discurso de la verdad; el segundo por como la escuela, como ya se mencionó, ha venido habitando las voluntades de verdad que son las mismas que rigen las voluntades del saber (Foucault 2005, p.15), que en este caso se ubican sobre el pensamiento del paradigma lógico científico.

En las antípodas de la científicidad se ubica la religión, la cual, en particular ocupa con la ciencia, un lugar especial como discurso ideológico. La discursividad religiosa, especialmente la católica, como se mostró en el capítulo pasado, ha estado ampliamente ligada a la educación y en general a la sociedad colombiana, condicionando a la escuela de hoy, con una visión de cuerpo que está muy relacionada con las cosmovisiones de algunos agentes, especialmente docentes y padres de familia. Aun así, en el acercamiento *in situ*, no se evidenciaron prácticas emanadas desde las doctrinas tradicionales del catecismo por parte de la oficialidad escolar, pues en los planes de estudio, en los libros de texto y en las guías elaboradas por docentes sobre los trabajos de religión, que es una asignatura obligatoria según la Ley general de educación, la información y las actividades iban más enfocadas a trabajar valores éticos e historia de las religiones, que la moralidad católica. Tampoco se evidenciaron ni se supo de ceremonias que se llevaran a cabo: “Hace tiempo

que por acá no viene un cura a poner la ceniza”, decía una docente del IED Gerardo Paredes.

Hubo una excepción frente a esta postura oficial que, bien vale la pena nombrar; en el *Pacto de convivencia* (2019) de la IED Germán Arciniegas, pues fue la única institución que plasmó en este una oración de tipo católico, como uno de sus símbolos institucionales:

Señor te damos gracias por permitirnos ser parte de esta familia, de tu mano queremos seguir por el camino de la rectitud, la justicia, y la paz. Que tu misericordia ilumine nuestros corazones en nuestro actuar y proceder para que a tu lado podamos ser mejores seres humanos y en tu comunión crezcamos en valores, bondad y amor en el camino hacia la excelencia. Bendice a cada uno de nosotros y a quienes nos rodean y con tu palabra permítenos vivir en tu paz, en tu confianza y en tu infinita bendición. Se tú nuestro guía, nuestra luz, el fuego abrazador de esta Familia Germanista que quiere y necesita de ti (p.2).

Frente a la oración se conoció que algunos niños sí la reconocían y que las recitaban en izadas de bandera o algunos docentes lo hacían al empezar el día. Esto deja la doctrina católica y su discursividad como una práctica exclusiva de los maestros, quienes lo hacen por convencimiento propio. A propósito de los docentes participantes de la investigación, en su mayoría, manifestaron que no realizaban ningún tipo de oración con sus estudiantes. “Estamos en un estado laico” expresó un profesor de Educación física de la IED Gerardo Paredes. Solo se conoció un caso de una docente de tercero de la misma institución que sí rezaba junto con sus estudiantes la oración del *Padre Nuestro*. “Yo todos los días oro con mis niños el Padre Nuestro, porque creo que ellos deben tener valores, buenos valores. Si me dice que es cristiano pues simplemente le pido que esté en silencio mientras los demás oramos” manifestó. Aquí las trayectorias de vida emergen con sus convenciones e irrumpen

en la realidad escolar, retomando tradiciones que por la dinámica del tiempo se consideren irrelevantes, obsoletas o incluso ilegales.

En esta discusión hay que dejar por sentado que la discursividad del catecismo escolar para las realidades investigadas, al parecer ha venido perdiendo fuerza en los procesos formativos, aunque su presencia esté en otras muchas instituciones públicas y privadas de Bogotá y, por supuesto, del país, aún se mantiene fuerte y media las subjetividades de las personas que conviven allí.



Ilustración 42. Fotografía de página de un libro de texto de preescolar de preescolar utilizado en la IED Germán Arciniegas. Tomada el 27 de julio de 2022

Frente a la cultura escrita que demanda de los sujetos una constante respuesta signífica, existe un último elemento que tiene relación con esa voluntad del saber que se ampara sobre la narrativa escrita y que en la actualidad está acompañada de una carga de verdad para los estudiantes: el libro de texto, que aun hace parte de la escolaridad oficial bogotana de los primeros cursos y por supuesto de su lenguaje en relación con el saber. En

las observaciones se pudieron constatar que este elemento, para las tres instituciones¹²¹ está dirigido solamente a los primeros cursos y enfocado a la enseñanza de la lectoescritura y de la matemática. Aquí los niños tienen una mayor interacción intertextual con el dispositivo, pues les permite mayor variedad en sus repertorios expresivos: dibujos, coloreado, recortado, etc. (ver ilustraciones 43-43a).

Ilustración 43a Fotografía de 2 páginas del cuaderno de matemáticas perteneciente a un estudiante de segundo de la sede Spencer IED Gerardo Paredes. Tomada el 10 de octubre de 2022

¹²¹ En la IED Gerardo Paredes a partir de la coyuntura de la pandemia se vieron necesitados de una herramienta para que los estudiantes pudieran trabajar desde casa, por lo que ellos mismos elaboraron *guías integradas* a modo de libros de texto que en la actualidad utilizan (ver anexo 12).



Ilustración 43. Fotografía de página de un libro de texto de preescolar de preescolar utilizado en la IED Germán Arciniegas. Tomada el 27 de julio de 2022.

Vale la pena reconocer que, junto con el uniforme y el libro de texto, el cuaderno es de los pocos dispositivos pedagógicos que tienen una gran posibilidad de ser subjetivados por los estudiantes, siendo este último el que más, debido a su carácter de propiedad y de portabilidad. En su caso este se convierte en uno de los principales receptáculos de expresión textual del estudiante, pues no solo es un lugar para anotar información sino para consignar símbolos y significados del mundo (ver ilustración 43a). A través de su garabateo, de sus dibujos aleatorios, de los dobleces, de las manchas, de la misma marcación, de la última hoja, hacen de este algo suyo y a su vez algo único que ni el mejor de los falsificadores podría copiar. Esto lo hace un objeto muy importante para el lenguaje escolar.

El anterior dispositivo desde su condición expresiva permite entender la inconmensurabilidad del lenguaje, pues desde su realización en el plano material, objetos, espacios y corporalidades y su condición ética de alteridad en la relación con el otro/Otro, abre una diáspora de maneras en las que los agentes se relacionan a partir de, junto con y hacia este. Teniendo en cuenta lo anterior las observaciones permitieron recoger algunas manifestaciones del lenguaje propias de la escuela y por supuesto de las instituciones

investigadas, siempre en el contexto de los espacios cerrados, el salón de clases y el patio, a saber: las clases y el descanso.

Si bien es cierto que la escuela propende a desarrollarse por una cultura de lo escrito, también es necesario resaltar que desde su misma institucionalidad oficial impulsa a que los docentes generen diversas relaciones con el saber a través del uso de estrategias pedagógicas que involucren toda la complejidad expresiva. Es así como la SED (2020) entiende desde sus lineamientos curriculares que, “los niños y las niñas configuran múltiples lenguajes que usan para expresar desde la plástica, lo sonoro, la oralidad, lo visual y lo corporal, a través del cuerpo, la materia, el espacio y el sonido”, por lo que la enseñanza debe propender primordialmente al enriquecimiento de la sensibilidad y la apreciación de la estética (pp.49-50), lo que palpablemente entra en contradicción con las disposiciones del espacio cerrado y del examen, sobre todo en los niños de primaria. Además, frente al ejercicio evaluativo cotidiano convoca a que los docentes hagan uso de este como un medio para que los estudiantes puedan “pensar como verdaderos escritores” configurando un proceso nacido desde la oralidad, impulsado por sus intereses, apoyado y evaluado por el docente (p.59); aspectos que no se tienen en cuenta a la hora de hablar de las pruebas estandarizadas.

Ante esta dicotomía, los docentes hacen gala de sus saberes, habilidades y convicciones y a pesar del peso de los dispositivos vigentes de la escuela que, violentan simbólicamente a los sujetos, ellos en su condición de agentes median con la balanza entre lo disciplinar y lo creativo, para formar desde los lenguajes, el juego y el movimiento, que en algunos espacios se hace presente. En las dinámicas más comunes se encontró el uso de la metáfora como una estrategia generada en la espontaneidad. “El *mayor qué*, es como un

cocodrilo que va a comerse su presa”, expresó una docente de primero de la IED Germán Arciniegas” en una clase de matemáticas; “la b tiene barriga y la d tiene colita”, iniciaba su clase una docente de preescolar de la IED Gerardo Paredes. La metáfora aquí se constituye en la expresión de una actividad cognitiva y conceptual que funciona como medio para comprender la experiencia propia en términos de otra experiencia, ubicándose como una facultad necesaria para adquirir un determinado conocimiento. En palabras de Lakoff y Johnson (1986) el valor metafórico de las expresiones “no está meramente en las palabras que usamos”, sino en el concepto que emerge de las expresiones de la actividad cotidiana (p.42).

Ahora bien, estos saberes y habilidades manifiestas hacen parte de lo que Perafán (2013), siguiendo a Chevallard, denomina *transposición didáctica*, que viene a conformar el estatuto epistemológico del *conocimiento particular del docente*, el cual se caracteriza por diferenciarse del saber disciplinar erudito y del saber que se supone debe enseñarse (el contenido), ya que se produce a partir de las creaciones didácticas suscitadas de manera intencionada, con el objetivo de hacer que un sujeto cambie la relación con un objeto (p.89). Esto es la forma en que un docente logra transmitir un conocimiento abstracto a uno concreto haciendo uso de las herramientas que su experiencia le brinde.

Otra de las formas de expresión más importante se observó en un escenario que ya se reseñó en el cuerpo escolar, el descanso. Allí los indicios, las imágenes, los sentidos, las sensaciones y los símbolos hacen parte de la constitución de otro lenguaje, de uno donde la relación significado significante se invierte. Lo importante no es el orden del signo sino el sentido que orienta el placer, la satisfacción de las pulsiones. Los gritos, las risas, los llantos, las competencias, las peleas, los accidentes, las conversaciones y por supuesto los

juegos, se convierten en manifestaciones necesarias en un ambiente tan revulsivo. En ese aparente desorden existe en los niños una comprensión que escapa a la palabra y que solo puede entenderse si se es niño, alguien muy cercano a su corporalidad, a su pulsionalidad y que puede construir, cuando así se lo permiten, su eros en torno a uno de los elementos más simples, la vitalidad. Lo anterior implica entender al lenguaje, como ya se expresó anteriormente, en tanto acto que sobrepasa la mera comunicación representativa del mundo, al condensar los modos de cocrearlo y volverse efectivo en él.

Ese último elemento permitió evidenciar una tensión de la que poco se habla en la academia actual, pues se encontró poca literatura sobre el tema, pero que es una realidad latente en la cotidianidad del aula y es la problemática que surge en torno al contacto en el aula. Si se reconoce que el lenguaje se asume en primera instancia desde la carnalidad, la posición, la mirada, se debe entender que el contacto es una manifestación intrínseca en el acto de *lenguajear* y de relacionarse con los demás. Esto hace que a su vez sea un componente clave en la formación, sobre todo en la de estudiantes de edades tempranas. Ante la pregunta por esta acción varios docentes presentaron puntos de confluencia y discrepancia, estando a favor o en contra del contacto con los estudiantes.

De manera personal, para mí si es muy importante con niños tan pequeños que hayan esas muestra de afecto, yo no las he cambiado, no me he puesto a mirar a los demás si las han cambiado, yo sigo siendo cariñosa, si veo que un niño está llorando y necesita que yo le abrace para calmarse o que le toque la cabeza o le diga ven cuéntame y si no me quiere contar también está bien, yo no podría trabajar con niños quitando esa parte humana, pues no con niños tan pequeños, obviamente manteniendo un respeto y un límite sano (docente de preescolar IED Germán Arciniegas)

Desde esta postura Kleinfeld (1973) apunta que la proximidad de las relaciones en estas edades posibilita que los aprendizajes enseñados sean más significativos si están

acompañados del contacto físico, de las sonrisas y del acercamiento personal (p.5). Además de ser evidente que el contacto respetuoso potencializa la enseñanza y la vuelve amena e inclusive familiar; surge aquí la convicción de una escuela como escenario de alteridad que concibe a la corporalidad y el acto ético como sus pilares.

Aunque también las distintas vicisitudes y problemáticas de la vida diaria hacen que estas prácticas no sean fáciles de llevar a cabo; como lo manifestó una docente de tercero de la sede Spencer del IED Gerardo Paredes, los riesgos pueden ser muy altos:

Ahorita con lo de COVID me cohíbo mucho más. O sea, yo creo que el COVID vino para que nosotros dijéramos hoy no me tocó rendirme y por eso me cuido, porque es mucho lo que está en juego. Yo admito si, pues qué tristeza, pero si es así, o sea, si así nos toca. Yo personalmente yo le digo a mis niños que yo el tapabocas no me lo quito y a los niños que se me acerquen si no tienen tapabocas no me hable, porque yo me tengo que cuidar y yo les digo a ellos si ustedes no se cuidan, ¿quién los cuida a ustedes?

La huella imborrable que dejó la pandemia en la vida de todos modificó la cotidianidad y afectó gravemente las realidades. Se debe tener en cuenta que la docente aludida en el párrafo anterior experimentó la muerte de un compañero y eso pudo determinar la postura y el miedo que manifestó ante la enfermedad. Vale mencionar que la entrevista se realizó a mediados del mes de agosto del presente año y el recuerdo y el miedo están latentes. Este último se debe entender como una emoción que acontece siempre para proteger algo, en este caso la vida; para ello la docente renuncia a una de las condiciones de la existencia como lo es la carnalidad del contacto para poder preservar su bienestar y surgir también éticamente, al igual que la docente anterior, pero con otro sentido de responsabilidad.

La otra problemática que se capturó se expuso por el docente de Educación física de la sede D del IED Gerardo Paredes quien manifestó cuando se le preguntó como vivía el contacto con los estudiantes desde su condición de hombre, a lo que respondió:

Yo en ese sentido he sido bastante cauteloso. Usted nunca me era cogiendo en un niño o una niña sin diferencia de sexo. Yo nunca. Yo a todos los trato con respeto, pero no soy ese profesor meloso que lo está abrazando o que lo está regañando por todo. Yo a veces sí los llamo y les hago sus recomendaciones o sugerencias y cuando hay que llamar la atención lo hago, pero de forma respetuosa, pero en ese sentido yo nunca, nunca he sido de estar abrazando a los niños porque se presta para malentendidos. Y lo otro es que yo siempre doy mi clase es en la cancha, estoy al escarnio público, porque aquí cualquier persona que pasa puede ser familiar de algún niño y si me ven en eso pueden decir ah, pero eso no lo estaba haciendo por cariño, sino que quién sabe que intención tenga. Pero si no estuviera controlado por eso, si no estuviéramos en ese contexto de vigilancia, bueno, digamos, quitemos de un lado la morbosidad y el qué dirán, yo me acercaría más porque el contacto es necesario en clase. Específicamente hay momentos en que es importante, por ejemplo, voy a poner un ejemplo si, si usted está dictando una clase de gimnasia, es muy importante el contacto del docente en ella, obviamente con todo el respeto que se merece y guardando distancia, pero no es lo mismo que usted le dicte una clase de gimnasia al niño explicándole solo mostrándole el movimiento, a hacerlo con él.

Frente a una demostración de afecto como el abrazo opinaba:

Un abrazo, yo lo he hecho y nunca he tenido problemas en abrazar a un compañero así sea mujer. Que hay gente que dice puede ser un problema. Pero siempre y cuando esté con respeto no lo hay. Pero con mis alumnos, por lo que acabo de expresar no lo hago. Gracias a eso veo más que nada una barrera por lo que pueden pensar. Y obviamente uno no tiene una mala intención, pero si es mejor no verlo todo perfectamente. El hecho de ser hombres afecta eso. Si fuera mujer yo creo que sí, la verdad sí, lo haría Yo pienso que las mujeres, las profesoras hablándolo completamente, no tienen problema en hacer eso. Yo soy muy cuidadoso con mí salón, yo nunca he hecho.

Sobre esta dinámica diferencial entre géneros y las posibilidades acerca del contacto la docente de segundo expresó lo siguiente:

pues yo creo que socialmente los estamos condenando un poco (a los hombres), deberían poderlo hacer también (el contacto), pero sé que por ejemplo los hombres de acá del colegio, el profesor de educación física, por ejemplo, con eso siempre tiene mucho cuidado, no por lo que pueda pasar, sino por el qué dirán (docente de segundo IED Gerardo Paredes).

Así como la condición de mujer en el contexto colombiano ha estado marcada por connotaciones peyorativas y estructuras de poder de constante sujeción y dominación donde su construcción de subjetividad la confinaba al *reino del hogar* (Aristizábal, 2005, pp.120-121), la del hombre está asociada a ser padeciente de su biología convirtiéndolo en alguien más susceptible a sus impulsos (Gutmann, 2002, p.101). Según los resultados del estudio de Ortiz, Rivera y Torres (2000), el contacto de los docentes hombres hacia estudiantes de edades superiores a 11 años puede interpretarse como estímulos sexuales (p.127). Esta discursividad hace que en el proceso educativo el sujeto enseñante hombre sea valorado de una manera diferente y que sus medios de expresión se vean restringidos por unos códigos morales pertenecientes al campo ideológico de la gente común. Aquí entra en juego una serie de factores que dan cuenta lo complejo de las prácticas discursivas y sus procesos de recontextualización que regulan y transforman las prácticas sociales.

Para cerrar la construcción de esta categoría se recogieron los distintos conceptos o ideas establecidas con relación al lenguaje por parte de los docentes y los estudiantes. A diferencia con la categoría anterior, los conceptos o preconceptos encontrados provenían de solamente dos vertientes epistémicas. La primera asociada al lenguaje como palabra y la segunda relacionada con el lenguaje como una actividad compleja en la que conviven

varios medios de expresión. En ambas versiones, como se verá a continuación, lo refirieron como una actividad o medio comunicativo.

Las versiones que relacionaron al lenguaje como palabra es decir como el medio de comunicación oral, se presentaron por la totalidad de los estudiantes, quienes identificaron a la cabeza o a la boca como el medio de comunicación (ver ilustración 30) y al lenguaje como la lengua o el idioma. “Es lo que digo”, “es lo que decimos, lo que hablamos en nuestro idioma” (estudiantes de segundo de la IED Germán Arciniegas). Esta categorización inicial, que puede considerarse reduccionista, ofrece un marco referencial conciso y concreto sobre el lenguaje, pues le da una ubicación (la lengua), un origen (el cerebro), una materialidad (el sonido de la palabra), una finalidad (la comunicación) y un sentido (la comprensión).

Con respecto a la segunda construcción que abre el espectro conceptual al hablar de lenguajes y de sus múltiples modos de expresión se señaló por la totalidad de los docentes, de esta manera pudo evidenciarse una tendencia conceptual. “El lenguaje pues, es nuestro mayor medio de interacción, creería yo en todo sentido, el lenguaje oral, corporal, visual. Todo el tiempo estamos comunicando lo que pensamos, sentimos, queremos con nuestras diferentes formas de lenguaje.” (docente de preescolar IED Germán Arciniegas). “El lenguaje es una forma de expresión, no hay comunicación sin él, hay muchas formas de expresar el lenguaje, los gestos, el movimiento” (docente de educación física IED Gerardo Paredes).

El lenguaje nosotros lo expresamos, en el cuerpo, en nuestras acciones, en nuestra forma de vestir, todo eso es lenguaje. Cuando de pronto decimos nosotros, los niños hoy en día dicen *bullying*

-es que me miró mal, me tocó, me hizo este gesto, me hizo aquello-, y yo digo sí, el cuerpo habla”
(docente de primero de la IED Nueva Colombia)

En la apertura a los lenguajes, los docentes claramente relacionan su conocimiento particular en sus prácticas pedagógicas. No en vano en las clases se observó la constante utilización de estrategias pedagógicas que interactuaban con variedad de lenguajes: imágenes, movimientos, bailes, canciones, etc. Se relaciona la forma de aprender junto con la forma de comunicar.

Hubo una construcción conceptual que relacionó al lenguaje con la condición humana y la equiparó con su principal característica: “es lo que nos hace humanos, es lo que nos caracteriza como humanos y nos diferencia de otras especies”. Esta acepción algo sintética, congrega una construcción ontológica que implica al lenguaje como el principal constituyente de lo que lo hace posible, la cultura, lo social, lo humano. En esa disposición se recuerda la relación entre ser humano, lenguaje, comunicación y palabra propuesta por Herder, señalada en el capítulo I (ver página 123). Aquí su estatuto pasa de ser un medio de expresión a ser un medio de la existencia misma.

Tabla 4. Síntesis construcciones del lenguaje escolar

<i>Rol del agente</i>	Corriente apropiada	Práctica subjetivante Dispositivo pedagógico	Situación, concepto o tensión
<i>Estudiante</i>	Primacía del signo	Discursividad ideológica	Separa al ser según sus acciones. Ubica el cerebro como el centro de las acciones del pensamiento. Se hace referencia al lenguaje como lengua, como habla.

<i>Docente</i>	Semiótica del lenguaje	Las clases en los espacios cerrados	Se concibe la complejidad de la acción humana. Se reconocen los gestos, las imágenes, los sonidos, los sentidos, emociones y movimientos como elementos constitutivos de la comunicación.
<i>Escuela</i>	Primacía del signo Preferencia por el signo escrito	El examen El libro de texto	Aquí las tensiones entre las prácticas cotidianas, los saberes de los docentes, sus actos de resistencia y de reproducción y los dispositivos pedagógicos producen una nueva dinámica escolar

Lo que diferencia al lenguaje escolar en relación con otros lenguajes (lenguaje familiar, lenguaje laboral), es la utilización de la gramática escolar, la cual pervive en la relación entre la práctica discursiva oficial y las prácticas discursivas de los agentes; escritura, oralidad, corporalidad y plasticidad, se vuelven las grandes expresiones del lenguaje en relación con la enseñanza y el aprendizaje, pues son los modos que más ocupan el habitar de la escuela. Estas expresiones entran en relación con el saber-poder, pero en tanto prácticas asumen posturas de resistencia, pues como agentes sociales, su carnalidad exige tomar posición de mundo.

En concordancia con lo anterior y las tensiones evidenciadas se puede concebir este lenguaje escolar que se investigó, como una construcción ambivalente entre lo lógico y lo

analógico, lo lineal y lo cíclico, el signo y el gesto, lo nominal y lo efectivo, la palabra y lo innombrable, lo único y lo múltiple, lo verdadero y lo incierto, lo concreto y lo abstracto, la norma y el desafío. Esta entra en un estado caótico de constante cambio, donde los dispositivos pedagógicos y las prácticas discursivas median las posibilidades de interacción y regulan los mismos modos de comunicación; aunque en ocasiones su inconmensurabilidad sobrepasa las disposiciones sígnicas y los movimientos, los gritos y los gestos se vuelven su principal conductor y productor, especialmente en las edades investigadas. Este lenguaje se consagra en la misma carnalidad del ser, la cual le permite acontecer y producir una diversidad de prácticas discursivas que le permiten *coexistir*, *enactuar* en relación de alteridad con el otro y, a su vez consolidarse, a través de una conexión arquitectónica con los mundos reales.

CONSIDERACIONES FINALES

En primera medida, desde lo planteado en esta tesis creo necesario darle un espacio nuevamente a mi voz, como estudiante, docente e investigador. En ese sentido, debo iniciar expresando que la experiencia investigativa lograda con estas líneas me ubicó en una posición con el saber bastante incierta, pues en mi acontecer, aún no sé qué decisiones tomar después de finalizado mi proceso doctoral, en el entendido que decida seguir en este camino de la comprensión somera del sujeto y su existencia. Debo admitir que la construcción de este documento dejó una huella importante para mí, no solo por el esfuerzo invertido sino por lo aprendido. Realmente sentí que traté un tema lo mejor que pude y por eso el documento da cuenta de ello.

Ahora bien, como expresé en la primera advertencia, este trabajo me permitió ratificar una idea que he cavilado durante mucho tiempo y es que la escuela, con sus aciertos y desaciertos, siempre será la más importante construcción social y como tal, es de vital importancia para el desarrollo de las naciones que se mantenga y en lo posible mejore. Ella siempre ha posibilitado que los que convivimos allí, podamos inclusive, desnaturalizar sus prácticas, analizarlas y, si es posible, criticarlas. En ese sentido, considero que algunas prácticas disciplinarias y dispositivos pedagógicos están mal enfocados, pero algunos de ellos tienen su razón de ser, sobre todo en esa labor, poco agradecida de generar sujetos deseantes (Dufour, p.104), que puedan soportar la relación con el saber, una relación de paciencia y entrega y en algunas ocasiones de desasosiego y sufrimiento. Esta no es más que la condición *sine qua non* que Freud (2010) veía en la cultura, su capacidad de convocar el *principio de realidad* en los sujetos (p.6).

Solventado las anteriores aclaraciones, me permito entrar al tema particular que me convocó en principio a desarrollar las ideas entorno a la relación cuerpo-lenguaje-escuela, a través del tratado de las preguntas problematizadoras que a su vez da cuenta de los objetivos planteados.

Inicio disertando en torno a ¿Cuáles son las principales corrientes discursivas sobre el cuerpo y el lenguaje que históricamente marcaron el desarrollo de la cultura occidental? Como vimos en el primer capítulo, hubo una gran cantidad de corrientes discursivas en torno al cuerpo y al lenguaje que se tomaron el plano cultural y académico occidental y que marcaron la discursividad de la escuela actual. En ese sentido, hablar de las principales corrientes, implica realizar un filtro para comprender cuales serían las que ocupan dicho estatus. Para el caso, lo que presento como condicionantes son el tiempo y la influencia, es decir, cuáles fueron las corrientes que más han durado y cuales influyeron en mayor medida la cultura occidental.

Para entender esto, me dispuse realizar el Estado del arte, el cual hizo parte del anteproyecto, y allí observé cuales eran las principales fuentes bibliográficas a las que acudían los investigadores, siempre procurando acudir a las fuentes primarias y a las fuentes de estas. En este ejercicio hermenéutico, acudí a los consejos de Martínez (2015) y establecí un seguimiento con la perspectiva que me dio el objeto cuerpo-lenguaje, lo que me llevó por un recorrido en el tiempo iniciando, en el caso del cuerpo, por los estudios de Foucault (1979, 1975, 1985, 1993, 2002), Vigarello (1991), Corbin (1987, 2005), Ariès (1975), Le Breton (2002), Le Goff (2003), Mauss (1979), los que me permitieron entender la dinámica occidental del cuerpo y acudir a fuentes como Descartes (1979, 2011) y Locke (2005), quienes ofrecían sus propios conceptos de cuerpo y de sujeto en la Modernidad.

También acudí a los textos que hacían una arqueología histórica sobre los usos del cuerpo en la historia de Occidente, como Snell (1965), Jaeger (1989, 2001, 2008), Reale (1995, 1999), E. Dussel (1974, 1969) y Elías (2016); de allí pude acceder a los conceptos griegos de Sócrates, Platón y Aristóteles y del Judeocristianismo de La Biblia. Por parte del lenguaje, tuve que iniciar el recorrido a partir del estudio del proceso histórico de la lingüística, debido a que el concepto de lenguaje, como ya vimos, se adjudica propiamente a Saussure (1972). Por ello me apoyé en los estudios históricos de Černý (1998) y Robins (1997).

Con esta base informativa, pude consolidar un cuerpo teórico que me permitió entender que las corrientes discursivas más importantes radicaban en aquellas que lograron permanecer e influir en los usos de cuerpo-lenguaje y en las prácticas sociales de la actualidad; de ahí que pueda afirmar que estas corrientes son las que asumieron una perspectiva dualista del ser, un sujeto escindido. Si bien es cierto que fue la Modernidad la que presentó científicamente al cuerpo y al lenguaje desde el racionalismo de Descartes y el sistema sígnico de Saussure y que de estas construcciones se conformaron gran parte de las disciplinas (lingüística, sociología, antropología, psicología, medicina, filosofía, pedagogía), que median los modos actuales de operar de las instituciones sociales, entre ellas, la escuela por supuesto, también es cierto que estas construcciones apropiaron o transformaron los conceptos previos de Sócrates, Platón y Aristóteles en torno al saber de la diada cuerpo-alma. Es por lo que una parte de este trabajo puede dar testimonio de cuánta razón tenía Whitehead (1956) y de paso dar respuesta a la pregunta, citando nuevamente la siguiente expresión: “La caracterización general más segura de la tradición filosófica europea es que consiste en una serie de notas marginales a Platón”.

Mi segunda disertación está orientada a responder ¿Cuáles son las discursividades de cuerpo y de lenguaje que en la actualidad se manejan en la escuela, específicamente en las escuelas distritales de Bogotá? Aquí lo que evidencié fueron varios aspectos importantes que consolidé a través del recorrido histórico de la escuela y sus dispositivos pedagógicos del segundo capítulo y la construcción de las categorías de análisis del tercero.

El primer aspecto fue una casi total tendencia, la cual se mostró a través de la reflexión que hice de algunos fenómenos, los cuales me permitieron acercarme a la cosa misma (Kosík, 1967, P.14), como el uso de los dispositivos pedagógicos y los enunciados de la normatividad; dicha tendencia reside en la escuela de hoy, por lo menos para las instituciones en que hice el trabajo, que tanto los agentes como los textos escolares, exceptuando un caso, la noción de sujeto que manejan es la de una entidad escindida propia de la Modernidad (Dufour, 2009, p.104), la cual divide al ser ya sea entre cuerpo-alma, cuerpo-mente o cuerpo-lenguaje. Esto por supuesto condiciona las concepciones y prácticas discursivas en torno al cuerpo y al lenguaje, como lo planteé en la concreción de las categorías *Cuerpo escolar* y *Lenguaje escolar*.

En ese sentido en los enunciados de los profesores y algunos documentos pedagógicos, que tenían una perspectiva de cuerpo, no referida solamente a la sola extensión material, sino relacionada con el cuerpo como una producción cultural, el cuerpo se mostraba ante ellos como una forma de habitar el mundo y que dicha forma expresa algo, es decir que comunica. La discursividad más mediática que podría resumir ese sentido es “*el cuerpo habla*”, “*el cuerpo comunica*”. Esta fue la construcción más común en donde ambos conceptos se congregaban, pues, sí el cuerpo comunica, eso implica entender que no hay una forma de expresar, es decir no hay uno, sino varios lenguajes. Si bien esta postura muestra una reconciliación cuerpo-lenguaje, tal y como la planteó el psicoanálisis,

considero que aún mantiene la visión divisoria del ser y una visión del cuerpo y del lenguaje muy aunada a la palabra y al signo.

La otra perspectiva, más común, se encontró en la normatividad, orientaciones pedagógicas y en los enunciados de los estudiantes y algunos docentes, la cual ve al cuerpo como objeto. Pude comprender este fenómeno gracias al análisis de las prácticas subjetivantes y sus dispositivos pedagógicos como la izada de bandera, la formación, los espacios cerrados y el examen. En ellos el cuerpo se convertía en objeto disciplinar, siendo disgregado en partes manipulables que privilegiaban aspectos como la concentración y la disciplina, entendida como el acto de obediencia y docilidad. Por parte del lenguaje, sus usos y apropiaciones discursivas, al igual que en la tendencia anterior, lo reducían a su capacidad representativa de mundo, es decir a la expresividad de la palabra y como una facultad del pensamiento. De ahí que llegué a la conclusión de que la relación cuerpo-lenguaje en la escuela oficial bogotana, se concibe desde una ontología que asume al sujeto-sujetado, quien está en constante relación a través de sus dos planos de la existencia, material y espiritual y que la educación debe estructurarse en pos de formar a los sujetos más jóvenes para que puedan ser unos adecuados sujetos adultos.

Aun así, pude notar como en todos los escenarios, las prácticas subjetivantes se dinamizaban por los permanentes actos de resistencia de los agentes, fuese del orden de la conciencia o no, entrando en una permanente contradicción con la normatividad. Docentes y estudiantes, cada uno a su manera, compartían desde su enacción con el mundo manifestaciones de toda índole frente a las normas explícitas y a las posibilidades de su relación con el otro que reafirman mi posición de sujeto, de persona, de agente, tal y como lo ofrece este documento, alguien que se desenvuelve con el mundo ética, estética y cognitivamente desde su cuerpo, su alma y su espíritu.

El tercer aspecto para debatir gira en torno del interrogante ¿Cuáles son las principales prácticas institucionales, que desde la disciplina escolar influyen en los procesos de formación y subjetivación de la escuela actual? Aquí se presentó ante mí, la misma dificultad del primer interrogante por las disposiciones para asumir qué hace que una práctica tenga el carácter de principal, frente a otras que no lo son. Esto me inclinó a ubicar una condición para realizar esta diferenciación, como una de las prácticas más representativas que identificaban a la escuela. A diferencia de la primera disertación, me apoyé de las entrevistas y talleres con docentes y estudiantes a través de la pregunta ¿Qué cosas pasan en la escuela que en los demás lugares no ocurre? A partir de sus respuestas pude ubicar las prácticas subjetivantes y los dispositivos pedagógicos que las concretan y con ello hacer la construcción categorial, conceptual e histórica de las más representativas y con ello dar forma al capítulo II. De esta manera, las principales prácticas institucionales ubicadas, como lo he expresado durante gran parte del escrito son: a) los espacios cerrados y su relación con las técnicas de distribución espacial, la libertad y el encerramiento; b) la militarización corporal y su herencia ritualística que, junto con las izadas de bandera y las formaciones, buscan generar cohesión y obediencia a través de sentimientos trascendentalistas como el patriotismo o el institucionalismo; c) el uso del uniforme, que como herencia de la idiosincrasia militar se convirtió en el modelo panóptico más sofisticado y efectivo; d) los manuales de convivencia, como los elementos de control que, a mi parecer, menos efecto tienen en la discursividad de los agentes, debido a su forma de ley ajena, muchas veces, a las realidades; e) el examen y su disciplinamiento corporal a través del lenguaje escrito como dispositivo de poder; d) el libro de texto, el cual tiene una influencia muy vigente en la actualidad y se muestra como un objeto poseedor de verdades.

Hubo otra práctica que fue objeto de análisis y referenciada en el capítulo II, que fue el catecismo escolar, la cual debo apartar de las anteriores porque en las observaciones *in situ*, hubo solo una institución donde encontré referencias explícitas, como la oración, por ejemplo (ver página 376). Con esto no quiero decir que no hace parte de la realidad escolar bogotana, por el contrario, esta seguramente media las realidades de los estudiantes al ser una discursividad que ha estado en contacto permanente con los docentes y padres de familia, pero para el caso de las instituciones abordadas, no era una práctica explícita como las anteriores, debido seguramente, al momento coyuntural que nos encontramos.

Debo recalcar, así como lo hice en el capítulo final que, aunque estos dispositivos se concibieron desde la discursividad de una palpable violencia simbólica, existen prácticas que pueden torcer la finalidad con la que se plantearon. Como el uso del cuaderno por parte de los estudiantes o la comprensión que tienen los docentes a la hora de coadyuvar con la norma de sus manuales (el uso del uniforme, por ejemplo). En ese sentido, estas prácticas, aunque violentas, en muchos casos se utilizan en pos del bienestar del estudiante, como se habló en la categoría de cuerpo escolar y sus tensiones con el uniforme (ver página 342) por lo que en cada análisis siempre debemos intentar posicionarnos a partir de la escucha responsable con el otro, para acercarnos a las perspectivas construidas.

Estos cuestionamientos me permitieron concretar gran parte del desarrollo de la tesis y concentrarlos en la pregunta problematizadora central, la cual cabe anotar, pasó por un proceso de transformación gracias a los aportes de los jurados y de mi asesor de tesis, a quienes agradezco por ello. En ese sentido, me permito traerla a colación: ¿Cuáles son las concepciones implícitas y explícitas sobre el cuerpo y el lenguaje que están presentes en las prácticas de subjetivación promovidas por el carácter institucional de la escuela bogotana?

En este punto, entiendo por concepciones el “conjunto de principios, opiniones y convicciones” que influyen en la actividad y la actitud de los individuos o de un grupo social sobre aspectos de la realidad (Frolov, 1984, p.77). De esta manera relaciono aquí las tres disertaciones anteriores entendiendo que las discursividades de conceptos ontológicos como persona, sujeto, estudiante, maestro y, por supuesto, cuerpo y lenguaje, afectan directa e indirectamente las prácticas cotidianas y en un sentido más amplio las prácticas discursivas.

De acuerdo con lo anterior, acudí a los enunciados tanto de la normativa institucional como de las expresiones de los maestros y estudiantes, y de ahí establecí cuales eran sus saberes explícitos en torno al cuerpo y al lenguaje. Aquí me debo situar en la segunda pregunta y acudir a lo resuelto allí y afirmar que hay dos discursividades centrales en torno al cuerpo. Una como extensión física del sujeto, es decir como la parte espacial del ser. Esto gracias a las construcciones disciplinares heredadas de la Modernidad propias del racionalismo (medicina, biología, antropología, sociología, psicología, pedagogía), los marcos referenciales de la dualidad socrática y las construcciones ontológicas de la religión católica. Por otro lado, se evidencia una postura más conciliadora y reivindicatoria del cuerpo, como fuente de aprendizajes y productor de un lenguaje. En cuanto al lenguaje pude observar que las concepciones hacen referencia de él como un medio representativo de la realidad y como una facultad del pensamiento, esto producto también de la discursividad racionalista y de la tendencia que impone al signo por encima de otras manifestaciones.

Con respecto a los modos implícitos, estos los analicé a través de las prácticas observadas, los ejercicios de cartografía social y los talleres grupales. Allí pude evidenciar

como el cuerpo y el lenguaje se entienden desde elementos diferentes en la existencia del ser, cada uno operando en un plano diferente. El cuerpo en el mundo material y el lenguaje en el campo del pensamiento. Esta concepción dualista la entiendo como un elemento mucho más concreto para entender la pregunta por la existencia, pues el ser como unidad en la que converge diferentes expresiones abre el espectro enunciativo haciendo difícil su abstracción y a su vez implicaría realizar un cambio radical en las dinámicas en la formación escolar.

Con este último punto, deseo proponer una nueva perspectiva formativa, la cual ojalá en un futuro próximo, pueda ahondar en ella. Dicha perspectiva plantea una visión de formación que contemple la condición humana y que reconozca en ella como plantea Cárdenas (2020), la “presencia de pasiones, emociones, intenciones, acciones y pensamientos, cuya concurrencia da lugar a valoraciones cargadas de sentido que enriquecen las interacciones”, en concreto, su *condición semiótica* (p.54) y que trabaje entendiendo al ser desde la arquitectónica cuerpo-alma-espíritu, quien acontece éticamente en relación con el otro y con el mundo. *Una pedagogía de la corporeidad* que esté “enmarcada en el ciclo de positividad corporal” (Planella, 2017, p.121), la cual se dedique a formar al ser y no a educar al individuo. Esta formación debe trabajar desde un replanteamiento de las prácticas castrantes que aun maneja la escuela y entender que solo la verdadera escuela centrada en la condición humana puede tomar los estandartes del progreso en la sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

- Abello, R. (2008). Transiciones al inicio de la escolaridad en una institución educativa de carácter privado en Bogotá. una experiencia de construcción de sentido. (Tesis doctoral). Manizales: Doctorado en ciencias sociales, niñez y juventud. Universidad de Manizales.
- Adorno, T. (1998). Educación para la emancipación. (J. Muñoz, Trad.) Madrid: Morata.
- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? (R. J. Rionda, Ed., & R. J. Fuentes, Trad.) *Sociológica* (73), 249-264.
- Agamben, G. (2012). Teología y lenguaje: del poder de Dios al juego de los niños. (M. Raia, Trad.) Buenos Aires: Las cuarenta.
- Agustín, S. (2018). De las costumbres de la iglesia católica y de los maniqueos. (T. Prieto, Trad.) Madrid: E-BOOKARAMA.
- Ahumada, M. (2007). El enemigo Interno en Colombia. Quito: Abya-Yala.
- Alighieri, D. (1922). La divina comedia. (B. Mitre, Trad.) Buenos Aires: Centro cultural Latium.
- Alighieri, D. (2011). De vulgari eloquentia. Sobre a eloquência em vernáculo. Edição Bilingue. Brasilia: Creative Commons. Disponible en: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/br/>.
- Altenberger, H., Erdnüß, S., Fröbus, R., Höss-Jelten, C., Oesterhelt, V., & Sigleitmaier, F. &. (2005). Augsburger Studie zum Schulsport in Bayern. ein Beitrag zur Qualitätssicherung und Schulsportentwicklung. Donauwörth: Auer Verlag.
- Álzate, M. V., Gómez, M. Á., & Lanza, C. L. (2007). Uso de los libros de texto escolar: actividades, funciones y dispositivos didácticos. Dosquebradas: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Amador, J. C. (2012). Condición infantil contemporánea: hacia una epistemología de las infancias. *Pedagogía y Saberes* (37), 73-87.
- Ameigeiras, R. A. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En I. Vasilachis, *Estrategias de investigación cualitativa*. (págs. 107-151). Barcelona: Gedisa.
- Anderson, J. (1935). *Ballet and Modern Dance: A Concise History* (2018 ed.). New Jersey: Princeton Book Company, Publishers.
- Andrade Campo-Redondo, G. E. (2008). Marción de Sinope a la luz de la violencia religiosa contemporánea». *Ilu. Revista de Ciencias de las Religiones* (13), 18,19.
- Anónimo. (1550). El libro de los muertos. Libro digital: Moro.

- Anónimo. (1855). *Les Evangiles des Quenouilles*. París: Guiraudet et Jouaust.
- Anónimo versión de Modesto, C. (1992). *Studien zur "Cena Cypriani" und zu deren Rezeption*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Ariès, P. (1975). *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. París: Éditions du Seuil.
- Ariès, P. (1988). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. (N. García, Trad.) Madrid: Taurus.
- Aristizábal, M. (2005). *Cuerpo, ciudadanía, subjetividad: la relación de tres conceptos en la educación de las mujeres del siglo XXI*. *Rhec* (8), 117-134.
- Aristóteles. (1778). *La poética*. (A. Ordoñez, Trad.) Madrid: Aduana Vieja.
- Aristóteles. (1995). *Sobre la interpretación*. (M. C. Martín, Trad.) Madrid: Gredos.
- Aristóteles. (1998). *Ética Nicomáquea*. Madrid: Gredos.
- Aristóteles. (2000). *Parte de los animales*. (E. Jiménez, Trad.) Madrid: Gredos.
- Aristóteles. (2005). *Fragmentos*. Madrid: Gredos.
- Aristóteles. (2014). *Anima. Acerca del Alma*. Madrid: Gredos.
- Aristóteles. (1988). *Política*. (M. García, Trad.) Madrid: Gredos.
- Artola, M. (1985). *Textos fundamentales para la historia*. Salamanca: Alianza Universidad Textos.
- Astete, G., & García, S. J. (1845). En P. G. Astete, *Catecismo de la Doctrina Cristiana del padre Gaspar Astete. Explicado por el Licenciado D. Santiago José García Mazo Canónigo Magistral de Valladolid*. Bogotá: Imprenta José A. Cualla.
- Astey, L. (Ed.). (1989). *Enuma Elish*. (L. Astey, Trad.) México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Aubenque, P. (1981). *El problema del ser en Aristóteles*. Madrid: Taurus.
- Báez Osorio, M. (2004). *Las Escuelas Normales de Varones del Siglo XIX en Colombia*. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 6(6), 179-208.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI editores.
- Bajtín, M. (1997). *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos*. (T. Bubnova, Trad.) San Juan: Anthropos.
- Bajtín, M. (2003). *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento. El contexto de François Rabelais*. Madrid: Alianza Editorial S.A.
- Bajtín, M., & Medvedev, P. (1994). *El método formal en los estudios literarios*. (T. Bubnova, Trad.) Madrid: Alianza Universidad.

- Balandier, G. (1989). *El Desorden: La teoría del caos y las ciencias sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Barthes, R. (2003). *El sistema de la moda y otros escritos*. (C. Roche, Trad.) Barcelona: Paidós.
- Bastide, R. (1958). El simbolismo de los colores. *El correo*. Una ventana abierta sobre el mundo, 24-26.
- Baudelaire, C. (1995). *EL pintor de la vida moderna*. Murcia: Librería Yerba.
- Baudrillard, J. (2000). *El crimen perfecto*. (J. Jordá, Trad.) Barcelona: Anagrama.
- Baunard, C. (1924). El día en el colegio. El vestido. *Revista del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario*, 19(182), 104-95.
- Bentham, J. (1979). *El panóptico*. (M. J. Miranda, Trad.) Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Bernabé, A., Francesc, C., & Santamaría, M. (2006). *Orfeo y el orfismo. Nuevas perspectivas*. Madrid: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Bernabé, H. (1985). Historias de vida. *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas* (29), 165-186.
- Bernal, J. (1984). *Tres momentos estelares en la lingüística*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Bernier, F. (1865). A New Division of the Earth. En *Anthropological Society of London, Memoirs Read Before the Anthropological Society of London 1863-1864* (págs. 360-364). Londres: Trübner and Company.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure S.A.
- Bernstein, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. (P. Manzano, Trad.) Madrid: Morata.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Bernstein, B. (2000). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. (P. Manzano, Trad.) Madrid: Morata.
- Blackstone, S. W. (1823). *Laws of England (Vol. 1)*. Philadelphia: J.B. Lippincott Company.
- Blaug, M. (1974). El valor económico de la educación: una revisión. *Cuadernos de economía*, 2(5), 295-308.
- Bolívar, S. (2019). Discurso pronunciado por Simón Bolívar ante el Congreso de Venezuela en Angostura, 15 de febrero de 1819. *Co-herencia*, 16(31), 375-393.

- Booth, P. (2006). The United Nations Convention on the Rights of the Child and the Punishment of Children Under English Law – Public and Private Vices? *Liverpool Law Review* (27), 395–416.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1995). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* (M. Subirats, Trad.) México: Laia S.A.
- Bourdieu, P. (1993). Los ritos como actos de institución. En J. Pitt-Rivers, *Honor y gracia* (págs. 111-123). Madrid: Alianza.
- Bourdieu, P. (2000). *Cosas dichas.* (M. Mizraji, Trad.) Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina.* (J. Jordá, Trad.) Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2001). *Poder, Derecho y Clases Sociales.* (A. G. Inda, Trad.) Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico.* (A. Dilon, Trad.) Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bowen, J. (1976). *Historia de la educación occidental. El mundo antiguo. Oriente próximo y mediterráneo. 2000 a.C.-1054 d.C. (Vol. I).* (J. Estruch, Trad.) Barcelona: Herder.
- Bowen, J. (1985). *Historia de la educación occidental. El Occidente moderno Europa y el nuevo mundo. Siglos XVII-XX.* Barcelona: Herder.
- Brentano, F. (1936). *Psicología desde un punto de vista empírico.* (Gaos, J. Trad.). Madrid: *Revista de Occidente*, 1-272. Obtenido de https://lacavernadefilosofia.files.wordpress.com/2008/10/brentano_psicologia_desde_un_punto_de_vista_empirico.pdf
- Bruner, J. (1996). *Realidad Mental y mundos posibles.* Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1999). *La educación, puerta de la cultura.* Madrid: Aprendizaje visor.
- Bubnova, T. (1997). El principio ético como fundamento del dialogismo en Mijail Bajtín. *Revista del centro de ciencias del lenguaje*, 259-273.
- Buchan, J. (1785). *Medicina doméstica.* (D. A. Alcedo, Trad.) Madrid: Imprenta de D. Antonio de Sancha.
- Buitrago, A. (2005). *Diccionario de dichos y frases hechas.* Madrid: Espasa.
- Burckhardt, J. (1860). *La cultura del renacimiento en Italia* (1984 ed.). (J. Ardal, Trad.) México: Porrúa.
- Burckhardt, J. (1985). *La civilización del Renacimiento en Italia.* Madrid: EDAF.
- Burnet, J. (1936). *The Socratic Doctrine of the Soul.* London: British academy.
- Cabarrús, F. d. (1792). *Cartas sobre los obstáculos que la naturaleza, la opinión y las leyes oponen a la felicidad pública: escritas por el Conde de Cabarrus al Sr. D. Gaspar de Jovellanos y precedidas de otra al Príncipe de la Paz.* Barcelona: Imprenta de la

- viuda de Don Augusto Roca. Obtenido de <https://libros.uchile.cl/files/presses/1/monographs/134/submission/proof/4/>
- Calonje, P., & Quiceno, H. (1985). Escuela y normatividad. Análisis del reglamentos escolar. Educación y cultura, 51-58.
- Caneri, S. (25 de marzo de 2012). "Uniformes inteligentes" para vigilar asistencia escolar. El espectador. Obtenido de <https://www.elespectador.com/actualidad/uniformes-inteligentes-para-vigilar-asistencia-escolar-article-334495/>
- Canguilhem, G. (1971). Lo normal y lo patológico. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cappelletti, Á. J. (1961). Introducción. En J. O. Mettrie, El hombre máquina (págs. 5-17). Buenos Aires: EUDEBA.
- Carballeda, A. (2012). Cartografías e Intervención en lo social. En J. M. Diez, & [et.al.], Cartografía social: investigaciones e intervención desde las ciencias sociales: métodos y experiencias de aplicación (págs. 27-39). Comodoro Rivadavia: Universitaria de la Patagonia.
- Cárcamo, J. (2012). El profesor de Educación Física desde la perspectiva de los escolares. Estudios Pedagógicos, 38(1), 105-119.
- Cárdenas, A. (2020). Lenguaje y formación humanística. Folios (52), 51-70.
- Cárdenas, A. (2020). Lenguaje y formación humanística. Folios (52), 51-70.
- Cárdenas, P. J. (2016). Elementos para una pedagogía del lenguaje. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
- Carreño, M. A. (1868). Manual de urbanidad y buenas maneras de Manuel. New York: Appleton & Co.
- Carrillo, A. (1998). Estrategias y Técnicas de investigación cualitativa. Bogotá: UNAD.
- Castiñeira, Á. (1998). Introducción. En Clemente de Alejandría, El Pedagogo (págs. 7-39). Madrid: Gredos.
- Castro, J. O. (2012). El Proyecto Bogotá: apuntes sobre la extensión de la tecnología educativa y el modelo curricular en el Distrito. En O. L. Zuluaga, Historia de la Educación en Bogotá Tomo II (págs. 155-162). Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo.
- Cataño, G. (1994). Un libro sobre la escuela normal superior (28). Revista Colombiana de Educación. doi: <https://doi.org/10.17227/01203916.5356>
- Caxton, W. (1477-1478). Caxton's Book of Curtesye (1868 ed.). (F. Furnivall, Ed.) London: Humphrey Milford.
- Celnart, M. (1830). Manuel des demoiselles, ou Arts et métiers qui leur conviennent, et dont elles peuvent s'occuper avec agrément: tels que la couture, la broderie, le tricot,

- la dentelle, la tapisserie, les bourses, les ouvrages en filets, en chenille, en ganse, en perles, París: Librairie encyclopédique de Roret.
- Celnart, M. (1839). *Nouveau manuel complet de la bonne compagnie, ou guide de la politesse et de la bienséance*. Lyon: Manuels Roret.
- Černý, J. (1998). *Historia de la lingüística*. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Certeau, M. d. (1984). *The Practice of Everyday Life*. California: University of California Press.
- Cervantes, M. d. (1859). *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*. Barcelona: Imprenta Tomás Gorchs.
- Champdor, A. (1982). *El libro egipcio de los muertos*. México: Arca de sabiduría.
- Chiuminatto, P. (2009). Una cosa a la vez Consideraciones sobre semiología visual a partir de un emblema barroco y un afiche reciente. *Vértebra*, 36-44.
- Chomsky, N. (1969). *Lingüística cartesiana: un capítulo en la historia del pensamiento racionalista*. Madrid: Gredos.
- Choppin, A. (2001). *Pasado y presente de los manuales escolares*. Educación y pedagogía, 209-229.
- CNN Español. (23 de septiembre de 2022). CNN Español. Obtenido de <https://cnnspanol.cnn.com/2022/09/23/venezolanos-colombia-datos-orix/>
- Colombia, I. N. (2017). *Modelo Pedagógico*. Bogotá.
- Comité Consultivo Intergubernamental del Proyecto principal sobre extensión y mejoramiento de la educación primaria en América Latina. (1966). *Proyecto principal sobre extensión y mejoramiento de la educación primaria en América Latina 1965-1966*. Santiago: UNESCO.
- Concordato. (1887). *Celebrado entre la santa sede y la república de Colombia*.
- Conde, R. (16 de julio de 2017). *Compartir palabra maestra*. Obtenido de <https://www.compartirpalabramaestra.org/actualidad/blog/recorrido-historico-de-la-evaluacion-en-colombia-desde-mediado-del-siglo-xx>
- Condillac, É. B. (1999). *Ensayo sobre el origen de los conocimientos humanos*. (E. Mazorriaga, Trad.) Madrid: Teconos.
- Consejo Nacional Constituyente. (1886). *Constitución Política de la República de Colombia*. Obtenido de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=7153#4>
- Coordinación Gerardo Paredes. (viernes de marzo de 2011). *Colegio Gerardo Paredes*. Obtenido de <http://coordinacionacademicagerardo.blogspot.com/>

- Coral-Díaz, A. M. (2010). El cuerpo femenino sexualizado: entre las construcciones de género y la Ley de Justicia y Paz, 17 *International Law. Revista Colombiana de Derecho Internacional* (17), 381-410.
- Corbin, A., Courtine, J.-J., & Virgarello, G. (2005). Prefacio. En A. Corbin, J.-J. Courtine, & G. Virgarello, *Historia del cuerpo* (págs. 17-23). Madrid: Taurus.
- Corbin, A. (1987). El perfume o el miasma. El olfato y lo imaginario social. Siglos XVIII y XIX. (C. Vallèe, Trad.) México D.F.: Fondo de cultura.
- Corbin, A. (2005). Introducción. En A. Corbin, J.-J. Courtine, & G. Vigarello, *Historia del cuerpo II. De la Revolución Francesa a la Gran Guerra* (P. Gómez, M. J. Hernández, & A. Martorell, Trads., págs. 15-23). Madrid: Santillana.
- Coreth, E. (1972). *Cuestiones Fundamentales de Hermenéutica*. Madrid: Herder.
- Corominas, J. (1987). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.
- Corredor, C. (1992). *Los límites de la modernización*. Bogotá: CINEP.
- Coseriu, E. (1989). El lenguaje entre el "physei" y el "thesei". *Comunicación y sociedad*, II(1), 7-23.
- Cuccaro, J. (2005). *Conceptos básicos y elementos del análisis institucional*. La plata: Libertador San Martín, ER: Universidad Adventista del Plata.
- D'Angelo, E. (2009). *La letteratura latina medievale. Una storia per generi*. Roma: Viella.
- Dawson, C. (2010). *La religión y el origen de la cultura occidental*. Madrid: Encuentro.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Para descolonizar el occidente. Más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires: CLACSO.
- Decreto 449 de 2006. Por el cual se adopta el Plan Maestro de Equipamientos Educativos de Bogotá Distrito Capital. (31 de octubre de 2006).
- Decreto 1278 de 2002. Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. . (2002).
- Decreto 1290 de 2009. Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. (2009).
- Decreto 1575 de 1929. Por el cual se reglamenta la enseñanza secundaria profesional para señoritas. (septiembre 20 de 1929).
- Decreto 188 de 1905. Por el cual se dictan ciertas medidas de higiene para los colegios y escuelas de la República. (24 de febrero de 1905).
- Decreto 2105 de 2017. Por el cual se modifica parcialmente el Decreto 1075 de 2015, Único Reglamentario del Sector Educación, en relación con la jornada única

- escolar, los tipos de cargos del sistema especial de carrera docente y su forma de provisión. (2017).
- Decreto 2277 de 1979. Por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente. (1979).
- Decreto 491 de 1904 sobre la inclusión obligatoria de la urbanidad. (3 de junio de 194).
- Decreto orgánico sobre la Instrucción primaria 1870. (noviembre 1 de 1870).
- Delgado, O. (octubre de 2007). Sociedad Geográfica de Colombia. Obtenido de Ideas geográficas sobre la relación tiempo, clima y sociedad: el determinismo geográfico como ideología: https://sogeocol.edu.co/Home_B/
- Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación. (1998). (L. Luzuriaga, Trad.) Madrid: Morata.
- Descartes, R. (1977). Meditaciones metafísicas con objeciones y respuestas. (V. Peña, Trad.) Madrid: Alfaguara.
- Descartes, R. (2011). Discurso del método. En R. Descartes, Obras completas (M. García, Trad., págs. 97-141). Madrid: Gredos.
- Dewey, J. (2003). Experiencia y Educación. (G. C. Hurtado, Trad.) Heredia: Universidad Nacional, Departamento de Filosofía.
- Diario El País Colprensa. (26 de octubre de 2017). Las misas no pueden ser obligatorias en los colegios públicos: Corte. El País. Obtenido de <https://www.elpais.com.co/colombia/las-misas-no-pueden-ser-obligatorias-en-los-colegios-publicos-corte.html>
- Díaz, Á. (1993). El examen: un problema de historia y sociedad. En Á. Díaz, El examen. Textos para su historia y debate (págs. 11-28). México: UNAM.
- Díaz, E. (1995). La filosofía de Michel Foucault. Buenos Aires: Biblos.
- DIE, D. I. (2011). Documento Marco para la renovación del Registro Calificado. Bogotá: DIE.
- Diez, J. M. (2018). Cartografía social: teoría y método. Estrategias para una eficaz transformación comunitaria. Buenos Aires: Biblos.
- Donato, E. (1864). Ars grammatica. En H. Keil, Grammatici Latini (Vol. IV, págs. 353-402). Cambridge: Cambridge University.
- Dor, J. (2009). Introducción la lectura de la Lacan: el inconsciente estructurado como lenguaje. México: Gedisa.
- Dor, J. (2009). Introducción la lectura de la Lacan: el inconsciente estructurado como lenguaje. México: Gedisa.

- Duby, G. (1980). *Los tres órdenes o lo imaginario del feudalismo*. Madrid: Gallimard.
- Dufour, D.-R. (2009). *El arte de reducir cabezas. Sobre la servidumbre del hombre liberado en la era del capitalismo total*. (A. Bixio, Trad.) Buenos Aires: Paidós.
- Dumont, L. (1970). *Homo Hierarchicus. Ensayo sobre el sistema de castas*. Madrid: Aguilar.
- Dumont, L. (1987). *Ensayos sobre el individualismo. Una perspectiva antropológica sobre la ideología moderna*. Madrid: Alianza Universidad.
- Duns Scotus, J. (2014). *Quaestiones super libro Praedicamentorum Aristotelis. English Questions on Aristotle's Categories*. (N. Lloyd, Trad.) Washington, D.C.: The Catholic University of America Press.
- Dussel, E. (1969). *El humanismo semita. Estructuras intencionales radicales del pueblo de Israel y otros semitas*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Dussel, E. (1974). *El dualismo en la antropología de la cristiandad*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Dussel, I. (2003). *Uniformes escolares y la disciplina de las apariencias. Hacia una historia de la regulación de los cuerpos en los sistemas educativos modernos*. En B. M. Thomas S. Popkewitz, *Historia cultural y educación Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización* (págs. 208-247). México: Pomares.
- Echandía, D. (1936). *Memoria que el ministro de Educación Nacional presenta al Congreso en sus sesiones de 1936. Memorias de las sesiones del Congreso, 1-99*. Colombia.
- Echeverría, R. (1997). *El búho de Minerva. Introducción a la filosofía moderna*. Patagonia: Epub Comunicaciones Noreste.
- Echeverry, A. A. (2011). *Análisis de la migración venezolana a Colombia durante el gobierno de Hugo Chávez (1999-2011). Identificación de capital social y compensación económica*. *Revista Análisis Internacional*, 10-32.
- Eco, U. (1976). *El hábito hace al monje*. En A. VV., *Psicología del vestir* (págs. 7-23). Barcelona: Lumen.
- Eco, U. (2001). *Como se Hace una Tesis. Técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura*. (L. Baranda, & A. Clavería, Trads.) Barcelona: Gedisa.
- Eco, U. (2018). *Decir casi lo mismo*. (H. Lozano, Trad.) Epublibre.
- Editorial La libertad. (15 de abril de 2022). *Flagelantes: Historia desde Perugia 1229 a Santo Tomás Atlántico*. La libertad.
- El Tiempo. Redacción educación. (1 de septiembre de 2021). *ICBF ha atendido 9.927 procesos por violencia sexual contra niños este año*. El Tiempo.
- El Tiempo. Redacción (15 de junio de 2007). *De vuelta a Carreño*. El Tiempo.

- Elias, N. (2016). *El proceso de la civilización: Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. (R. García, Trad.) México: Fondo de cultura.
- Elles, U. J. (1 de enero de 2015). *Saber: Las falacias de una Prueba del ICFES*. El Universal. Obtenido de <https://www.eluniversal.com.co/blogs/es/patrimonio-siglo-xxi/saber-las-falacias-de-una-prueba-del-icfes>
- Elman, B. (2013). *The civil examination system in late imperial China, 1400-1900*. Princeton University, 32-50.
- Epifanio de Chipre. (2019). *Panarion*. Villa María: Centro de Filología Clásica y Moderna.
- Episcopado. (1845). *Indulgencias*. En P. G. Astete, *Catecismo de la Doctrina Cristiana del padre Gaspar Astete*. Explicado por el Licenciado D. Santiago José García Mazo Canónigo Magistral de Valladolid (págs. I-VIII). Bogotá: Imprenta José.
- Escolar, C. (2010). *Institución, Implicación, Intervención*. Revisando y revisitando las categorías del Análisis Institucional. *Acciones e Investigaciones Sociales* (17), 235-250.
- Escolar, C. (2010). *Institución, Implicación, Intervención*. Revisando y revisitando las categorías del Análisis Institucional. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 235-250.
- Eusebio de Cesarea. (2008). *Historia eclesiástica*. Madrid: Biblioteca de autores cristianos.
- Farber, A. (2017). *La Educación en América Latina*. En A. Jaramillo, *Atlas histórico de América Latina y el Caribe: aportes para la descolonización pedagógica y cultural: tomo 3* (págs. 118-140). Lanús: Universidad Nacional de Lanús.
- Febvre, L. (1982). *Combates por la historia*. (F. Fernández, & E. Argullol, Trans.) Barcelona: Ariel.
- Febvre, L., & Martin, H.-J. (1976). *The coming of the book. The impact of printing 1400-1800*. Londres: Atlantic Highlands: Humanities Press.
- Feher, M. (1990). *Introducción*. Fragmentos para una historia del cuerpo humano. En M. Feher, R. Naddaff, & N. Taz, *Fragmentos para una historia del cuerpo humano* (págs. 11-19). Madrid: Taurus.
- Feliu, L., & Mille, A. (2014). *Introducción*. En Anónimo, *Enûma eliš y otros relatos babilónicos de la Creación*. Madrid: Trotta.
- Fichte, J. G. (1984). *Discursos a la nación alemana*. (L. A. Acosta, & M. J. Varela, Trans.) Barcelona: Orbis S.A.
- Filón de Alejandría. (1976). *Obras completas. De oficio mundi*. (J. M. Triviño, Trad.) Buenos Aires: Universidad Nacional de la Plata.
- Filostrato. (1992). *Vida de Apolonio de Tiana*. Gredos: Madrid.

- Fiorito, M. (2013). La escuela como lugar y como habitar. *Diálogos Pedagógicos*, XI (21), 88-96.
- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas una arqueología de las ciencias humanas*. (E. Frost, Trad.) Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (10 de marzo de 1975). Saber, poder y enseñanza *Radioscopie*. (J. Chancel, Entrevistador)
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. (J. V. Alvarez-Uría, Trad.) Madrid: Las Ediciones de La Piqueta.
- Foucault, M. (1985). *Saber y verdad*. (J. Varela, & F. Álvarez-Uría, Trads.) Madrid: La piqueta.
- Foucault, M. (1993). ¿Qué es la Ilustración? *Daimon Revista de Filosofía* (5), 5-18.
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Foucault, M. (2003). *Historia de la sexualidad Vol. II. El uso de los placeres*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2005). *El orden del discurso*. (A. G. Trovano, Trad.) Buenos Aires: Fabula Tusquets.
- Foucault, M. (2007). *Historia de la sexualidad 1: la voluntad del saber*. (U. Guiñazú, Trad.) México: Siglo XXI editores.
- Foucault, M. (2007). *Historia de la sexualidad Vol. I. La voluntad de saber*. México: Siglo XXI editores.
- Foucault, M. (2014). *Las redes del poder*. (F. Crespo, Trad.) Buenos Aires: Prometeo.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI editores.
- Freud, S. (1929-1930). El malestar en la cultura. En S. Freud, Sigmund Freud *Obras completas* (J. L. Etcheverry, Trad., 1992 ed., Vol. XXI, págs. 65-141). Buenos Aires: Amorrortu editores S.A.
- Freud, S. (2010). El malestar en la cultura. Amanuense. Obtenido de <http://www.elortiba.org/bagayos1.html>
- Freyle, J. R. (1979). *El carnero*. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho.
- Frolov, I. (1984). *Diccionario de filosofía. Concepciones*. (O. Razinkov, Trad.) Montevideo: El progreso.
- Fromm, E. (2012). *El lenguaje olvidado: introducción a la comprensión de los sueños, mitos y cuentos de hadas*. (M. Cales, Trad.) Buenos Aires: Paidós.

- Furnivall, F. (1908). *The Babees Book Medieval. Manners for the Young.* (E. Rickert, Ed.) Londres: Chatto and Windus.
- Gabilondo, Á. (1990). *El discurso en acción. Foucault y una ontología del presente.* Barcelona: Anthropos.
- Gabilondo, Á., & Aranzueque, G. (1998). Introducción: Semiótica de la historia. En P. Ricoeur, *Historia y narratividad* (págs. 9-35). Barcelona: Paidós.
- Gadamer, H.-G. (1993). *Verdad y método.* Salamanca: Ediciones Salamanca.
- Gadamer, H.-G. (1998). *Texto e interpretación. Cuaderno gris*, 17-42.
- Gallo de Diego, A. G. (1951). El encomendero indiano. *Revista de estudios políticos*, 141-162.
- García, C., & Colombia, E. (2005). *Barrios del mundo: historias urbanas. La cartografía social... pistas para seguir.* Primer Encuentro Internacional Barrios del Mundo.
- García, M. (1 de enero de 2011). En mi colegio había un profesor de historia que sostenía que el himno nacional de Colombia era el más hermoso del mundo después de La Marsellesa. *El espectador.* Obtenido de <https://www.dejusticia.org/column/contralos-himnos-nacionales/>
- Germán Arciniegas. (2017). *Colegio Germán Arciniegas.* Obtenido de <https://colegiogermanarciniegas.edu.co/wordpress/?p=2394>
- Gesché, A. (2004). La invención cristiana del cuerpo. *Franciscanum*, 215-255.
- Ghiso, A. (1999). Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, V (9), 141-153.
- Giorgi, D. (1744). *De liturgia Romani Pontificis in celebratione solemni missarum. Liber quartus* (Vol. III). Roma: Typis Nicolai.
- Giraldo, M. C., & Boada, M. M. (2011). El Movimiento Pedagógico 1982-1998. En O. L. Zuluaga, *Historia de la Educación en Bogotá* (Vol. 2, págs. 195-225). Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP–.
- Girard, R. (2005). *La violencia y lo sagrado.* (J. Jordá, Trad.) Barcelona: Anagrama.
- Gobierno de Estados Unidos. «Marshall Plan, 1. (2 de diciembre de 2021). Office of the Historian. Obtenido de <https://history.state.gov/milestones/1945-1952/marshall-plan>
- Goethe, J. W. (1881). *Zeno.org.* Obtenido de <http://www.zeno.org/Literatur/M/Goethe,+Johann+Wolfgang/Theoretische+Schriften/Antik+und+modern>
- González Villanueva, J. (1995). Introducción. En E. Póntico, *Evagrio Póntico. Obras Espirituales* (págs. 13-30). Madrid: Ciudad Nueva.

- González-Blanco, E. (2007). Las traducciones romances de los Disticha Catonis. *E Humanista*, 9, 20-82.
- Gracianus, F. (1573). *Decretum Gratiani*. En L. Anisson, *Corpus Iuris Canonici*. Roma.
- Guereña, J.-L. (2000). Urbanidad, higiene e higienismo. *Áreas. Revista internacional de ciencias sociales*, 61-72.
- Guerrero, B. (2010). Bandas de guerra. Jóvenes y nacionalismo en Iquique. *Última década*, 121-136.
- Guillaume de Lorris. (1280). *El libro de la rosa* (1985 ed.). (C. Alvar, Trad.) Barcelona: El festín de Esopo Quaderns Crema.
- Guthrie, W. (1988). *Historia de la filosofía griega* (Vol. III). Buenos Aires: Gredos.
- Gutiérrez, A. (1990). La primitiva organización indiana. En M. Lucena, *Historia de Iberoamérica. Historia moderna* (Vol. II, págs. 201-298). Madrid: Cátedra.
- Gutiérrez, J. (1961). *De la pseudo-Aristocracia a la autenticidad. Psicología social colombiana*. Bogotá: Ediciones tercer mundo.
- Gutiérrez, M., & Pilsa, C. (2006). Actitudes de los alumnos hacia la educación física y sus profesores. n. 6. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 212-229.
- Gutmann, M. (2002). Las mujeres y la negociación de la masculinidad. *Nueva Antropología*, 100-116.
- Guzmán, D. P. (2016). La enseñanza de la lectura como profilaxis: el Decreto Orgánico de Instrucción Pública: entre la caridad y la instrucción. *Historia y memoria* (13), 121-149.
- Habermas, J. (1984). *Conocimiento e Interés*. Madrid: Editorial Santillana.
- Habermas, J. (1993). *El discurso filosófico de la Modernidad*. Madrid: 1993.
- Harris, J. (1751). *Hermes or a philosophical enquiry concerning language and universal grammar*. Woodfall: Londres.
- Hartford, B. (10 de 02 de 2022). *Civil Rights Movement History 1954*. Obtenido de <https://www.crmvet.org/tim/timhis54.htm#1954bvbe>
- Herder, J. (1982). Ensayo sobre el origen del lenguaje. En J. Herder, *Obra selecta* (P. Ribas, Trad., págs. 131-233). Madrid: Alfaguara.
- Herrera, S. M. (2012). La educación de la infancia: una mirada desde la educación física. En R. R. Beltrán, & J. S. Obregón, *Reflexiones sobre la apropiación de la Escuela Nueva en Colombia Saberes, sujetos y métodos de enseñanza* (págs. 39-95). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

- Hert, G. (1997). El tercer sexo y el tercer género. Más allá del dimorfismo en la cultura y la historia. La ventana, 7-124.
- Hispanus, P. (1986). Tractatus. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hobbes, T. (2005). Leviatán. O la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Hodgson, G. M. (2011). ¿Qué son las instituciones?1. CS (8), 17-53.
- Homero. (1927). Obras completas de Homero. Versión directa y literal del griego. (L. S. Estalella, Trad.) Barcelona: Montaner y Simón editores.
- Horkheimer, M. (1973). Crítica de la razón instrumental. (H. Murena, Trad.) Buenos Aires: Editorial Sur, S.A.
- Hugo de San Víctor. (1096-1141). De Institutione Novitiorum. Documente Catholica Omnia. Obtenido de https://documentacatholicaomnia.eu/04z/z_1096-1141__Hugo_De_S_Victore__De_Institutione_Novitiorum_Liber__MLT.pdf.html
- Humboldt, W. v. (1990). Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la. (A. Agud, Trad.) Madrid: Anthropos.
- Hyde, T. (1700). Historia religionis veterum Persarum, eorumque Magorum Zoroastris. præcepta. Vita, ejusque et aliorum vaticinia de Messiah e Persarum aliorumque monumentis eruuntur . Oxford: Oxford.
- IDEP. (6 de octubre de 2015). Centro virtual de memoria histórica. Obtenido de http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/?p=3082
- IED Gerardo Paredes. (2021). Manual de convivencia. Bogotá.
- IED Gerardo Paredes. (2021). Proyecto Educativo Institucional. Bogotá.
- IED Germán Arciniegas. (2019). Pacto de convivencia. Bogotá.
- IED Nueva Colombia. (2017). Modelo Pedagógico. Bogotá.
- IED Nueva Colombia. (2019). Manual de Convivencia. Bogotá.
- Imbault-Huart, M.-J. (1982). La médecine médiévale à travers les manuscrits de la Bibliothèque Nationale. Paris: Bibliothèque Nationale.
- Instituto de medicina legal y ciencias forenses de Colombia. Centro de referencia nacional sobre violencia. (2021). Boletín Estadístico de diciembre de 2021. Bogotá: instituto de medicina legal y ciencias forenses de Colombia. Obtenido de www.medicinalegal.gov.co/documents/20143/628335/Boletin_Dic_2021.pdf
- Ireneo. (1999). Contra las herejías. (J. Garitaonandia, Trad.) Sevilla: Apostolado mariano.
- Jaeger, W. (1989). Aristóteles. Bases de la historia para su desarrollo intelectual. México: Fondo de cultura económica.

- Jaeger, W. (2001). *Paideia. Los ideales de la cultura griega (Vol. III)*. México: Fondo de cultura económica de México.
- Jaeger, W. (2008). *Aristóteles. Bases para la historia de su desarrollo intelectual*. México: Fondo de cultura económica.
- Jenofonte. (1987). *Ciropedia*. (E. Crespo, Trad.) Madrid: Gredos.
- Jiménez, F., & Fardella, C. (2015). Diversidad y rol de la escuela. Discurso del profesorado en contextos educativos multiculturales en clave migratoria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (20), (20), 419-441.
- Johnsen, E. B. (1996). *Libros de texto en el calidoscopio: estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona: Ediciones Pomares Corredor.
- Jornet, J., & Suárez, J. (2012). Pruebas estandarizadas y evaluación del rendimiento: usos y características métricas. *Revista de Investigación Educativa -Vol. 14, n. o 2*, 141-163.
- Juvenal, D. J. (1996). *Sátiras*. (B. Segura, Trad.) Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Kant, I. (2004). *¿Qué es la Ilustración? Y otros escritos de ética, política y filosofía de la historia*. (R. R. Aramayo, Trad.) Madrid: Alianza Editorial, S. A.
- Kaplún, M. (2002). *Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular)*. La Habana: Editorial Caminos.
- Kayser, W. (2010). *Lo grotesco. Su realización en literatura y pintura*. Madrid: Machado.
- Kleinfeld, J. (1976). Using Nonverbal Warmth to Increase Learning: A Cross-Cultural Experiment. *Alaska University*, 1-12.
- Kosík, K. (1967). *Dialéctica de lo concreto. Estudio sobre los problemas del hombre y el mundo*. (A. Sánchez, Trad.) México D.F.: Grijalbo.
- Krahmer, G. (1931). *Figur und raum in der ägyptischen und griechisch-archaischen kunst*. Halle (Saale): Max Niemeyer Verlag // Halle (Saale) // 1931.
- Kurth, J. (2001). Global triumph or Western twilight? *Orbis*, 333-341.
- La Salle, J. B. (1993). *Guía de las escuelas cristianas*. (J. M. Valladolid, Trad.) Hermanos de las Escuelas Cristianas. Obtenido de <https://www.lasalle.es/documentacion-/san-juan-bautista-de-la-salle-/44-contenido-menu-cabecera-/columna-cabecera-/96-obras-del-fundador->
- La Salle, J. B. (1993). *Reglas de cortesía y urbanidad cristiana. Para uso de las Escuelas Cristianas*. (J. M. Valladolid., Trad.) Hermanos de las Escuelas Cristianas. Obtenido de <https://www.lasalle.es/documentacion-/san-juan-bautista-de-la-salle-/44-contenido-menu-cabecera-/columna-cabecera-/96-obras-del-fundador->

- La vanguardia. (20 de diciembre de 2018). China promueve "uniformes inteligentes" para vigilar el absentismo escolar. La vanguardia. Obtenido de <https://www.lavanguardia.com/tecnologia/20181220/453654079583/china-promueve-uniformes-inteligentes-para-vigilar-el-absentismo-escolar.html>
- Lacan, J. (1976). Prólogo. En A. Rifflet-Lemaire, Lacan (F. Millet, Trad., págs. 9-21). Buenos Aires: Sudamericana.
- Lacan, J. (1984). El seminario III. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (2009). Escritos I. (T. Segovia, Trad.) Madrid: Siglo XXI.
- Lacan, J. (2013). Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis. Informe del congreso de Roma celebrado en el Instituto di Psicología della Università, di Roma el 26. En J. Lacan, Escritos 1 (pág. 200). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Laercio, D. (2007). Vida y opiniones de los filósofos ilustres. (C. García, Trad.) Madrid: Alianza.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1986). Metáforas de la vida. (C. González, Trad.) Madrid: Cátedra.
- Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. Cuicuilco, 7 (18), 1-24.
- Lambert, W. (1996). Babylonian wisdom literature. Oxford: Oxford University.
- Lancaster, J. (2019). Mejoras en la educación para las clases industriales de la comunidad. (J. Rodríguez, Trad.) Madrid: Ediciones Morata.
- Larraín, J. (2011). ¿América Latina moderna? Globalización e identidad. Santiago: LOM Ediciones.
- Lázaro, M. D. (1983). Origen y evolución de los docentes de primera enseñanza. Campo abierto: Revista de educación (2), 165-186.
- Le Breton, D. (2002). Antropología del cuerpo y modernidad. Buenos Aires: Nueva visión.
- Le Goff, J., & Schmitt, J.-C. (2003). Diccionario razonado del occidente medieval. Madrid: Akal.
- Le Goff, J., & Truong, N. (2005). Una historia del cuerpo en la Edad Media. Buenos Aires: Paidós.
- Leibnitz, G. (2015). Ensayos de Teodicea: Sobre la bondad de Dios, la libertad del hombre y el origen del mal (Lecturas de Filosofía). Madrid: Abada.
- Leick, G. (2002). Mesopotamia: la invención de la ciudad. Barcelona: Paidós.
- León, V. (1989). La Europa ilustrada. Madrid: Ediciones Istmo.
- Lévinas, E. (2002). Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad. Salamanca: Sígueme.

- Lévi-Strauss, C. (1995). *Antropología estructural*. (E. Verón, Trad.) Barcelona: Paidós.
- Lévy, M. (1869). *Traité d'hygiène publique et privée* (Vol. II). Paris: J.-B. Baillière.
- Ley 115 de febrero 8 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. (1994).
- Ley 1620 de 2013 Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. (2013).
- Ley 1620 de 2013. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. (2013).
- Ley 198 de 1995. Por la cual se ordena la izada de la Bandera Nacional y colocación de los símbolos patrios en los establecimientos públicos y educativos, instalaciones militares y de policía. (julio 17 de 1995).
- Ley 80 de 1925. Sobre educación física, plazas de deportes y precio de becas nacionales. (18 de noviembre de 1925).
- Ligorio, S. A. (1850). De la práctica de los confesores. En J. Gaume, *Manual de los confesores* (J. Gaume, Trad.). México: Imprenta de La Voz de la Religión.
- Lipovetsky, G. (2000). *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*. (J. Bignozzi, Trad.) Barcelona: Anagrama.
- Llovet, J., & et al. (2005). *Teoría literaria y literatura comparada*. Barcelona: Ariel.
- Locke, J. (2005). *Ensayo sobre el entendimiento humano*. México: Fondo de cultura económica.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Volumen II. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona: Paidós.
- López, I., & Aliño, J. (1974). *El Cuerpo y La Corporalidad*. Madrid: Gredos.
- López, M. Á. (2017). El cuerpo en la vida escolar. Las prácticas pedagógicas y los rituales de la modernidad y la tecnocracia escolar. En C. A. (Comp.), *Cultura, saber y poder en Colombia: diálogos entre estudios culturales y pedagogías críticas* (págs. 63-82). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- López, M. Á. (2021). Escuela, alteridad y retorno al cuerpo: una respuesta a las dinámicas dualistas de la modernidad. *Revista de investigaciones Universidad Católica de Manizales*, 20 (35), 65-78.
- López, M. Á. (2021). Miradas y usos del cuerpo: una narrativa del cuerpo en los inicios de la cultura occidental. De la antigua Grecia al judeocristianismo. En C. O. Juan Fernando Cáceres, *El cuerpo en el siglo XXI: aproximaciones heterodoxas desde*

- América Latina (págs. 60-74). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- López, M. J. (2011). Algunos signos de degeneración colectiva en Colombia y en los países similares. En A. [Simón, Los problemas de la raza en Colombia. Más allá del problema racial: el determinismo geográfico y las dolencias sociales (págs. 65-103). Bogotá: Universidad del Rosario.
- Ley, J. M. (1979). La educación primaria durante el federalismo: la reforma escolar de 1870. *Revista Colombiana de Educación* (3). Doi: <https://doi.org/10.17227/01203916.4989>
- Luria, A. (1979). *Atención y memoria*. Barcelona: Fontanella.
- Lyons, J. (1995). *Introduction to theoretical linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lytard, J.-F. (1987). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. (M. A. Rato, Trad.) Madrid: Cátedra S.A.
- Makárenko, A. (2017). *Poema pedagógico*. Madrid: Akal.
- Mandoki, K. (2006). *Prácticas estéticas e identidades sociales. Prosaica 2*. México: Siglo Veintiuno editores.
- Manuel José arzobispo de Bogotá. (1858). Prólogo. En G. Astete, *Catecismo de la doctrina cristiana del Padre Gaspar Astete. Corregido y mejorado para las parroquias de la Arquidiócesis de Bogotá* (págs. I-X). Bogotá: Arquidiócesis de Bogotá.
- Marco, E. (2017). Dispositivos de control y reproducción de desigualdades en la intervención con jóvenes migrantes. *Revista de Asociación de la Sociología de la Educación*, 1 (10), 50-63.
- Marcuse, H. (2020). *Escritos sobre educación y filosofía*. (L. S. Marín, Trad.) Medellín: En negativo.
- Mardones, J. M. (1996). *Postmodernidad y neoconservadurismo: reflexiones sobre la fe y la cultura*. Navarra: Verbo Divino.
- Martínez, A. B., & Bustamante, J. M. (2014). *Escuela pública y maestro en América Latina. Historias de un acontecimiento, Siglos XVIII-XIX*. Buenos Aires: Prometeo.
- Mártir, J. (2017). *Obras Escogidas de Justino Mártir: Apologías y su Diálogo con el Judío Trifón*. Madrid: Clie.
- Marucchi, O. (2020). *Archæology of the Cross and Crucifix*. *The Catholic Encyclopedia*, 4, 517-529.
- Marx, K., & Engels, F. (1848). *Manifiesto Comunista* (2019 ed.). Madrid: Alianza Editorial S.A.

- Maturana, H. (1997). *De Máquinas y Seres Vivos, autopoiesis de la organización de lo vivo*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Mayo-Harp, M. (2001). *National Anthems and Identities: The Role of National Anthems in the Formation Process of National Identities* [Tesis de maestría]. Ottawa: Simon Fraser University, Burnaby. Obtenido de <http://www.collectionscanada.ca/obj/s4/f2/d>
- Mclaren, P. (2012). *La pedagogía crítica revolucionaria. El socialismo y los desafíos actuales*. Buenos Aires: Herramienta.
- Melo, J. O. (1999). *Alegría de leer. Credencial*. Obtenido de <https://www.revistacredencial.com/historia/temas/alegria-de-leer>
- MEN. (1995). *Serie lineamientos curriculares Educación Física, Recreación y Deporte*. Bogotá: MEN.
- MEN. (2005). *Enseñar para la vida. Al tablero, 2-5*.
- MEN. (2006). *Norma técnica colombiana NTC 4595*. Bogotá: MEN.
- MEN. (2010). *Lineamientos para la articulación de la educación media*. Bogotá: MEN.
- MEN. (2014). *Guía pedagógica para la Convivencia Escolar # 49*. Bogotá: MEN & Comitato Internazionale per lo Sviluppo dei Popoli CISP.
- MEN. (12 de septiembre de 2018). *Portal de prensa del Ministerio de Educación Nacional de Colombia*. Obtenido de <https://www.mineduccion.gov.co/portal/salaprensa/Noticias/376377:Tasa-de-analfabetismo-en-Colombia-a-la-baja>
- MEN, M. d. (24 de septiembre de 2003). *Al tablero*. Obtenido de <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-87166.html#:~:text=El%20Sistema%20Nacional%20de%20Evaluaci%C3%B3n,los%20mismos%20grados%2C%20desde%201991>.
- MEN, M. d. (2022). *Guía. Prueba nacional muestral y controlada 2022. Saber 3°*. Bogotá: MEN.
- MEN, M. d. (2 de abril de 2022). *Ministerio de Educación Nacional MEN*. Obtenido de <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-79361.html>
- Mendel, G. (1980). *La sociopsychanalyse institutionnelle*. En J. Ardoino, & e. al, *l'intervention institutionnelle* (págs. 235-305). Paris: Payot.
- Menéndez y Pelayo, M. (1948, 2008). *Historia de la poesía hispanoamericana*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Merlau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Planeta.

- Mettrie, J. O. (1961). *El hombre máquina*. (Á. J. Cappelletti, Trad.) Buenos Aires: EUDEBA.
- Montgommery, L. d. (1636). *La milice française: contenant plusieurs belles et notables instructions sur ce qui doit être observé à bien ordonner des batailles*. Paris. Obtenido de <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k86554c/f3.item.r=La%20milice%20fran%C3%A7oise#>
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. (M. Pakman, Trad.) Gedisa: Barcelona.
- Mounin, G. (1996). *Historia de la lingüística. Desde los orígenes al siglo XX*. Madrid: Gredos.
- Müllerus, C. (1848). *Fragmenta historicorum graecorum* (Vol. II). Didot: Salisbury.
- Museo pedagógico colombiano. (01 de 03 de 2021). Obtenido de <http://museopedagogico.pedagogica.edu.co/tag/tercera-mision-alemana-en-colombia/#:~:text=%5B1%5D%20Colombia%20ha%20tenido%20tres,los%20Institutos%20Pedag%C3%B3gicos%20para%20varones>
- Najmanovich, D. (2001). *O sujeito encarnado. Quesotes para pesquisa no/do cotidiano*. Río de Janeiro: DP&A editora.
- Nietzsche, F. (1887). *La genealogía de la moral* (2014 ed.). (A. S. Pascual, Trad.) Edición Digital: Gertdelpozo.
- Nietzsche, F. (1988). *Consideraciones intempestivas*. (A. S. Pascual, Trad.) Madrid: Alianza Editorial S. A.
- Noguera, C. E. (2012). *La Reforma Educacionista en Bogotá 1920-1936 ¿Instruir, educar o higienizar al pueblo?* En O. L. Zuluaga, *Historia de la Educación en Bogotá* (Vol. 2, págs. 46-67). Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP.
- Noguera, M. L. (1974). *Vestido, moda y confecciones*. Bogotá: Antares.
- Ochoa, J. A. (2018). *El informe Lebre, propuesta que pudo haber evitado una guerra de 60 años*. *Revista Lebre* (10), 11-36.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, I. C. (2019). *La promesa de las evaluaciones de aprendizaje a gran escala Reconocer los límites para generar oportunidades*. París: UNESCO.
- Orígenes. (1967). *Contra Celso*. Madrid: Biblioteca de autores cristianos.
- Orígenes. (2015). *Sobre los principios*. (S. Fernández, Trad.) Madrid: Ciudad nueva.
- Ortega y Gasset, J. (1964). *Obras Completas* (Vol. VII). Madrid: Ediciones Castilla.

- Ortega, R. (1992). *El juego infantil y la construcción social del conocimiento*. Madrid: Alfar.
- Ortí, A. (1986). La apertura y enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo. En M. García, J. Ibáñez, F. Alvira, & (Comp.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (págs. 153-185). Madrid: Alianza Universidad Textos.
- Ortiz, M. D., Rivera, E., & Torres, J. (2000). Incidencias de la conducta táctil como elemento no verbal de la comunicación en el aula. Estudio de casos en la formación inicial del maestro especialista en educación física. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (38), 115-127.
- Osorio, D. B. (2012). La reforma de Ospina Rodríguez. 1842-1945. En O. L. Garcés, *Historia de la Educación en Bogotá* (Vol. 1, págs. 71-90). Bogotá: IDEP.
- Ospina, A., Obregón, J. S., & Saldarriaga, Ó. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946* (Vol. 2). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Ospina, P. N. (1903). Informe sobre la Ley de Instrucción pública. *Revista de la instrucción pública de Colombia*, 110-119. Obtenido de <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll26/id/18412/rec/22>
- Ospina, S. (1958). *Don de Gentes. Comprimido de cultura social*. Medellín: Granamérica.
- Ospina, T. (1917). *Protocolo Hispanoamericano de la urbanidad y el buen tono*. Medellín: Félix de Bedout e hijos.
- Ossa, A. F., Zambrano, I., & García, J. J. (2017). Disciplinarización, profesionalización e institucionalización de educación física en Colombia. *Lúdica pedagógica* (25), 21-32.
- Owen, R. (1840). *The Book of the New Moral World*. Glasgow: H. Robinson & CO.
- Palmer, R., & Colton, J. (1978). *Historia Contemporánea*. Madrid: Akal.
- Parent, J. M. (2007). *Cuerpo, alma, espíritu. La colmena*, 40-48.
- Parra, R. (1996). La escuela vacía. Enseñar en Ciudad Bolívar. En R. Parra, *Escuela y modernidad en Colombia* (Vol. III, págs. 112-191). Bogotá: IDEP.
- Parsons, T. (1976). La clase escolar como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana. *Revista de educación* (242), 64-86.
- Paulsen, F. (1908). *German education past and present*. London: T. F. Unwin.
- Pedersen, J. (1991). *Israel. Its Life and Culture*. Atlanta, Georgia: Scholars Press.
- Pedraza, Z. (1999). *En cuerpo y alma. Visiones del progreso y de la felicidad*. Bogotá: Universidad de Los Andes.

- Peláez, O. (1966). *Cartilla moderna de urbanidad para niñas*. Bogotá: Voluntad.
- Perafán, G. (2013). La transposición didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos del profesor. *Folios* (37), 83-93.
- Pérez, C. C. (2 de abril de 2022). *Edelman Trust Barometer 2021: Colombia*. Obtenido de <https://www.edelman.lat/estudios/edelman-trust-barometer-2021-colombia>
- Pico, R. P. (2014). Educación, Patria y progreso: las escuelas de primeras letras en el Caribe colombiano, 1820-1828. *El Taller de la Historia*, 6 (6), 343-346.
- Pineau, P. (2007). ¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela le respondió: "Yo me ocupo". En P. Pineau, I. Dussel, & M. Caruso, *La escuela como máquina de educar* (págs. 27-50). Buenos Aires: Paidós.
- Pingel, F. (2009). *UNESCO Guidebook. on Textbook Research and Textbook*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Planella, J. (2017). *Pedagogías sensibles. Sabores y saberes del cuerpo en la educación*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Planella, J. (2017). *Pedagogías sensibles. Sabores y saberes del cuerpo y la educación*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Platón. (1985). *Diálogos República (Vol. V)*. Madrid: Gredos.
- Platón. (1985). *Diálogos Timeo (Vol. VI)*. Madrid: Gredos.
- Platón. (1985). *Diálogos, Apología (Vol. I)*. Madrid: Gredos.
- Platón. (1985). *Diálogos. Apología (Vol. I)*. (C. G. Gual, Trad.) Madrid: Gredos.
- Platón. (1988). *Diálogos III, El Banquete*. Madrid: Gredos.
- Platón. (1992). *Diálogos Crátilo*. (J. Calvo, Trad.) Madrid: Gredos.
- Platón. (2013). *Alcibíades*. (Ó. Velásquez, Trad.) Santiago de Chile: Ediciones Tácitas Limitada.
- Polion, V. (1787). *De Architectura*. (J. O. Sanz, Trad.) Madrid: Imprenta real.
- Póntico, E. (1995). *Tratado práctico*. En *O. espirituales, Obras espirituales* (págs. 138-143). Madrid: Ciudad Nueva.
- Prisciano. (1855). *Institutionum Grammaticarum*. Leipzig: Aedibus.
- Puentes, M. (2018). *escuela y militarización en Colombia: La reproducción de la disciplina militar en los colegios de Bucaramanga (1964-1998) [tesis de maestría]*. Córdoba: Universidad de Rio Cuarto.
- Quiceno, H. (2000). *Elementos para una posible historia de la evaluación. La alegría de enseñar*, 14-22.

- Quiceno, H. (2001). El manual escolar: pedagogía y formas narrativas. *Educación y Pedagogía*, XIII (29-30), 53-67.
- Quiroz, F. (11 de julio de 2016). No más Termopilas. Digámonos la verdad de una vez por todas: la letra del himno de Colombia es espantosa. *El tiempo*. Obtenido de <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-16642409>
- Rabelais, F. (1923). *Gagantúa y Pantagruel*. (E. B. Herran, Trad.) Madrid: Marqués de Urquijo.
- Radford, L. (2018). Saber, aprendizaje y subjetivación en la Teoría de la Objetivación. 5º Simposio internacional de investigación en educación matemática, 1-22. Belén.
- RAE, R. A. (2014). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Planeta libros.
- RAE, R. A. (2014). *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española: parénquima*. Obtenido de <https://dle.rae.es/par%C3%A9nquima>
- Reale, G. (1995). *Historia del pensamiento filosófico y científico* (Vol. 1). (Herder, Ed.) Barcelona.
- Reale, G. (1999). *Corpo, anima, salute. Il concetto di uomo da Omero a Platone*. Mian : Cortina Raffaello.
- Reglamento de Orden cerrado, Resolución 1694 (Fuerzas Militares de Colombia. Ejército Nacional 24 de noviembre de 2009).
- Rejón de Silva, D. A. (1788). *Diccionario de las Nobles Artes*. Segovia: Edición del COAM.
- Resines, L. L. (1981). *Lectura crítica de los catecismos de Astete y Ripalda. Estudio agustiniano*, 73-131.
- Resolución Nacional 2624 del 15 de noviembre de 1951. *Libros reglamentarios*. (1951).
- Ricoeur, P. (1990). *Freud: una interpretación de la cultura*. México: Siglo XXI editores.
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós.
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós.
- Ricoeur, P. (2001). *La metáfora viva*. Madrid: Cristiandad.
- Rincón, F., Amézquita, C., Ángel, N., & Osorio, A. (2015). *Efectos de la reorganización curricular por ciclos en los colegios estatales de Bogotá D.C*. Bogotá: IDEP.
- Robins, R. (1997). *Breve historia de la lingüística*. (M. Condor, Trad.) Madrid: Cátedra.
- Rodríguez, S. (2016). *Estado actual de la escuela y nuevo establecimiento de ella (1794)*. En S. Rodríguez, *Simón Rodríguez, Obras Completas* (págs. 16-43). Caracas: Ediciones Rectorado.

- Rojas, C. M. (2011). Estudio introductorio. Los problemas de la raza en Colombia. Más allá del problema racial: el determinismo geográfico y las ‘dolencias sociales. En S. A. ál], Los problemas de la raza en Colombia. Más allá del problema racial: el determinismo geográfico y las ‘dolencias sociales (págs. 11-61). Bogotá: Universidad del Rosario.
- Rose, H. J. (1925). A Suggested Explanation of Ritual Combats. *Folklore*, 4(36), 322-331.
- Rossiaud, J. (2013). *Amori venali. La prostituzione nell'Europa medievale*. Roma: Laterza.
- Rotterdam, E. d. (2006). De la urbanidad en las maneras de los niños. De civilitate morum puerilium. Edición Bilingüe (2006 ed.). (A. G. Calvo, Trad.) Madrid: CIDE.
- Rousseau, J.-J. (1990). *Emilio o de la educación*. (M. Armiño, Trad.) Madrid: Alianza.
- Rousseau, J.-J. (2008). *Ensayo sobre el origen de las lenguas*. (M. T. Poyrazian, Trad.) Córdoba: Editorial Universidad Nacional de Córdoba.
- Rousseau, J.-J. (2017). Considerations on the goverment of Poland. En J.-J. Rousseau, *The Collected Works of Jean-Jacques Rousseau* (págs. 1274-1401). Versión digital disponible en: <http://www.delphiclassics.com/>: Delphi Classics.
- Ruíz, J. (1996). *Imagen de Dios. Antropología teórica fundamental*. Madrid: Sal Terrae.
- Russell, B. (1946). *Historia de la filosofía occidental*. Madrid: Espasa.
- Sainz, R. M. (1992). Historia de la educación física. Cuadernos de Sección. *Educación* 5., 27-47.
- Sala de Negocios Generales del Consejo de Estado. (1929). *Codificación Nacional de todas las leyes de Colombia desde el año de 1821, hecha conforme a la ley 13 de 1912*. Bogotá: Imprenta nacional.
- Samper, A. (1990). *Cuando Bogotá tuvo tranvía y otras crónicas*. Bogotá: Villegas Editores.
- San Agustín. (1947). De la cantidad del alma. En San Agustín, *Obras de San Agustín* (E. Cuevas, Trad., Vol. III, págs. 413-523). Madrid: Biblioteca de autores cristianos.
- San Agustín. (2015). *Ciudad de Dios*. EPub: Fv Edicións.
- San Francisco de Sales. (2017). *Introducción a la vida devota*. Ivory Falls Books.
- San Jeronimo. (1993). *Epistolario*. Madrid: Biblioteca de autores cristianos.
- Santa Biblia Reina-Valera. (2009). Utah: La Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días.
- Santo Tomás de Aquino. (2001). *Suma de Teología*. Madrid: Biblioteca de autores cristianos.
- Sartre, J.-P. (1954). *El ser y la nada*. Buenos Aires: Iberoamericana.

- Saussure, F. d. (1972). *Curso de lingüística general*. (A. Alonso, Trad.) Buenos Aires: Losada.
- Sauter, G. O. (1993). Estado y Educación en América Latina a partir de su independencia (siglos XIX y XX). *Revista Iberoamericana de Educación* (1), Revista electrónica. Obtenido de <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie01.html>
- Schedel, H. (1493). *Liber chronicarum*. Nuremberg.
- Schenker, A. (2002). *Guía espiritual del Antiguo Testamento. El libro de la sabiduría*. Madrid: Ciudad Nueva.
- Searle, J. R. (1997). *La construcción de la realidad social*. (A. Doménech, Trad.) Barcelona: Paidós.
- Secretaría de Educación de Bogotá, S. (2011). *Reorganización Curricular por Ciclos. Referentes conceptuales y metodológicos*. Bogotá: SED.
- SED. (2015). Repositorio del DANE. Obtenido de <https://docplayer.es/51956222-Colegio-nueva-colombia-ied-dane.html>
- SED. (2015). Repositorio Secretaría de Educación de Bogotá. Obtenido de <https://docplayer.es/88384705-Colegio-german-arciniegas-ied-dane.html>
- SED. (marzo de 2019). *Boletín SED*. Obtenido de https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/2021-11/2019-Boletin-%20-Sistema-de--alertas-primer-%20triemestre.pdf
- SED Respuesta a Consulta: observador del estudiante, 1-2020-4359 (SED. Oficina Jurídica 28 de enero de 2020).
- SED, S. d. (2008). *Plan sectorial de educación 2008 – 2012, Educación de calidad para una Bogotá positiva*. Bogotá.
- SED, S. d. (2020). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito*. Bogotá: SED.
- Segneri, P. (1760). *El confesor instruido: obra en que se le muestra al confesor nueva la práctica de administrar con fruto el Sacramento de la Penitencia; y El penitente instruido para confesarse bien*. (J. d. Baeza, Trad.) Madrid: Imprenta de D. Gabriel Ramírez.
- Sentencia proferida con Función de Conocimiento (Juzgado Diecinueve Penal Municipal 14 de febrero de 2013).
- Sentencia T-562/13, Sentencia T-562/13 (Corte Constitucional de Colombia 23 de agosto de 2013). Obtenido de <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2013/T-562-13.html>

- Silveira, M. L. (1995). Totalidad y fragmentación: el espacio global, el lugar y la cuestión metodológica, un ejemplo argentino. *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, 53-61.
- Skinner, B. F. (1971). *Más allá de la libertad y la dignidad*. (J. J. Coy, Trad.) Barcelona: Martínez Roca.
- Snell, B. (1965). *Las fuentes del pensamiento europeo. Estudio sobre el descubrimiento de los valores de Occidente en la antigua Grecia*. Madrid: Razón y fe.
- Société populaire et républicaine des Arts. (1989). *Considération sur les avântages de changer la costume française*. En C. Lucas, *The French Revolution research collection = Les archives de la Révolution française*. Oxford: Pergamon Press.
- Sosa, J. (1954). *La escuela lancasteriana: ensayo histórico-pedagógico de la escuela uruguaya durante La dominación luso-brasileña (1817-1825), en especial del método de Lancaster; acompañado de un Apéndice documental*. Montevideo: Montevideo Impr. Letras.
- Soto, G. (2007). *Filosofía medieval*. Bogotá: San Pablo.
- Sousa, E. (2011). La espacialidad urbana en una metrópoli prematura: Su visión imaginaria desde la otredad. *Cuadernos del Cendes*, 28(76), 23-47.
- Stamatakos, T. C. (1990). The Doctrine of In Loco Parentis, Tort Liability and the Student-College Relationship. *Indiana Law Journal*, 65, 471-491.
- Suárez, D., Ochoa, L., & Dávila, P. (2003). *Narrativas docentes, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica. Módulo 1*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Tadeu da Silva, T. (1997). El proyecto educacional moderno ¿identidad terminal? En A. Veiga-Neto, *Crítica post-estructuralista y educación* (págs. 273-290). Madrid: Laertes.
- Tánacs, E. (2002). El Concilio de Trento y las iglesias de la América española: la problemática de su falta de representación. *Fronteras de la Historia* (7), 117-140.
- Tapias, R. M. (1999). *Historia de la arquitectura escolar en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Tenenti, A. (2000). *La edad moderna. Siglos XVI y XVIII*. Barcelona: Crítica.
- Tenti-Fanfani, E. (1999). La escuela constructora de subjetividad. En E. Tenti-Fanfani, *Una escuela para los adolescentes* (págs. 101-119). Buenos Aires: IIEP Buenos Aires.
- Tertullianus. (1885). *Adversus Marcionem*. En P. Schaff, *Ante-Nicene Fathers* (págs. 269-477). Michigan: Eerdmans Publishing Company.

- Thomas de Erfurt T. (1972). *Grammatica Speculativa*. (Bursill-Hall, Trad.) Londres: Longman.
- Thompson, P. (1978). *The voice of the past: oral history*. New York: Oxford University Press.
- Thurot, C. (1869). *Extraits de divers manuscrits latins pour servir à l'histoire des doctrines grammaticales au Moyen âge*. París: Bibliothèque nationale de France.
- Tocci, A. (2013). *Estilos de aprendizaje de los alumnos de ingeniería según la programación neurolingüística*. Estilos de aprendizaje.
- Torres, J. M. (2010). *La retórica como arma de propaganda y persuasión en la literatura polémica cristiana*. VIII Coloquio de la Asociación Interdisciplinar de Estudios Romanos, 269-278. Madrid.
- Troeltsch, E. (1969). *Das stoisch-christliche Naturrecht und das moderne profane Naturrecht*. *Verhandlungen des 1. Deutschen Soziologentages*, 19(22), 166-192. Obtenido de <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-187895>
- Truffaut, F. (Dirección). (1959). *Les quatre cents coups* [Película].
- Truong, N., & Le Goof, J. (2005). *Una historia de cuerpo en la Edad Media*. Buenos Aires: Paidós.
- Turner, R. (1948). *Las grandes culturas de la humanidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Unamuno, M. d. (2011). *Del sentimiento trágico de la vida*. Madrid: Espasa Calpe.
- Universidad Pedagógica Nacional. (14 de octubre de 2021). *Museo pedagógico colombiano*. Obtenido de <http://museopedagogico.pedagogica.edu.co/category/mision-pedagogica-alemana/>
- Uribe, J. J. (1980.). XXI. *El proceso de educación, del virreinato a la época contemporánea*. En J. J. Uribe, *Manual de Historia de Colombia*. Tomo III (págs. 249-337). Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura.
- Urruela, J. (2018). *La civilización del Egipto faraónico*. Madrid: Marcial Pons.
- Vacant, A. (1920). *Dictionnaire de théologie catholique* (Vol. VI). París: Letouzey.
- Vajda, G. (1961). *Les lettres et les sons de la langue arabe d'après Abū Ḥātim al-Rāzī*. *Arábica*, 113-130.
- Valdivia, J. (2011). *El conocimiento de los estilos de aprendizaje como medida de atención a la diversidad y sus implicaciones educativas en educación infantil*. *Revista digital enfoques educativos* (75), 85-94.
- Van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and practice. New tools for critical discourse practice*. New York: Oxford.

- Varrón, M. T. (1998). *La lengua latina libros V y VI*. (L. A. Hernández, Trad.) Madrid: Gredos.
- Varrón, M. T. (1998). *La lengua latina Libros VII-X y fragmentos*. Madrid: Gredos.
- Vattimo, G. (1987). *El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna*. (A. Bixio, Trad.) Barcelona: Gedisa.
- Vattimo, G. (1991). *La ética de la interpretación*. Madrid: Paidós.
- Véliz, C. (1980). La tradición centralista en América Latina. *Estudios Internacionales* (13), 151-162.
- Vemant, J.-P. (1990). *Cuerpo oscuro, cuerpo resplandeciente*. En M. Feher, *Fragmentos para una historia del cuerpo humano* (págs. 19-49). Madrid: Taurus.
- Vernant, J.-P. (1989). *El individuo, la muerte y el amor en la antigua Grecia*. Barcelona: Paidós.
- Vesalio, A. (1543). *De Humani Corporis Fabrica*. En A. Vesalio, *Andrés Vesalio: iconografía anatómica (Fabrica Epitome Tabulae Sex* (1983 ed., págs. 37-201). Barcelona: Dacosta.
- Veyne, P. (1978). *La famille et l'amour sous le Haut-Empire romain*. *Annales. Economies, sociétés, civilisations*, 33(1), 35-63.
- Vico, G. (1995). *Ciencia nueva*. (R. d. Villa, Trad.) Madrid: Tecnos.
- Vigarello, G. (1991). *Lo limpio y lo sucio. La higiene del cuerpo desde la Edad Media*. (R. Ferrán, Trad.) Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- Vigarello, G. (2006). *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Villegas, C. (1911). *Cartilla patriótica. Historia y filosofía del himno nacional*. Bogotá: Imprenta de la Luz.
- Vogler, P., Crivello, G., & Woodhead, M. (2008). *La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: Análisis de nociones, teorías y prácticas*. La Haya: Fundación Bernard.
- Volóshinov, V. (2009). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. (T. Bubnova, Trad.) Buenos Aires: Godot.
- Vygotsky, L. (1984). *Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. Infancia y aprendizaje*, 105-116.
- Vygotsky, L. (2013). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Grupo Planeta.

- Weinberg, G. (1996/1997). Las ideas lancasterianas en Simón Bolívar y Simón Rodríguez. *Historia de la Educación. Anuario (Sociedad Argentina de Historia de la Educación)*, 205.
- Whitehead, A. (1956). *Proceso y realidad*. Buenos Aires: Losada.
- Wormasiencis, B. (1549). *Decretorum Libri Viginti*. Worms.
- Wydra, G. (2001). Beliebtheit und Akzeptanz des Sportunterrichts. *Sportunterricht*(50), 67-72.
- Zirclaere, T. v. (1215). *Der Wälsche Gast* (1852 ed.). (D. H. Rükert, Ed.) Quedlinburg y Leipzig: Bibliothek der gesammten deutschen.

ANEXOS

Anexo 01

Formato de entrevista

Entrevista # __

Información preliminar

Rol del entrevistado: _____ Fecha: _____ Hora: _____

Nombre de la IED: _____

Grado donde se desenvuelve el entrevistado: _____ Edad del entrevistado: _____

Preguntas

Preguntas sobre la procedencia del entrevistado: _____

Notas: _____

Preguntas sobre los dispositivos pedagógicos: _____

Notas: _____

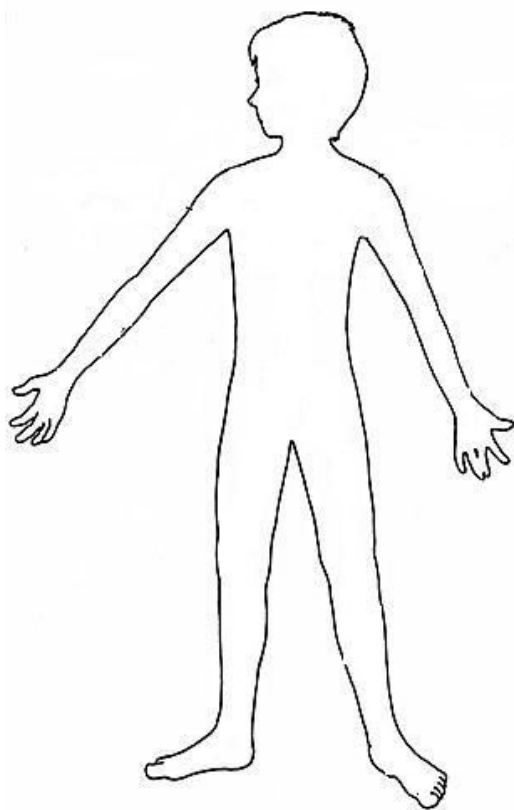
Preguntas sobre las concepciones de lenguaje y cuerpo: _____

Notas: _____

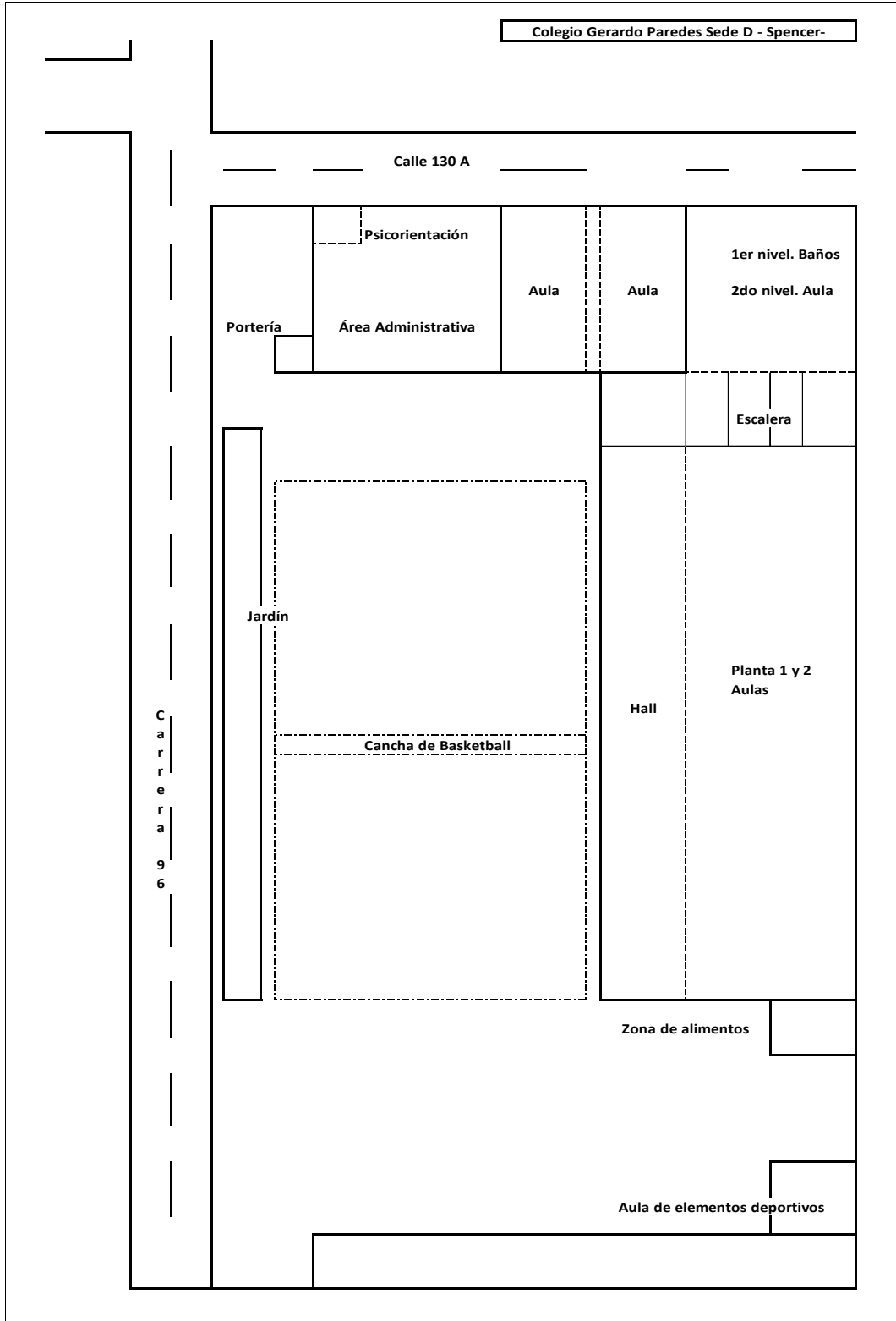
Anexo 2

Lugar:	Fecha
Nombre de la organización:	
Tema:	
Número de integrantes o asistentes a la sesión:	
Actividad programada:	
Datos por observar:	
Estrategias de comunicación:	
Organización de la sesión:	
Forma de trabajo:	
Roles de los participantes:	

Anexo 3



Anexo 4



Anexo 5

Planeación taller cartografía social

Objetivo: reconocer las concepciones de los docentes y estudiantes acerca del cuerpo, el lenguaje y los dispositivos pedagógicos.

Recursos: pliegos de cartulina con los esquemas del cuerpo humano y de la escuela, plumones

Tiempo: 45 minutos

Actividad

1. El facilitador presentará el taller explicando los objetivos, la forma de trabajo y el tiempo destinado para la actividad.
2. Se les propondrá a los participantes que se dividan en grupos de a cinco
3. Se les pedirá que intervengan con los materiales (croquis escuela) a partir de las siguientes preguntas.
 - a. ¿Cuáles son los espacios del colegio donde se sienten mejor los estudiantes?
 - b. ¿Qué actividades son las más comunes en esos espacios?
 - c. ¿Cuáles son los espacios menos placenteros para los estudiantes?
 - d. ¿Qué actividades se llevan allí?
4. Se les solicitará que intervengan con los materiales (croquis cuerpo humano) a partir de las siguientes preguntas.
 - a. ¿Utilizas todo tu cuerpo cuando vienes a la escuela?
 - b. ¿Hay alguna parte que uses más que otra cuando estudias?
 - c. ¿Cuándo juegas hay alguna parte de tu cuerpo que utilices más que otra?
 - d. ¿De dónde vienen tus ideas?
 - e. ¿Cómo te comunicas?
 - f. ¿Cuáles partes de tu cuerpo usas para comunicarte?
5. Se cerrará la actividad agradeciendo la participación y se sondeará sobre las apreciaciones de la actividad.

Anexo 6

Formato de entrevista

Entrevista # _1_

Información preliminar

Rol del

entrevistado: Docente de educación física Fecha: 10 de octubre Hora: 2:30 pm

Nombre de la

IED: IED Gerardo Paredes

Grado donde se
desenvuelve el

entrevistado: Primaria

Edad del entrevistado: _____

Preguntas

Procedencia del
entrevistado:

Entrevistador: cuéntenos de usted ¿de dónde viene? ¿Cómo llegó a ser profesor?

Entrevistado: Bueno, bueno. Mi nombre es (...). Docente de Educación Física. Tengo 54 años. Soy del Cauca, Popayán.

¿Por qué es profesor? La profesión de educador es prácticamente una herencia familiar. Todas mis hermanas son educadoras. Es como como, como con lo que nos identificamos en la familia y de hecho todas, todas mis hermanas son educadoras y yo seguí la misma profesión, por un lado, escogí educación física porque mi motivación fue el fútbol y a través del fútbol, pues quise impartir la enseñanza del deporte y practicar alguna disciplina deportiva, pues mi motivación fue esa no.

¿Le gusta el deporte? Yo siempre he trabajado con escuelas deportivas. Trabajo con clubes. Empecé a dictar clases de fútbol. Después me enganché con un club y empecé a trabajar con una escuela de natación y estuve un tiempo ahí dando natación y fútbol. Después me incliné por el tenis, que es lo que siempre, lo que siempre me llamó la atención y descubrí que tenía habilidades para no solo para dictar clases, sino para jugar. Gracias a Dios puede adquirir un buen nivel y en mis tiempos jóvenes jugué varios torneos y eso.

Notas: _____

Preguntas sobre los
dispositivos pedagógicos:

Entrevistador: sumercé, ¿qué piensa de la clase como tal en el aula y de su clase? Es una práctica que pasa en un colegio, pero no pasa en otro lado.

Entrevistado: de la de la práctica de educación física es en un sentido significativo para los alumnos el escape de la rutina es. Es necesario impartir un conocimiento a través del movimiento. Eso es motivante para los niños y el niño que está en el aula totalmente concentrado en algo, en algo teórico que le está enseñando la profe y a veces, pues esa rutina cansa. Es dispendioso porque requiere la atención y lo que tú decías, estar sentado en el salón. Eso implica un agotamiento.

Entrevistador: ¿Cree pertinente esa práctica con algunas materias?

Entrevistado: Sí. Yo creo que sí. Eso es posible. Y ojalá se pudiera hacer que esas clases se pudieran hacer más lúdicas, de forma más práctica sería genial. Se me ocurre, por ejemplo, enseñarles a los niños que están

empezando su proceso de aprendizaje de niños de primero segundo, enseñarles., no sé. Por decir algo, las tablas. Voy a tomarme de las tablas a través de un salto de cuerda. ¿No sería genial?

Entrevistador: ¿Qué piensa sumercé, digamos de su clase? Pues es tan diferente a otras, Yo me he dado cuenta de que es el profesor más querido de acá y casi siempre en los otros colegios ha sido el de educación física.

Entrevistado: es muy raro que sea yo ese profe. Lo que provoca en todos los chicos, es por eso precisamente de lo que acabamos de hablar. A los niños les gusta mucho el movimiento.; estar corriendo y de hecho uno los saca al recreo y parecen locos por todos lados moviéndose. Entonces esa es una de las mayores motivaciones de los niños. Les encanta moverse. La clase de educación física se trata eso. Antes teníamos la concepción de que el maestro de educación física podía ser cualquier profesor de aula que solo le sacaba un balón y decía vayan. Entonces pues la idea es que con la con la educación física se puede generar un tema de estudio. No es solo que los niños jueguen, sino que nos metemos en la motricidad de los niños, en la coordinación y lo que hablamos ahorita de que se puede, se puede unir con otras, con otras áreas y trabajar de forma conjunta, de forma interdisciplinar. Pero yo creo que lo que más motiva a los niños es eso, es el movimiento, es la libertad, es poder expresar a veces emociones que tienen guardadas en el salón, que vienen de fuera. Para nadie es un secreto los problemas que pasan en la casa. Entonces esa forma de comunicarse con los niños en la clase de educación física en el patio y se forma de esa oportunidad que tienen de moverse, pues de pronto los sacan de la rutina o las dificultades que hay en la calle, en la casa. Yo creo que esa es la mejor motivación para que a todos los niños les guste la educación física.

Entrevistador Sí, es cierto. ¿Qué piense del uniforme escolar?

Entrevistado: El uniforme es, no sé, para mí, yo, personalmente, yo nunca he dejado a un niño sin la clase de educación física porque no tiene el uniforme. El uniforme es algo que identifica a un colegio, una institución, una empresa. Pero no puede ser, no puede ser esa barrera que debe dejar al niño sin su clase. Aquí yo he tenido discusiones con mis compañeros por eso, por ejemplo, en otras escuelas cuando el niño que no tenga su uniforme completo, déjelo en el salón, sáquelo y póngale un trabajo en el cuaderno. Eso no se puede. Pues es que, dadas las condiciones del contexto, no estamos en la clase alta. No tenemos esa capacidad de decirle que usted tiene que usar algo si muchos no tienen como comprarlo. Yo no lo hago, nunca lo he hecho porque entiendo la dificultad que tienen los padres de familia. A veces hay niños se acuestan sin comer, pues no van a priorizar comprarle una sudadera a un niño a darle la comida. No sé.

Entrevistador: ¿Y del llamado a lista? ¿Qué piensa de eso?

Entrevistado Pues el llamado lista. Pues lo hago porque es una exigencia del colegio. Entonces sí de pronto la auditoría llega a pasar y entonces me dicen muchas faltas en la lista,

Entrevistador: ¿Qué piensa de la evaluación?

Entrevistado: Yo siempre, siempre he practicado en mi clase una evaluación sumativa. O sea, para mí no, no es no es un referente. Hay que evaluar a un niño a través de un cuestionario que hago yo califico todo desde la desde la actitud hasta el comportamiento y la forma como se desempeña en la clase. Obviamente lo que acabamos de hablar a decir vienen niños que dicen no es que mire, son las 14:00 de la tarde y ni siquiera ha desayunado. O sea, no le puedo exigir a un niño que me haga determinada cantidad de ejercicios, porque si partamos del hecho de que si uno viene con hambre no va a tener bienestar y eso, entonces yo siempre hago una evaluación sumativa donde se tenga en cuenta todo eso y la actitud, el desempeño en la clase, el comportamiento y no solo en la clase, sino a través de todo el periodo. Ç

Entrevistador: Una cosa que le voy a preguntar por acá, ya que usted y yo somos hombres, pues digamos que tenemos una relación diferente con el acercamiento corporal. No sé si me hago entender. ¿Sumercé cómo vive eso con los niños, el acercamiento?

Entrevistado: Yo en ese sentido he sido bastante cauteloso. Usted nunca me vera cogiendo en un niño o una niña. Yo nunca. Yo a todos los trato con respeto, pero no soy ese profesor meloso que lo está abrazando o que lo está regañando por todo. Yo a veces sí los llamo y les hago sus recomendaciones o sugerencias y cuando hay que llamar la atención lo hago, pero de forma respetuosa, pero, en ese sentido no yo. Yo nunca, nunca he sido de estar abrazando a los niños porque se presta para malentendidos y por eso es por eso o por parte por eso. Y lo otro es que yo siempre mi clase es la cancha, estoy al escarnio, al escarnio público, porque aquí cualquier persona que pasa puede ser familiar de algún niño y si me ven en eso pueden decir ah, pero eso no lo estaba haciendo por cariño, sino que quién sabe que intención tenga.

Entrevistador: ¿Pero si no estuviera apoyado por eso, si no estuviéramos en ese contexto de vigilancia?

Entrevistado: específicamente hay momentos en que es importante. Por ejemplo, voy a poner un ejemplo si, si usted está dictando una clase de gimnasia, es muy importante el contacto del docente, obviamente con todo el respeto que se merece y guardando distancia. Pero es, por ejemplo, no es lo mismo que usted le dicte una clase de gimnasia al niño explicándole solo, solo cómo es el movimiento.

Preguntas sobre las concepciones de lenguaje y cuerpo: Entrevistador: ¿Qué entiende por cuerpo?

Entrevistado: el cuerpo desde mí y mi pensamiento como el físico es el instrumento que tenemos para movernos, para interactuar, para comunicar. El cuerpo es mi principal instrumento de comunicación, de comprensión, de educación con personas y lo

siento.

Entrevistador: ¿Qué entiende por lenguaje?

Entrevistado: es una forma de expresión, no hay comunicación, hay muchas formas de expresar el lenguaje. Dicen si hablamos a nivel técnico puede ser escrito que es el oral, puede ser corporal también. Yo transmito con mi cuerpo un lenguaje determinado que cuando yo oigo triste mis compañeros se dan cuenta y esa es una forma de expresión corporal. Entonces cuando estoy contigo estoy contento.

Lugar: puerta de entrada-salida

Fecha: 06 de septiembre de 2022

Nombre de la organización: IED Nueva Colombia

Tema: uso del uniforme

Número de integrantes o asistentes a la sesión: 400 estudiantes aproximadamente

Actividad programada: entrega de los estudiantes a los acudientes

Datos por observar: suena el timbre a las 5:30 pm y salen todos los estudiantes en filas; se preparan para ser entregados a sus acudientes. Se observó que la mayoría porta su uniforme de acuerdo con el uso reglamentario; sin embargo, en los cursos, especialmente de primero, segundo y tercero, que algunos estudiantes portaban el uniforme de un modo desordenado. Algunos tenían sus sacos o camisas manchadas, otros no portaban el uniforme según los códigos de vestimenta convencionales (sacos amarrados a la cintura) y otros venían con ropa particular.

Estrategias de comunicación: instrucciones

Roles de los participantes: docentes y padres dirigen y los estudiantes siguen las instrucciones.

Anexo 7

Anexo 8

Formato de entrevista grupal

Entrevista 5_

Información preliminar

Rol del entrevistados: Estudiantes de tercero Fecha: 10 de octubre de 2022 Hora: 2: -30 pm

Nombre de la IED: Gerardo Paredes
Grado donde se desenvuelve el entrevistado: _____
Edad del entrevistado: _____

Preguntas

Preguntas sobre la procedencia del entrevistado: Entrevistador: ¿De dónde son ustedes?
Entrevistados: de Venezuela

Entrevistador: ¿Cómo les ha ido acá? ¿Cómo se han sentido?
Entrevistados: Bien muy bien

Preguntas sobre los dispositivos pedagógicos: Entrevistador ¿ustedes cantan el himno de Colombia en las izadas de bandera?
Entrevistado 1: Yo no me lo sé yo no lo canto, no me interesa en lo más mínimo. En mi país ya hay uno
Entrevistado 2: a mí me gustaría aprendérmelo. Me siento como en mi país. Me estoy criando acá y me parece importante saberse el himno de donde estoy


Entrevistador: ¿Se saben algún himno?
Entrevistados: El del colegio

Anexo 9

Circular

 ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN	COLEGIO GERARDO PAREDES Resolución Secretaría de Distrital 2440 del 20 de agosto de 2002 NIT 860. 532.444-1 DANE 111769003424 FRONTERA JORNADA TARDE
Respetados Padres de Familia	
Cordialmente se les informa que el viernes 8 de marzo se llevará a cabo una reunión para los acudientes de los niños con necesidades pedagógicas, de 4:00 pm a 5:30 pm. Se les recuerda que la reunión es de carácter obligatorio	
Atentamente, DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN	

Listado de asistencia docentes


COLEGIO DISTRITAL GERARDO PAREDES
 SEDE D (SPENCER)
 REGISTRO CONTROL ASISTENCIA SEMANA DEL 24 AL 28 DE Octubre DE 2022

No	Se de	CURSO Y GRUPO	APELLIDOS Y NOMBRES	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	PERMISOS- LLEGADA-SALIDA
				24	25	26	27	28	
1	T D	101	[Redacted]	[Handwritten]	[Handwritten]	[Handwritten]	[Handwritten]	[Handwritten]	[Handwritten]
2	T D	102	[Redacted]	[Handwritten]	[Handwritten]	[Handwritten]	[Handwritten]	[Handwritten]	[Handwritten]
3	T D	103	[Redacted]	[Handwritten]	[Handwritten]	[Handwritten]	[Handwritten]	[Handwritten]	[Handwritten]
4	T D	104	[Redacted]	[Handwritten]	[Handwritten]	[Handwritten]	[Handwritten]	[Handwritten]	[Handwritten]
5	T D	201	[Redacted]	[Handwritten]	[Handwritten]	[Handwritten]	[Handwritten]	[Handwritten]	[Handwritten]
6	T D	202	[Redacted]	[Handwritten]	[Handwritten]	[Handwritten]	[Handwritten]	[Handwritten]	[Handwritten]
7	T D	203	[Redacted]	[Handwritten]	[Handwritten]	[Handwritten]	[Handwritten]	[Handwritten]	[Handwritten]
8	T D	204	[Redacted]	[Handwritten]	[Handwritten]	[Handwritten]	[Handwritten]	[Handwritten]	[Handwritten]
9	T D	301	[Redacted]	[Handwritten]	[Handwritten]	[Handwritten]	[Handwritten]	[Handwritten]	[Handwritten]
10	T D	302	[Redacted]	[Handwritten]	[Handwritten]	[Handwritten]	[Handwritten]	[Handwritten]	[Handwritten]
11	T D	303	[Redacted]	[Handwritten]	[Handwritten]	[Handwritten]	[Handwritten]	[Handwritten]	[Handwritten]
12	T D	Edu. física	[Redacted]	[Handwritten]	[Handwritten]	[Handwritten]	[Handwritten]	[Handwritten]	[Handwritten]
13	T D	ARTES	[Redacted]	[Handwritten]	[Handwritten]	[Handwritten]	[Handwritten]	[Handwritten]	[Handwritten]
14	T D	TIBULOGIA	[Redacted]	[Handwritten]	[Handwritten]	[Handwritten]	[Handwritten]	[Handwritten]	[Handwritten]
15	T D	E ESPECIAL	[Redacted]	[Handwritten]	[Handwritten]	[Handwritten]	[Handwritten]	[Handwritten]	[Handwritten]
16	T D	Idiomas	[Redacted]	[Handwritten]	[Handwritten]	[Handwritten]	[Handwritten]	[Handwritten]	[Handwritten]
17	T D	ENFERMERIA	[Redacted]	[Handwritten]	[Handwritten]	[Handwritten]	[Handwritten]	[Handwritten]	[Handwritten]
18	T D		[Redacted]	[Handwritten]	[Handwritten]	[Handwritten]	[Handwritten]	[Handwritten]	[Handwritten]
19	T D		[Redacted]	[Handwritten]	[Handwritten]	[Handwritten]	[Handwritten]	[Handwritten]	[Handwritten]
20	T D		[Redacted]	[Handwritten]	[Handwritten]	[Handwritten]	[Handwritten]	[Handwritten]	[Handwritten]
21	T D		[Redacted]	[Handwritten]	[Handwritten]	[Handwritten]	[Handwritten]	[Handwritten]	[Handwritten]

MARIA DEL CARMEN MURCIA Rectora
 RINDE INFORME FIRMA COORDINADOR DE CONVIVENCIA

Anexo 11

Formato de evaluación anual docente. Contribuciones

RESUMEN COMPETENCIAS, CONTRIBUCIONES, CRITERIOS Y EVIDENCIAS DOCENTE 2020.

Competencias funcionales					
Área de gestión		Competencia	Contribución individual	Criterios de evaluación	Evidencias
Área	%				
Académica	30%	Dominio curricular			
		Planeación y organización			
		Pedagógica y didáctica			
		Evaluación del aprendizaje			
Administrativa	20%	Uso de recursos			

		Seguimiento de procesos			
Comunitaria	20%	Comunicación institucional			
		Comunidad y entorno			
Competencias comportamentales					
Competencia		Evidencias			
Compromiso social e institucional					
Trabajo en equipo					
Liderazgo					
Nombre completo del evaluado:			Nombre completo del evaluador:		
Firma y número de cédula			Firma y número de cédula		
Ciudad y fecha de concertación:					

Anexo 12

Actividad guía integrada



Amiguito, en tus manos tienes el mapa que te llevará a encontrar el tesoro del aprendizaje.

Sigue paso a paso el camino que te guiaré para encontrar tu merecido premio al final de

este primer período.

SEMANA del 1 al 5 de marzo: ¿Quién soy yo?

SEMANA del 8 al 12 de marzo: "Tengo una identidad personal"

SEMANA del 15 al 19 de marzo: "Las cosas que me gustan y las que no me gustan"

SEMANA del 22 al 26 de marzo: "Mis hábitos y rutinas"

SEMANA del 5 al 9 de abril: ¿Con quién vivo?

SEMANA del 12 al 16 de abril: "El buen trato en mis relaciones"

SEMANA del 19 al 23 de abril: "Cambios en mis relaciones"

SEMANA del 26 al 30 de abril: "Soy un ser que cuida el entorno"

Anexo 13
Observador del estudiante



COLEGIO GERARDO PAREDES
ACTA DE IDENTIFICACIÓN, ATENCIÓN Y SEGUIMIENTO A
SITUACIONES CONVIVENCIALES
ACTA No. _____

NOMBRE DEL ESTUDIANTE					
CICLO		GRADO		CURSO	
FECHA	DOCENTE QUE ATIENDE LA SITUACIÓN				
TIPO DE SITUACIÓN	TIPO I		TIPO II		TIPO III
DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN					
VERSIÓN DEL ESTUDIANTE					
COMPROMISOS					
ACCIONES (Docentes, Orientadores, Docentes de apoyo, Directivas)					
FUE NECESARIO REPORTAR ALGUNA ENTIDAD EXTERNA		SI ¿Cuál?		NO	
SEGUIMIENTO					
		Nombre Acudiente:			
		Documento:			
		Celular:			
FIRMA DEL ESTUDIANTE	FIRMA DEL PADRE DE FAMILIA		FIRMA DEL DOCENTE		
FIRMA DEL COORDINADOR		FIRMA DEL ORIENTADOR			

Parte de prueba Saber-Pro. Simulacro

Responde a las preguntas 1 a 7, de acuerdo con el siguiente texto.

La amargura del limón

Cuando los hombres sufrimos una pena, solemos llorar un poco. Así aliviarnos la amargura. El limón, que no sabe llorar, se va llenando todo de amargura hasta que un cuchillo le taja el corazón en dos pedazos y él, agradecido, se deshace en llanto.

Pedro Baquero.

Tomado de *El rey de la salsa*. Bogotá: Ed. Magisterio, 1998. pp. 53-54.

1. En la oración *Cuando los hombres sufrimos una pena*, la palabra *pena* puede reemplazarse por
 - A. dolor.
 - B. vergüenza.
 - C. desdicha.
 - D. pérdida.
2. Del texto se puede afirmar que llorar es
 - A. bueno porque alivia el corazón de las personas.
 - B. bueno porque revela el secreto de los limones.
 - C. malo porque los hombres que lloran son amargados.
 - D. malo porque arruina el sabor de los limones.
3. De acuerdo con el texto, las gotas de limón son
 - A. las lágrimas de los hombres.
 - B. las penas de los hombres.
 - C. las lágrimas de los limones.
 - D. el corazón de los limones.
4. En el texto anterior, la palabra *amargura* indica
 - A. una pena y un sabor amargo.
 - B. un mal gusto y un dolor.
 - C. un disgusto y un gusto amargo.
 - D. un alivio y un sabor amargo.
5. De acuerdo con el texto, puede afirmarse que la cáscara de los limones es comparable con
 - A. el corazón de los seres humanos.
 - B. los ojos de los seres humanos.
 - C. las manos de los seres humanos.
 - D. la piel de los seres humanos.
6. El texto anterior es
 - A. un mito porque explica el origen del llanto y de la amargura.
 - B. una leyenda porque tiene un carácter fantástico y misterioso.
 - C. una fábula porque sus personajes son seres inanimados y tiene una enseñanza.
 - D. un cuento porque tiene personajes fantásticos.

Anexo 15

Formato de entrevista

Entrevista # _12_

Información preliminar

Rol del entrevistado: Docente Fecha: 22 de agosto de 2022 Hora: 3:00 pm

Nombre de la IED: Gerardo Paredes

Grado donde se desenvuelve el entrevistado: Segundo Edad del entrevistado: 39

Preguntas

Preguntas sobre la procedencia del entrevistado: _____

Notas: Entrevistador: Hola profe, gracias por participar de este proceso. Te cuento que yo soy estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación y este es mi trabajo investigativo, en el cual pregunto por las prácticas escolares y las concepciones de cuerpo y lenguaje. Pero antes de preguntarte sobre eso, me gustaría saber de ti

Entrevistada: Soy (...), docente de primaria, soy una persona extremadamente sensible y comprometida con la educación, soy licenciada y magister en educación.

Entrevistador: ¿Por qué fuiste profe?

Entrevistada: Pues en algún momento de mi infancia así lo pensé, sin embargo, cuando ya estaba en el bachillerato tuve otras intenciones profesionales, pero dado que mi padre no pensaba colaborar con ningún estudio, entonces decidí hacer la normal superior y después encontré trabajo en este ámbito y ya decidí hacer la carrera.

Entrevistador: ¿Tú te identificas más como normalista, como licenciada o como magister?

Entrevistada: Pues creo que el haber sido normalista si me dio muchas más

herramientas que son muy practicas más que la universidad y la maestría.

Entrevistador: ¿De dónde saliste de la normal?

Entrevistada: De la normal super de puente Nacional.

Entrevistador: ¿Y La universidad?

Entrevistada: Por medio del convenio con la UPTC y después la maestría la hice con la pedagógica.

Entrevistador: Tú todo lo pasaste publica, eres una chica del sector público, hija del sector público.

Entrevistada: Del sector público, totalmente.

Entrevistador: Bueno llegaste a ser profe ¿Cuánto llevas de profe?

Entrevistada: ¡Ufff! llevo 20 años, yo empecé antes de terminar la licenciatura, yo llegué acá con los cuatro semestres de la normal superior y empecé a trabajar y después ya empecé hacer la licenciatura.

Entrevistador: ¿Dónde empezaste a trabajar?

Entrevistada: En un colegio en ciudad jardín norte, en un colegio de religiosa del sagrado corazón de Jesús, allá trabaje como diez años, pero alterno en ese tiempo me presente me salió en el distrito y estuve trabajando tres años en los dos colegios.

Entrevistador: ¿Entraste de Provisional?

Entrevistada: No, no de planta, pero era así una carrera así contra el tiempo, porque salía de un lado a la doce y tenía que llegar al otro colegio a las doce y media.

Entrevistador: ¿Trabajabas en la tarde?

Entrevistada: Si, trabajaba en privado en la mañana y en el público en la tarde.

Entrevistador: ¿Que bueno y la plata que la hizo? “Risas”

Entrevistada: “Risas”, la plata la invertí en un apartamento que disfruto ahora, pero también emocionalmente uno se afecta mucho, ósea ya a la quinta hora de la tarde yo ya estaba en un nivel de estrés considerable, de hecho, tuve gastritis, problemas así de salud que en este momento por ejemplo no tengo, y ya por la presión en la mañana alargaron un poco la jornada y ya no permitían salir a las doce y entonces fue cuando renuncié y me fui solo con el distrital.

Entrevistador: ¿Cuánto llevas en este colegio?

Entrevistada: Llevo doce años.

Entrevistador: ¿Qué te gusta del colegio?

Entrevistada: Me gusta que hay bastante libertad en todo sentido no solo libertad de cátedra, sino que también se presta para hacer cosas de manera más espontánea, si uno tiene pensado un proyecto lo puede hacer sin tantas trabas, el trabajo con los compañeros también me parece que hay un muy buen ambiente laboral, y pues en esta sede en particular también por ser como tan pequeña me parece que es como más familiar el ambiente.

Entrevistador: ¿Qué te gusta de ser profesora?

Entrevistada: Que me gusta, me gusta todo me parece que el trabajo con los niños es muy enriquecedor todo el tiempo, está uno hablando con personas espontáneas, sinceras que están mostrando como la esencia de lo que son, y puede uno fácil ver en sus treinta y cinco estudiantes treinta y cinco formas de ver la vida diferente.

Entrevistador: ¿Qué crees que es el cuerpo?

Entrevistada: El cuerpo, el cuerpo es, tiene como muchas cosas como de donde ver, el cuerpo ha sido a través de la historia como un medio de control, el cuerpo ha sido una forma de expresión, pero también es como mi posesión, mi relación con los otros, controlamos los cuerpos en la escuela todo el tiempo si puede hacer si no puede hacer, la sexualidad también se controla la sexualidad de la mujer más que del hombre también se controla.

Entrevistador: ¿El lenguaje que piensas?

Entrevistada: El lenguaje pues, el lenguaje es nuestro como mayor medio de interacción creería yo en todo sentido, el lenguaje oral, corporal, visual todo el tiempo estamos comunicando lo que pensamos, sentimos, queremos con nuestras diferentes formas de lenguaje.

Entrevistador: ¿Como crees que ha cambiado el lenguaje, la comunicación?

No, creo que ha cambiado mucho.

Entrevistador: Lo digo por lo siguiente, yo hace poco estuve hablando con ustedes, y yo les comentaba que abrazar a un niño era un riesgo, en la charla que tuvimos, yo manifestaba que era muy complicado por todas las connotaciones que tiene le abrazar a un niño, en darle un beso, que piensas de eso, además la pandemia.

Entrevistador: ¿Observas que ha habido como un cambio en ese sentido, que el maestro ya no puede comunicarse como tu decidas por el cuerpo o acercase a un chico, por ejemplo, a darle un abrazo que es una forma de comunicación? ¿crees que ha cambiado?

Entrevistada: De manera personal, yo no, para mi si es muy importante con niños tan pequeños que hayan esas muestra de afecto, yo no las he cambiado, no me he puesto a mirar a los demás si las han cambiado, yo sigo siendo cariñosa, si veo que un niño está llorando y necesita que yo le abrace para calmarse o que le toque la cabeza o le diga ven cuéntame y si no me quiere contar también está bien, yo no podría trabajar con niños quitando esa parte humana, pues no con niños tan pequeños, obviamente manteniendo un respeto y un límite sano.

Entrevistador: ¿El hombre ves que puede hacer lo mismo que tú?

Entrevistada: Pues yo creo que socialmente estamos condenándolos un poco, deberían poderlo hacer también, pero sé que por ejemplo los hombres de acá del colegio, el profesor de educación física por ejemplo con eso siempre, no es que yo diga después del pandemia siempre ha mantenido cierta distancia, de hecho los niños tienden a ser cariñosos todo el tiempo, de hecho lo he visto cuando niños y niñas se van a acercar a saludarlos y él les pone la manito acá,

como no quiero rechazarte pero no te acerques y entiendo su posición, pero deberían poderlo hacer también.

Entrevistador: Si, yo también soy partidario, como hombre no puedo hacer lo mismo, por ejemplo, no es lo mismo que tú te acerques como profesora a un niño que yo me acerque como profesor a una niña, las connotaciones cambian pueden decir muchas cosas, cada uno se ajuste a una práctica dependiendo la realidad que nos toque.

Entrevistada: Tomado un poquito como el lenguaje me hiciste acordar ahorita de una discusión que tuve con una compañera que días que entró al salón y uno de mis niños grito, de ese grito que sale así, yo le dije los gritos de fulanito, pero era una charla entre nosotros, y ella si escucharon quien fue la niña que grito, entonces pues obviamente todos fue fulanito entonces ella dijo ah creí que era una niña, y yo de una vez le dije no hagas, no hagas eso, ella dijo no mira te aseguro que eso funciona, yo le dije no, tu estas dando dos mensajes gravísimos, el primero estas diciendo los gritos de las niñas son horribles y el segundo ese niño no puede gritar así y es que es un ser humano puede gritar como quiera si el salió el grito, si quiere llorar, si quiere reír es un ser humano estas dando unos mensajes equivocados, y es una práctica más que de control de ofensa de limitación de su ser, de su naturaleza y fuera de todo le estas diciendo a las niñas que sus gritos son horribles, ósea todas las niñas de acá ya saben que cualquier grito de niña no solo ese porque creí que era una niña, pues ya la pones en un lugar más abajo, pues si a veces ese tipo de mensajes de pronto no somos tan consientes a veces.

Entrevistador: ¿Tú ves una diferencia entre el preescolar y el primero, ya que fuiste el año pasado profesora de primero o tú crees que no es un cambio muy brusco entre una y otra para los niños?

Entrevistada: Si claro, si porque en preescolar se trabajan más que todo las prácticas de motricidad y demás, y ya en primero pues ellos ya tienen que llegar a conocer las letras, a aprender a leer y escribir formalmente a descifrar esos códigos y ya se empiezan a ver como ya más materias por decirlo de alguna manera, el solo hecho del manejo de los cuadernos es más complejo.

Entrevistador: ¿Te parece que está bien enfocado así, que es necesario hacer ese cambio?

Pues yo no sé el uso de los cuadernos que tan necesario se hacerlo así, para mi estaría bien en un solo cuaderno hacer todo, pero de pronto por organización si

sea, me parece que si es un salto muy largo podría hacerse más gradual.

Preguntas sobre los
dispositivos pedagógicos:

Notas:

Entrevistador: ¿Para ti que es una escuela un colegio?

Entrevistada: Es un sitio ideal para socializar para tener un desarrollo corporal, físico, mental apropiado obviamente con algunos direccionamientos, pero creo es una micro sociedad.

Entrevistador: ¿Qué cosas diferencian un colegio de otros lugares, que cosas se hacen en un colegio que no se hacen en otro lugar?

Entrevistada: Pienso que es una micro sociedad, pero además está orientado por profesionales, no es solamente como no sé, un parque que llegan y entran hacen sus actividades recreativas, sino que también hay un grupo de docentes que se han ido por diferentes ramas, que además tiene una formación pedagógica de cómo tratar a esas personas, creería que puede ser uno de los elementos que lo hacen diferente a otros sitios.

Entrevistador: ¿Qué no te gusta del colegio?

Entrevistada: El salón es muy caliente, preferiría tener un salón abajo que fuera más fresco, pero pues es una cosa absolutamente que no tiene tanta importancia.

Entrevistador: Ahora hablemos del colegio la escuela en general ¿la consideras necesaria?

Entrevistada: Si, aunque creo que también se podría trabajar desde otras visiones, pienso que a veces se le da mucha importancia a la parte cognitiva, más que al desarrollo de pronto de valores, de situaciones que permitan mayor empatía que promuevan más valores, movimiento desarrollo de las artes, creo que en ese sentido podría la escuela buscar otras opciones.

Entrevistador: ¿Ósea que no estás de acuerdo con algo de la escuela?

Entrevistada: Pues sí, de la escuela en general pienso que le haría falta como mayor énfasis en esa parte, en formación corporal, de artes y demás, danzas.

Yo desde la investigación he identificado unas prácticas escolares, algo que hacen la mayoría de colegios, que pues no es necesario estudiar sino haber pasado por la docencia para saberlas, tu yo que somos profesores, podemos decir que hay unas prácticas que identificamos, cuales identifique yo, no sé si tú estás de acuerdo, por ejemplo, algo muy común en los colegios es las clases en un tablero, los pupitres que estén ordenados eso es una práctica, hay un manual de convivencia que es otra práctica, hay otras prácticas como más específicas, que son la formación, el uniforme, son prácticas que solo se hacen en los colegio, tú en la casa no formaciones ,e la casa no usas uniforme en la casa no te sientas frente a un tablero, en la casa no está un profesional diciéndote las cosa como tú lo estabas diciendo, yo he tomado una serie de prácticas, yo te voy a pregunta sobre ellas.

Entrevistador: ¿Qué piensas tu por ejemplo de la clase, de esa práctica antiquísima de tenemos las escuelas, que crees, como lo ves?

Entrevistada: Pues, hay prácticas que obviamente no es que vulneren como tal, pero que, si pasan por encima de algunas cosas, por ejemplo, algunos niños aprenden de una manera visual otros son más auditivos otros tienen diferentes maneras de aprender y a veces en esas prácticas rutinarias uno cae en aplicar una sola estrategia si, entonces el que aprende más visualmente si esa no es la práctica que se está repitiendo pues ya va a salir vulnerado y así cualquier de los otros.

Igual sé que sobre todo en los primeros años el tema de la repetición es muy importante para aprender algunas cosas si o si, el tema de la organización como mencionabas en filas, para uno es práctico en cuestión de orden y dominio de la clase, pero también es poner como un impedimento para que ellos de alguna manera tengan su libertad espontaneidad.

Entrevistador: ¿Ahora que piensas tú por ejemplo de las de las izadas de bandera?

Entrevistada: Bueno, a mí las izadas de bandera, los reconocimientos, las menciones de honor y demás me parece que sesgan, yo sé que se necesita la competencia en muchas cosas, pero también me parece que se premia primero normalmente lo mismo de siempre entonces el rendimiento

académico por decir que es lo más común, pero se están desconociendo otras habilidades, y además es como el mensaje de bueno, si usted es bueno cognitivamente o tiene un excelente desarrollo académico tiene su premio, y si no entonces no, no hay ningún reconocimiento, usted que es para la sociedad sino es el que se destaca, personalmente yo no doy nunca una mención de honor a uno o dos estudiantes tengo treinta y cinco estudiantes entrego treinta y cinco menciones de honor a final de año, todas con un reconocimiento diferente porque es que tu Miguel puedes ser muy bueno académicamente, pero Mariana puede ser excelente dibujante y, aquel puede ser muy buen haciendo conciliaciones y demás, entonces en este sentido esa parte de las izadas de bandera no me parecen.

Entrevistador: ¿Qué piensas del recreo?

Entrevistada: El recreo es un momento de practica libre indispensable para los niños, pienso que sería chévere que ellos pudieran tener opción a jugar muchas cosas, si, acá por ejemplo es complicado porque no hay nada solo una cancha para jugar y ya, pero sería chévere que ellos tuvieran jugar, o juguetes o tuvieran diferentes opciones para elegir como usar ese tiempo libre.

Entrevistador: ¿Qué piensas del uniforme?

Entrevistada: Yo no usaría uniforme sobre todo y especialmente el de las niñas que parece terrible.

Entrevistador: ¿Por qué?

Entrevistada: Me parece que la falda limita, la falda sesga, además porque tiene que mostrar las piernas, bueno y si finalmente las quisiera mostrar que bueno en una niña de siete años que va a querer mostrar las piernas, si le está limitando sus movimientos, si se quiere trepar, si quiere sentarse con las piernas abiertas seguramente va a ver alguien que le diga cierra las piernas se te ven los cucos no hagas eso no te subas eres niña compórtate.

Entrevistador: ¿Tu usas libros de texto?

Entrevistada: Si, bueno libros de texto.

Entrevistador: ¿Qué te parecen?

Entrevistada: Si, el de *Grafilandia* particularmente me parece bueno porque trabaja con la ubicación espacial, pero también pues hay otras actividades diferentes, es como variado no es tan temático, pero apoya las temáticas también, me parece que hay otros libros, por eso no soy amiga de pedir libros en español por ejemplo porque se maneja mucho texto, bueno muy extenso a veces tampoco como tan a los gustos de los niños y pues como muy rigurosos, no es como que uno tenga una lectura espontanea una escritura más libre, sino como más encasillada.

Entrevistador: ¿Tú que piensas del silencio en la clase, cuando uno pide hagan silencio, concéntrense?

Entrevistada: Pienso que el respeto por la palabra del otro es muy importante, el silencio como tal como que todos los treinta y cinco niños estén en silencio en un mismo momento me parece como complicado como impositivo, si alguien va hablar si debe haber un respeto por la palabra del otro sea ese alguien un maestro, sea ese alguien otro compañero, pero que estén callados todo el tiempo pues no, me parece que es importante que ellos entre si hablen, que si uno no entiende y no le entendió al profesor y le puede preguntar a otro compañero pues fabuloso, o que así no sea de la parte académica simplemente si están trabajando, están compartiendo porque no hablar con el otro.

Entrevistador: ¿Tu conoces el manual de convivencia, el manual de nosotros?

Entrevistada: Si, pero pues, así como a profundidad, pues si tengo como la idea he visto algunos apartes, si pues sé que estamos en un proceso de transición hacia en tema por ejemplo de la reparación, de la no repetición, menos punitivo más como hacia aparte humana.

Entrevistador: ¿Qué piensas de los manuales de convivencia?

Entrevistada: Pues, creo que al igual que muchas cosas en la escuela son formas de mantener el orden de controlar de homogenizar, pero de alguna manera pues hacen falta y no, de todas maneras, creo que deben ser más bien el resultado de un acuerdo de comunidad y que este enfocado a un bienestar común, que a un esto es así entonces todos por aquí.

Entrevistador: ¿Hay alguna practica aparte de las que hemos hablado con la que tú te identifiques en el colegio que sean prácticas como icónicas de los colegios, cosa que no se harían el otro lugar?

Entrevistada: Bueno por lo menos ya no tenemos las partes altas del maestro, que el maestro aquí más arriba, porque además estructuralmente algunos salones también lo tenían, bueno el revisar el poner notas. el calificar.

Entrevistador: ¿Qué piensas de la calificación?

Entrevistada: Me parece que eso es un proceso bastante complicado porque es tu visión de lo crees que debe ser, entonces tu evalúas y tu tratas de no, bueno lo que me importan es el proceso y demás, pero al momento de calificar y tener que poner una nota, bueno yo por ejemplo con mis niños de primero y segundo no pongo notas, pongo chulos y me cuesta poner x porque pues decirle esto que hizo esta mal, pues me parece atropellador con ellos, entonces yo prefiero hay mira te quedaría mejor, o le hace falta esto o esta si es una suma y tiene que ser precisa revísala, y no la x porque, o él está mal o el uno, pues me parece que eso es como un poquito agresivo.

Entrevistador: ¿Qué piensas de los llamados de asistencia?

Entrevistada: Pues con niños pequeños me parece que el llamado de asistencia es una forma de saber quién vino y quien no vino e indagar porque no vino, más que por control, pues yo creo que la educación debería ser si yo quiero ir aprender eso pues voy, si no pues no voy ya.

El pedir permiso para ir al baño también es una práctica que es muy común pero que también puede ser muy agresiva, quien me puede decir que yo necesito ir al baño, pero igual yo como docente necesito tener el control de esas idas al baño, pues porque pues pasan muchas cosas en las idas al baño desde pequeñas cosas hasta grandes abusos.

Entrevistador: ¿El control en algún momento lo ves necesario?

Entrevistada: Si obvio, si claro hay que tenerlo, si un niño me dice que tiene ganas de ir al baño debería poder ir al baño sin decírmelo, pero yo necesito que me lo digan porque yo necesito saber cuánto tiempo va a estar afuera, si

él se fue al baño y le pasa algo y no me dijo nada pues es probable que yo no lo heche de menos si yo estaba ocupada, y si uno me dice puedo ir al baño los otros treinta y cinco, yo también, y no puedo decirles a todos que si al tiempo.

Entrevistador: ¿El cuidado requiere un control?

Entrevistada: Sí, si más por eso, más que por decir tienes permiso o derecho de ir al baño en este momento.

Preguntas sobre las concepciones de lenguaje y cuerpo:

Entrevistador: ¿Qué crees que es el cuerpo?

Entrevistada: El cuerpo, el cuerpo es, tiene como muchas cosas como de donde ver, el cuerpo ha sido a través del a historia como un medio de control, el cuerpo ha sido una forma de expresión, pero también es como mi posesión, mi relación con los otros, controlamos los cuerpos en la escuela todo el tiempo si puede hacer si no puede hacer, la sexualidad también se controla la sexualidad de la mujer más que del hombre también se controla.

Entrevistador: ¿El lenguaje que piensas?

Entrevistada: El lenguaje pues, el lenguaje es nuestro como mayor medio de interacción creería yo en todo sentido, el lenguaje oral, corporal, visual todo el tiempo estamos comunicando lo que pensamos, sentimos, queremos con nuestras diferentes formas de lenguaje.

Entrevistador: ¿Como crees que ha cambiado el lenguaje, la comunicación?

Entrevista: No, creo que ha cambiado mucho.

Entrevistador: Lo digo por lo siguiente, yo hace poco estuve hablando con ustedes, y yo les comentaba que abrazar a un niño era un riesgo, en la charla que tuvimos, yo manifestaba que era muy complicado por todas las connotaciones que tiene le abrazar a un niño, en darle un beso, que piensas de eso, además la pandemia.

Entrevistador: ¿Observas que ha habido como un cambio en ese sentido, que el maestro ya no puede comunicarse como tu decides por el cuerpo o acercase a un chico, por ejemplo, a darle un abrazo que es una forma de comunicación? ¿crees que ha cambiado?

Entrevistada: De manera personal, yo no, para mi si es muy importante con niños tan pequeños que hayan esas muestra de afecto, yo no las he cambiado, no me he puesto a mirar a los demás si las han cambiado, yo

sigu siendo cariñosa, si veo que un niño está llorando y necesita que yo le abrace para calmarse o que le toque la cabeza o le diga ven cuéntame y si no me quiere contar también está bien, yo no podría trabajar con niños quitando esa parte humana, pues no con niños tan pequeños, obviamente manteniendo un respeto y un límite sano.

Entrevistador: ¿El hombre ves que puede hacer lo mismo que tú?

Entrevistada: Pues yo creo que socialmente estamos condenándolos un poco, deberían poderlo hacer también, pero sé que por ejemplo los hombres de acá del colegio, el profesor de educación física por ejemplo con eso siempre, no es que yo diga después del pandemia siempre ha mantenido cierta distancia, de hecho los niños tienden a ser cariñosos todo el tiempo, de hecho lo he visto cuando niños y niñas se van a acercar a saludarlos y él les pone la manito acá, como no quiero rechazarte pero no te acerques y entiendo su posición, pero deberían poderlo hacer también.

Entrevistador: Si, yo también soy partidario, como hombre no puedo hacer lo mismo, por ejemplo, no es lo mismo que tú te acerques como profesora a un niño que yo me acerquese como profesor a una niña, las connotaciones cambian pueden decir muchas cosas, cada uno se ajuste a una práctica dependiendo la realidad que nos toque.

Entrevistada: Tomado un poquito como el lenguaje me hiciste acordar ahorita de una discusión que tuve con una compañera que días que entró al salón y uno de mis niños grito, de ese grito que sale así, yo le dije los gritos de fulanita, pero era una charla entre nosotros, y ella si escucharon quien fue la niña que grito, entonces pues obviamente todos fue fulanita entonces ella dijo ah creí que era una niña, y yo de una vez le dije no hagas, no hagas eso, ella dijo no mira te aseguro que eso funciona, yo le dije no, tu estas dando dos mensajes gravísimos, el primero estas diciendo los gritos de las niñas son horribles y el segundo ese niño no puede gritar así y es que es un ser humano puede gritar como quiera si el salió el grito, si quiere llorar, si quiere reír es un ser humano estas dando unos mensajes equivocados, y es una práctica más que de control de ofensa de limitación de su ser, de su naturaleza y fuera de todo le estas diciendo a las niñas que sus gritos son horribles, ósea todas las niñas de acá ya saben que cualquier grito de niña no solo ese porque creí que era una niña, pues ya la pones en un lugar más abajo, pues si a veces ese tipo de mensajes de pronto no somos tan consientes a veces.

Entrevistador: ¿Tú ves una diferencia entre el preescolar y el primero, ya que fuiste el año pasado profesora de primero o tú crees que no es un cambio muy brusco entre una y otra para los niños?

Entrevistada: Si claro, si porque en preescolar se trabajan más que todo las prácticas de motricidad y demás, y ya en primero pues ellos ya tienen que llegar a conocer las letras, a aprender a leer y escribir formalmente a

descifrar esos códigos y ya se empiezan a ver como ya más materias por decirlo de alguna manera, el solo hecho del manejo de los cuadernos es más complejo.

Entrevistador: ¿Te parece que está bien enfocado así, que es necesario hacer ese cambio?

Entrevistada: Pues yo no sé el uso de los cuadernos que tan necesario se hacerlo así, para mi estaría bien en un solo cuaderno hacer todo, pero de pronto por organización si sea, me parece que si es un salto muy largo podría hacerse más gradual.

Entrevistador: Te agradezco mucho tu valiosa participación

Entrevistada: Gracias a ti.

Notas:
