

**PRÁCTICAS VIOLENTAS EN LA ESCUELA Y SU RELACIÓN CON LA  
CONSTRUCCIÓN DEL SUJETO POLÍTICO, UNA MIRADA DESDE EL  
CUERPO. ESTUDIO EN LOS NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES DEL AULA DE  
PROCESOS BÁSICOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA BERNARDO  
ARANGO MACÍAS DEL MUNICIPIO DE LA ESTRELLA.**

**ADRIANA MARÍA GALLEGO LÓPEZ  
BIBIANA PATRICIA ROJAS ARANGO**

**Tutora de tesis**

**DOCTORA RUBIELA ARBOLEDA GÓMEZ**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO  
CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y FUNDACIÓN CENTRO  
INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO – CINDE -  
UNIVERSIDAD DE MANIZALES**

**Segunda entrega**

**PRÁCTICAS VIOLENTAS EN LA ESCUELA Y SU RELACIÓN CON LA  
CONSTRUCCIÓN DEL SUJETO POLÍTICO, UNA MIRADA DESDE EL  
CUERPO. ESTUDIO EN LOS NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES DEL AULA DE  
PROCESOS BÁSICOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA BERNARDO  
ARANGO MACÍAS DEL MUNICIPIO DE LA ESTRELLA.**

**Participantes**

**ADRIANA MARÍA GALLEGO LÓPEZ**

**CC 39.436.626**

**BIBIANA PATRICIA ROJAS ARANGO**

**CC 43.612.915**

**Tutora de tesis**

**DOCTORA RUBIELA ARBOLEDA GÓMEZ**

**SABANETA, Enero de 2013**

## CONTENIDO

	<b>Pág.</b>
3. RESUMEN TÉCNICO.....	1
3.1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA .....	1
3.2. RUTA CONCEPTUAL .....	3
3.3. PRESUPUESTOS EPISTEMOLÓGICOS .....	8
3.4. METODOLOGÍA UTILIZADA EN LA GENERACIÓN DE LA INFORMACIÓN....	10
3.4.1. Estrategias.....	10
3.4.1.1 La entrevista: .....	10
3.4.1.2 La observación participante:.....	11
3.4.1.3 La fotoetnografía: .....	11
3.4.1.4 El grupo focal: .....	11
3.4.1.5 El taller reflexivo:.....	12
3.4.2. Compromisos y consideraciones éticas. ....	12
3.5. RUTA SEGUIDA EN EL TRABAJO DE CAMPO (ETAPAS Y PASOS) .....	13
3.5.1. Primera Fase / sensibilización.....	13
3.5.2. Segunda Fase / recopilación de la información. ....	13
3.5.3. Tercera Fase / Proceso de análisis de la información. ....	13
4. PRINCIPALES HALLAZGOS Y CONCLUSIONES .....	14
4.1. CUERPO Y MOTRICIDAD UN CAMINO AL ENCUENTRO DEL SUJETO POLÍTICO.....	14
4.2. LA ESTÉTICA, DIMENSIÓN QUE TRASCIENDE LO IDEAL.....	19
4.3. LA CONSTRUCCIÓN DEL VÍNCULO AFECTIVO .....	20
4.4. LA SALUD, PRÁCTICA COTIDIANA INHERENTE AL CUERPO.....	21
4.5. LA MOTRICIDAD RUTA DE ACCIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES POLÍTICAS .....	23
4.6. LA FAMILIA, PRIMER ESPACIO SOCIALIZADOR DEL NIÑO Y LA NIÑA...	26

4.7. CONCLUSIONES .....	29
BIBLIOGRAFÍA .....	31
ANEXOS .....	35
ARTICULO DE RESULTADOS.....	52
ARTÍCULO TEÓRICO.....	91
CUERPO: REGULACIÓN Y RESISTENCIA EN LA ESCUELA .....	91
ARTÍCULO TEÓRICO.....	110
LA CONSTRUCCIÓN DEL SUJETO POLÍTICO EN LA ESCUELA.....	110

## LISTA DE ANEXOS

	<b>Pág.</b>
ANEXO 1. ACTIVIDADES DE SENSIBILIZACIÓN CONDUCTA DE ENTRADA .....	35
ANEXO 2. ATLAS TI .....	37
ANEXO 3. CONSENTIMIENTO INFORMADO.....	38
ANEXO 5. LISTADO ESTUDIANTES GRUPO PROCESOS BÁSICOS .....	40
ANEXO 6. PREGUNTAS ENTREVISTA GRUPO FOCAL DOCENTE.....	41
ANEXO 7. PREGUNTAS GRUPO FOCAL 1 .....	42
ANEXO 8. PREGUNTAS GRUPO FOCAL 2 .....	43
ANEXO 9. PREGUNTAS TALLER REFLEXIVO .....	44
ANEXO 10. FOTOGRAFÍAS.....	47
ANEXO 11. GLOSARIO DE TÉRMINOS UTILIZADOS .....	50

### 3. RESUMEN TÉCNICO

#### 3.1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

En cuanto a la pregunta de investigación “Cómo participan las prácticas violentas en la construcción del sujeto político en la escuela”, mediante un rastreo bibliográfico se pudieron identificar algunos antecedentes significativos. La mayoría de las investigaciones revisadas dan cuenta de temáticas que tocan con la escuela, enfocadas en problemas que tienen estrecha relación con lo intergeneracional desde el punto de vista del adulto y desde la perspectiva del joven de educación media, y en el poder como dispositivo presente en las instituciones educativas (modos de subjetivación y los efectos consecuentes en la configuración de las relaciones intergeneracionales).

En lo relativo a la acción política en los maestros, desde mediados de la década de los 90, se han realizado estudios importantes, no solo en Colombia, sino también en América latina, en los que destacan problemáticas como: el maestro como sujeto de deseo, sujeto de saber y sujeto de acción política. Estas temáticas se han planteado a partir de la conformación y participación de los maestros y maestras en las redes, por las que se entiende: “suelo fértil para que el maestro se reconozca como sujeto de saber, pero este acto de reconocimiento no sucede como acto de ensimismamiento sino como alteración intersubjetiva”. Martínez, (2006, párrafo 39).

En el caso de investigaciones en torno a la participación política de los niños, niñas y jóvenes, se han desarrollado en distintos escenarios y en particular en la escuela, con enfoques de corte históricos – etnográficos y documentales; estrategias que permiten analizar los vínculos de tres generaciones: antecesores contemporáneos y sucesores, quienes comparten un presente histórico y complementan la noción de heterogeneidad social, lo que favorece entenderla como producto de procesos de socialización y apropiación singular, que entran generaciones. Batallan & Campanini, (2008, p. 42).

Respecto a investigaciones sobre cuerpo y escuela, éstas se han abordado desde los mecanismos de control y disciplinamiento y su naturalización como práctica cotidiana regulada desde el saber y desde los tiempos y espacios físicos y simbólicos que se tejen en el entorno escolar. Se continúa desconociendo el sujeto como cuerpo encarnado que trasciende las dinámicas de las relaciones de poder para potenciarse como sujeto político.

Así, con relación al cuerpo y la escuela, Castañeda (2010) se pregunta sobre cuáles son los dispositivos que utiliza la escuela para *domeñar* el cuerpo y cómo éste deviene en habitus, igualmente ubica las reflexiones acerca del cuerpo y las formas de disciplina y

control usados por la escuela para controlar y disciplinar el cuerpo, finalmente se cuestiona sobre la influencia que han tenido los hábitos en la creación de la diversidad de prácticas corporales en las diferentes culturas; para ello hace un acercamiento a autores como Foucault, Bordieu, Mélich y Duch y Arboleda.

En otro artículo Recio, (2009) aborda la relación espacio y cuerpo en la escuela, mirándolos desde dos relaciones la disciplinaria y la normalización. Es así como la escuela distribuye los individuos en el espacio y por medio de un saber sobre los cuerpos y el movimiento, que permite la sujeción de los cuerpos y la neutralización de sus actos de resistencia.

Para Scharagrodsky, (2011, p. 5) en “El cuerpo en la escuela”, se hace la pregunta por el tipo de cuerpos que se escolarizan y plantea el que “el cuerpo es disciplinado en el espacio a través de varios procedimientos. La clausura (el encierro), la cuadrícula (cada cuerpo en su lugar, tantos espacios como cuerpos hay), las ubicaciones funcionales (articulación del espacio individual, por ejemplo, con los procesos de producción) y el rango como unidad del espacio (espacio definido a partir de una clasificación).

Pedraza, (2010, pp. 47-56), en su artículo de reflexión sobre “Saber, cuerpo y escuela” sugiere analizar el entramado que se da entre la formación del cuerpo y ciertos modos de saber existentes en la educación escolar. Propone entonces el saber cómo modo de saber existente que se adquiere en la escuela; poder como potencia del estudiante para aprender y relacionarse con el docente y demás instancias escolares posibilitadoras de aprendizajes; por último, las formas en que el cuerpo se conforma en el entorno escolar como sujeto para lograr una corporalidad que permita acceder a un conocimiento específico.

Respecto a la formación de subjetividades políticas, éstas se han abordado desde las prácticas de educación ciudadana en jóvenes y desarrollan categorías como las condiciones de participación política ciudadana y la educación de la subjetividad política, apoyadas en un marco racional y performativo o sensible. La categoría de condiciones de participación da cuenta de que en contextos de violencia el deterioro de las relaciones entre vecinos y amigos al igual que la desconfianza y el miedo son situaciones que despolitizan la articulación de comunidades de acción. Frente a la categoría de formación de subjetividades políticas se evidenció que estos procesos movilizaron la configuración de subjetividades políticas en prácticas cotidianas de equidad, autoreflexividad y descubrimiento del otro. En síntesis ésta investigación permitió visualizar el despliegue de la subjetividad como posibilidad comprensiva para pensar la subjetividad política. (Alvarado, 2008.).

El documento líneas de Violencia y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas ha abordado el tema sobre violencia escolar tanto a nivel mundial como nacional, con la diferencia que anteriormente era nombrada como indisciplina escolar; violencia escolar entendida desde las relaciones que se producen en contextos escolares y amenazan la convivencia, violencia que es usada para autoafirmarse, obtener estatus social, definir jerarquías sociales o mostrar interés por el sexo opuesto. Su interés es analizar el impacto del conflicto armado en el sistema educativo colombiano, igualmente indaga sobre los ambientes educativos en zona de conflicto armado. García, Romero & Lizarralde, (2010).

Otros autores han abordado el clima escolar como la calidad general del ambiente de la institución educativa manifiesta en las interacciones sociales percibidas y expresadas por sus integrantes. Otras investigaciones parten del estudio de la disciplina y la violencia institucional.

Se puede deducir que de acuerdo a las indagaciones realizadas acerca de la construcción del sujeto político en la escuela y las practicas que intervienen en su conformación, estas han sido planteadas desde perspectivas como la construcción de ciudadanía, el impacto de la violencia en la escuela, el conflicto armado, los dispositivos de control del escolar. No se da cuenta en dichas indagaciones sobre la construcción del sujeto político desde las posibilidades del estudiante para empoderarse, crear, resistir y generar cambios sociales significativos tanto en lo individual como lo en colectivo para una formación en la esfera de lo público. Tampoco se ha tenido en cuenta la participación del cuerpo como vehículo y lugar de síntesis de emociones, sentimientos, percepciones luchas, encuentros y desencuentros, un cuerpo encarnado, raído, pero también al mismo tiempo con capacidad de resiliencia y transformación.

### **3.2. RUTA CONCEPTUAL**

Se tomaron en cuenta autores y teorías representativas de acuerdo a los ejes conceptuales, categorías y sub categorías de análisis. El eje articulador que hizo parte del proceso fue el cuerpo en su dimensión estética, salud, motricidad y sexualidad, y desde ellas leer las características que permean la construcción de un sujeto político y como categorías: sujeto político y prácticas violentas.

Para la categoría sujeto político se tomaron en cuenta aspectos como la autonomía, autodeterminación, sentido crítico, respeto al disenso, capacidad de decisión, igualmente emergieron las subcategorías solidaridad, liderazgo, comunicación / lenguaje. Así mismo la subcategoría prácticas violentas miradas en el contexto escolar, surgen prácticas como la



agresión física y verbal, exclusión entre pares, discriminación racial y además las formas de ser y pensar o comportarse. Para el caso de las prácticas violentas en la familia y el contexto, hallamos el maltrato y la violencia intrafamiliar, bien sea en forma física, verbal o psicológica.

Este trabajo se sustentó en la teoría de Arendth, (1995, p.18) teniendo en cuenta uno de sus mayores planteamientos frente a la acción como política: “es gracias a la acción y a la palabra que el mundo se revela como un espacio habitable, un espacio en el que es posible la vida en su sentido no biológico (bios)”. Es allí donde la acción posibilita hacer parte de un universo en el que ya existen otros, toma pues a la natalidad como un inicio de alguien que se hace visible y se presenta como algo nuevo que formará parte de un mundo compartido; pero la acción será política en la medida en que se acompañe de la palabra que permite aparecer en lo público como un espacio “entre” que tiene como ley la pluralidad. Dicha pluralidad “tiene que ver con distinción, tiene que ver con lo que se muestra a través de la acción y del discurso” Arendth, (1995, p. 20)

Para la categorías de análisis desde el sujeto político se tuvo en cuenta teóricos como Castoriadis, (1993, pp. 9-10) quien afirma de la autonomía como “auto – nomos, darse uno mismo sus leyes. Autonomía es el actuar reflexivo de una razón que se crea en un movimiento sin fin, de una manera a la vez individual y social”.

La autonomía del individuo consiste precisamente en que establece otra relación entre la instancia reflexiva y las demás instancias psíquicas, así como entre su presente y la historia mediante la cual él se hace tal como es, le permite escapar de la servidumbre de la repetición de volver sobre sí mismo, de las razones de su pensamiento y de los motivos de sus actos guiados por la intención de la verdad y la elucidación de su deseo. Castoriadis, (1993, pp. 9-10).

Con relación a la subcategoría liderazgo se aborda desde el economista argentino Agustín Arieu (2007, párrafo 3). Según el autor el líder es “la persona capaz de inspirar y asociar a otros con un sueño” El liderazgo entendido como el proceso de influir en otros y apoyarlos, acompañarlos y direccionarlos para el logro de objetivos comunes. En síntesis, la escuela como instancia socializadora de niños, niñas y jóvenes deberá posibilitar la educación de un sujeto autónomo con capacidad de liderazgo, decisión, y respetuoso de las diversas expresiones, sentimientos, deseos y pensamientos de los otros, que le permita participar y tomar decisiones en los procesos de construcción de tejido social.

Otra de las teorías o conceptos que guiaron este estudio, abordados inicialmente desde la propuesta educativa fue el tema del florecimiento humano, el cual busca no sólo la

superación de la pobreza económica sino también el logro de verdaderas oportunidades de “florecer”, esto es, el despliegue de las potencialidades humanas como valor más alto de la persona y que no se debe confundir con la abundancia material, en este sentido se asume el concepto *de* “florecimiento humano como desarrollo de las capacidades y necesidades humanas, entendidas como una unidad interactiva del lado pasivo y el activo del ser humano” Boltvinik, (2005, p. 412). El concepto florecimiento en este estudio es propuesto como mecanismo de resistencia ante las situaciones complejas que viven los niños, niñas y jóvenes de la institución educativa, tanto en lo económico como en las posibilidades de que cada uno de ellos y ellas puedan desarrollar lo que potencialmente son. Es brindar otras posibilidades y otros fines aprovechando las capacidades individuales y sociales para afrontar la adversidad del medio.

Por otra parte, este sujeto político deberá, ser formado teniendo en cuenta la *res pública* como ser humano que está inscrito en un contexto social y cultural en que se determina y está determinado en la relación con el otro (a) o los otros (as). Es pues la *res pública* planteada en Arendth, (1995, p. 20), como un espacio público construido en la pluralidad como aquello que se muestra a través de la acción y el discurso y en el aprendizaje de contenidos cívicos de libertad, solidaridad y autonomía; Así:

La función del ámbito público para Arendth traducida en Salas (1997) en su obra *¿Qué es política?* Es:

*Iluminar los sucesos humanos al proporcionar un espacio de apariencias, un espacio de visibilidad, en que hombres y mujeres pueden ser vistos y oídos y revelar mediante la palabra y la acción, quienes son. Para ellos la apariencia constituye la realidad, cuya posibilidad depende de una esfera pública en que las cosas salgan de la oscura y cobijada existencia. Lo público indica, al mismo tiempo, mundo común, entendido como comunidad de cosas, que nos une, agrupa y separa, a través de relaciones que no supongan la fusión. Arendt, (1997, p. 21).*

En este sentido, se acude a las expresiones motrices como posibilidad para la construcción del sujeto político en la escuela desde dimensiones como la lúdica, la motricidad y el deporte. Dimensiones que fueron observadas como estrategia pedagógica para crear y fomentar todas las dimensiones del desarrollo humano a manera de resistencia en la escuela. Se consideró pertinente retomar el concepto dado por Arboleda, (2010, p. 4) de expresiones motrices, según la cual, ellas:

*Hacen referencia a las prácticas que pasan por las motivaciones, la intencionalidad, y la propositividad y que tienen el cuerpo y la motricidad como*

*sentido fundamental; su fin último es el acto mismo, está autocontenido en la acción. Se realizan con distintos fines: lúdico, agonístico, estético, político, preventivo, afectivo, de mantenimiento, de rehabilitación, comunicativo y de salud, entre otros, organizadas siguiendo una lógica interna que establece un código legitimado en un contexto social y por el cual se admiten y/o prohíben unos gestos, se ofrecen pautas de comportamiento, se crean actitudes y se promueven creencias. Éstas privilegian ya no sólo el código gestual observable, repetitivo e instrumental, sino las intenciones subjetivas puestas en juego en el acto mismo y matizado por el contexto socio cultural.*

En el caso de la violencia intrafamiliar esta toca con la forma de establecer relaciones y de afrontar los conflictos recurriendo a la fuerza, a la amenaza, la agresión, o el abandono. “La violencia intrafamiliar está definida en el artículo 3 de la ley 294 de 1996, de la siguiente manera. Constituye violencia intrafamiliar todo daño físico o psíquico, amenaza o agravio, ofensa o cualquier otra forma de agresión por parte de otro miembro de la familia”. (Red de Promotores de Derechos Humanos / Defensoría del Pueblo, 2011).

Para esta investigación el término violencia o prácticas violentas, son referidas como las dificultades, agresiones físicas y verbales, humillaciones, prácticas adultocentristas generadas en dichos espacios. Llama la atención que al indagar y observar en los estudiantes conductas agresivas en la escuela se observa que existe una fuerte relación con situaciones violentas al interior de la familia que es necesario abordar.

No obstante, la violencia intrafamiliar cometida usualmente contra mujeres, niños y mayores adultos, es decir contra sujetos débiles, a los cuáles es más fácil agredir y dañar, alcanza cifras escalofriantes en nuestro país. Ciertamente, el problema es de tal gravedad que se ha llegado a afirmar, con mucha razón, que la violencia intrafamiliar es, en Colombia, un problema de salud pública. (Red de Promotores de Derechos Humanos. Defensoría del Pueblo, 2011).

Estas conductas fueron expresadas en varios de los relatos por los niños y las niñas en las entrevistas, grupos focales y talleres reflexivos realizados en la fase de recopilación de la información. El objetivo del cual ha partido este estudio ha sido observar las prácticas violentas en la escuela; empero, no ha sido posible ignorar todos aquellos temores y angustias que los niños, niñas y jóvenes expresaron a través de las técnicas de recolección de información y que comprometen otras instancias sociales.

Desde el punto de vista del contexto se sustenta lo evidenciado con el abordaje de dos enfoque teóricos de tipo social: el primero hace referencia, a la construcción social de la

realidad de Berger y Luckman (2001), quienes basados en la escuela de sociología francesa, retoman algunos principios desde la filosofía de Marx y Weber y el segundo, desde Pierre Bourdieu (1990), quien desarrolló el concepto de Habitus, noción con la que denota la manera como el ser social va interiorizándose gradualmente en cada sujeto, en la medida que interactúa con el entorno.

De acuerdo con Berger y Luckman, (2001) las ideas sobre La Construcción Social de la Realidad, las prácticas de la vida cotidiana, el mundo de la vida son algunos de los principios base de esta escuela francesa. Las relaciones subjetivas e intersubjetivas del ser humano se hacen y se construyen en la relación con el medio. En ella se encuentra implícito un sin número de signos presentes en la cultura, además el lenguaje cumple una función mediatizadora en los procesos sociales del ser humano.

En el contexto escolar, la escuela es entendida según Sacristán (1976) como una institución para la adquisición de conocimientos tanto académicos como de habilidades para relacionarse con los otros y fortalecer valores y actitudes frente a la vida. Aprendizajes que se introyectan y van formando la personalidad de cada estudiante, situación que va permitiendo paulatinamente la obtención de aprendizajes sociales, propios de la cultura.

Esta multifuncionalidad de la escuela se realiza a un tiempo, de tal suerte que todos esos aprendizajes se entrelazan unos con otros, integrándose en la personalidad del alumno” e igualmente manifiesta que es la escuela como actor esencial de la socialización que atraviesa particularmente los asuntos de la cultura que debe transferir.

Ahora bien, las dificultades o tipos de violencias que se presentan en el espacio escolar están permeadas por la reproducción de las prácticas experimentadas al interior de la familia como socializador primario; se interpretan los conflictos como diferencia de intereses que no necesariamente entran en confrontación pero que en algunos casos se convierten en situaciones de desafecto, manipulación, dominación y ejercicio de control del más fuerte sobre el más débil; una suerte de “ley de la selva”, donde las desigualdades hacen campo de abono para prácticas que se naturalizan a fuerza de repetirse en el transcurrir del día a día del escolar.

De acuerdo con Ruiz, (2006) el conflicto en la escuela es definido como el conjunto de situaciones entre individuos y colectivos que se desarrolla en el territorio social de esta, además puede presentar incompatibilidades asociadas a dificultades de transformación política y cultural de las sociedades.

La escuela como lugar donde confluyen distintos escenarios sociales como la familia y el barrio, se convierte en un lugar socializado y culturizado por diversas prácticas, aprendizajes, costumbres y relaciones determinados por sujetos históricos que delimitan fronteras. En este sentido, la escuela es una comunidad educativa pluricultural, con diferentes condiciones económicas, sociales y culturales; con niños, niñas y jóvenes tocados por experiencias de abandono, abuso, maltrato, falta de reconocimiento de su dignidad humana, no obstante, son sujetos de deberes y derechos que pueden hacer posible un espacio de aprendizaje en armonía, en el reconocimiento de sus necesidades, expectativas y metas como sueños posibles de cumplirse. Ruiz, (2006).

En tal virtud, se han escrito dos artículos de revisión: uno, *La construcción del sujeto político en la escuela*, en el cual se aborda un ideal educativo orientado a la configuración de ciudadanos de derecho y, el otro, titulado *Cuerpo: Regulación y resistencia en la escuela*, en el que se destaca la participación del cuerpo y sus dimensiones en la formación de un sujeto político.

### **3.3. PRESUPUESTOS EPISTEMOLÓGICOS**

Este estudio se realizó desde la investigación cualitativa ya que privilegia la dimensión subjetiva de la realidad, apoyado en las interpretaciones que cada persona hace con relación a sus vivencias, también se fundamenta en procesos fenomenológicos apoyados en disciplinas como la sociología comprensiva, las antropologías interpretativistas y la historia sociocultural.

El enfoque cualitativo se fundamenta en las interpretaciones que las personas hacen con relación a cómo viven, a cómo construyen sus instrumentos y así mismos, a cómo sienten y piensan. Reivindica al actor social como creador de significados, que desde su biografía e interrelación con los semejantes, da cuenta de su realidad; el mundo se presenta al individuo bajo un sistema objetivado de designaciones compartidas y de formas expresivas que permiten acercamiento y lectura. De Souza, (2009).

Se propuso para este trabajo de investigación la *Etnografía Reflexiva*, que permite tanto al etnógrafo como la etnógrafa, reconocer los procesos fenomenológicos, descriptivos e interpretativos, tanto del investigador como del investigado. Así la reflexividad, de acuerdo a Guber (2001, p. 50), es un proceso de interacción, diferenciación y reciprocidad entre la reflexividad del sujeto cognoscente –sentido común, teoría, modelos explicativos- y la de los actores o sujetos/objetos de investigación. En este mismo sentido plantea Galindo (1995, p. 4) que “La Etnografía queda como un oficio descriptivo fino y potente que hace

confluir subjetividad y objetividad en el estar entre extraños y el relato a conocidos y desconocidos”.

La etnografía reflexiva utiliza la descripción por su flexibilidad y apertura para el “trabajo de campo” que permiten a los actores expresar a través del lenguaje y la acción el significado de sus vidas, hábitos y costumbres. Los fundamentos y características de esta flexibilidad o “apertura” se hallan en que es el actor quien expresa en lenguajes el significado de su vida, hábitos y sus formas de ser y existir. Según Guber, (2001, p. 16), “Este status de privilegio replantea la centralidad del investigador como sujeto asertivo de un conocimiento preexistente convirtiéndolo, más bien en un sujeto cognoscente que deberá recorrer el arduo camino de desconocimiento al re-conocimiento”.

Para el caso de esta investigación la etnografía reflexiva, se configuró como la posibilidad de indagación sobre el sujeto político en la cotidianidad de la escuela y de acuerdo a Rockwell (2009, p. 30),

*La contribución que la etnografía puede hacer a la práctica educativa se encuentra en la perspectiva desde la cual se interpreta lo que ocurre en las escuelas, en las maneras de comprender la transformación. Sobre todo, puede mostrar la complejidad de procesos en los que intervienen múltiples actores con intenciones y tradiciones diversas.*

La investigación cualitativa etnográfica en la escuela, mirada desde Martínez, (1998, p. 30) “se apoya en la convicción de que las tradiciones, roles, valores y normas del ambiente en que se vive se van internalizando poco a poco y generan regularidades que pueden explicar la conducta individual y de grupo en forma adecuada”.

En esta diversidad de caminos la etnografía valora principalmente la realidad como es vivida y percibida por el ser humano, sus pensamientos, emociones y motivaciones también permitir aquellas búsquedas, acercamientos e iniciación en investigaciones de carácter social, adoptando actitudes abiertas y flexibles en procesos de investigación concretos.

Diarios de campo, observación participante, fotoetnografía, entrevistas, grupos focales, han conformado un registro de datos que se encuentran y entrelazan para intentar responder a la pregunta por la participación de las prácticas violentas en la construcción del sujeto político en niños, niñas y jóvenes del aula de Procesos Básicos de la Institución Educativa Bernardo Arango Macías del Municipio de la Estrella.

### **3.4. METODOLOGÍA UTILIZADA EN LA GENERACIÓN DE LA INFORMACIÓN**

El presente estudio se realizó con 22 niños, niñas y jóvenes del aula de procesos básicos de la Institución Educativa Bernardo Arango Macías del Municipio de la Estrella. Sus edades oscilan entre los 6 a 14 años de edad, 14 de ellos corresponde al sexo masculino y 8 al sexo femenino. Se decidió tomar en cuenta dicho grupo, pues llamaban la atención algunas dinámicas y situaciones conflictivas entre estudiantes como: no acatamiento de las normas, daño a algunos enseres de la Institución, al mismo tiempo, que dificultades familiares en el relacionamiento y maltrato en algunos de ellos, además de ser un colectivo con antecedentes de vulneración en sus derechos, entre ellos la educación, el desplazamiento, algunos casos de abandono, negligencia familiar y abuso sexual entre otros.

En esta investigación y bajo el paradigma cualitativo, se tuvo en cuenta el enfoque de Etnografía reflexiva, la cual se llevó a cabo a través de la revisión del observador de cada estudiante, entrevistas, grupos focales, foto etnografía, observación directa y participante, discusión grupal y taller reflexivo.

#### **3.4.1. Estrategias.**

**3.4.1.1 La entrevista:** la entrevista es una estrategia para hacer que la gente hable sobre lo que sabe, piensa y cree Spradley, (1979, p. 9), una situación en la cual la persona (el investigador-entrevistador) obtiene información sobre algo interrogando a otra persona (entrevistado, respondente, informante).

En este estudio se llevaron a cabo cuatro entrevistas con preguntas que indagaron sobre las situaciones violentas a las que ellos y ellas se veían expuestos, se quiso también preguntar acerca de las normas que imparte la institución educativa, y sus deseos, o si se encontraba en desacuerdo con la medida impuesta (capacidad de decisión – sentido crítico). También se exploraron temas relacionados con la justicia – injusticia y la condición del sujeto y sujeto político, llevando con ello a reflexiones personales. Para realizar estas entrevistas se elaboró una guía la cual iba modificándose en la medida que iban emergiendo las categorías de análisis o se encontraban dificultades en la comprensión de las mismas o con el propósito de profundización. Estas entrevistas fueron desarrolladas en varios espacios y horarios: en horas de la mañana, en jornada escolar, los días sábado, en el patio de recreo, etc. y momentos de la institución educativa, con una duración promedio entre 45 – 60 minutos.

**3.4.1.2 La observación participante:** se refiere a la recolección de información que realizan investigadores implicados, durante un periodo de tiempo extenso en el campo, suficiente para observar un grupo: sus interacciones, comportamientos, ritmos, cotidianidades. Galeano, (2007, p. 34). Combinada con la entrevista y la historia de vida, la observación participante confronta y complementa los hechos con el discurso oral, y establece relaciones de correspondencia o no correspondencia entre lo que hacen los actores y lo que dicen. Galeano, (2007, p. 37).

Esta se llevó a cabo en diferentes espacios habitados por los niños, niñas y jóvenes tales como el restaurante escolar, el patio de recreo, el aula de clase. Estas observaciones también cumplieron el propósito de indagar acerca de las formas de relacionamiento y/o prácticas violentas en la escuela, el empoderamiento el liderazgo y la participación del cuerpo a través de las dimensiones estética, salud, motricidad y sexualidad.

**3.4.1.3 La fotoetnografía:** para este estudio se ha asumido el “término acuñado por Achuti (1977)” Moreno, (2011, p. 15), según el cual ésta “da cuenta de la etnografía producida a partir de la narrativa y es así como plantea el concepto de fotoetnografía narrativa en la que “cobra valor el lenguaje fotográfico como medio para la construcción de un relato o narrado etnográfico”; así la fotografía ha favorecido aquí el acercamiento a las dinámicas escolares, ha orientado las entrevistas, los grupos focales y la interpretación a través de los relatos. Ha ofrecido la posibilidad de registro: escribir con la imagen información útil y significativa en la medida en que permite hacer una interpretación discursiva de aquello que no se habla, que surge del “descongelamiento” de la imagen corporal, de sus códigos y signos y ofrece la lectura de un universo simbólico de significación que devela formas de relacionamiento.

La toma de fotografías fue planteada como la posibilidad de tener un mayor acercamiento a los niños, niñas y jóvenes, y rescatar momentos de interacción en los diferentes espacios de la vida escolar, cómo recurso para acceder a aquello que los estudiantes no lograban enseñar por timidez ante la manifestación oral de sus sentimientos, pensamientos y emociones o simplemente ante ciertas preguntas realizadas.

**3.4.1.4 El grupo focal:** “este tipo de entrevistas constituye una fuente importante de información para comprender las actitudes, las creencias, el saber cultural y las percepciones de una comunidad, en relación con algún aspecto particular del problema que se investiga”. Torres, (1998, p. 106).

En la búsqueda de información en profundidad se diseñó un formato de preguntas focalizadas que pretendió aclarar y comprender las categorías planteadas con las entrevistas semiestructuradas; se realizaron cinco grupos focales, guardando la confidencialidad y adoptando una posición de escucha y motivación a la expresión oral de los niños, niñas y



jóvenes. Cada uno tuvo una duración aproximada de 60 – 90 minutos, en que se amplió y profundizó la temática relevante evidenciada en las otras estrategias de acercamiento llevadas a cabo a la fecha.

**3.4.1.5 El taller reflexivo:** espacio de deliberación grupal sobre un tema determinado, permite reflexionar sobre los patrones generadores de conductas violentas y sus causas, en las que incurren los niños y niñas. Así, se proyectó la película “*Kirikou y la hechicera*”, como posibilidad de recrear la recolección de la información que permitió indagar sobre los valores políticos como: la capacidad de decisión, el respeto al disenso, el respeto por la palabra, la participación, el liderazgo entre otros. La actividad tomó dos horas, distribuidas en dos secciones: en la sección A, se proyectó el video y en la sección B, la discusión y plenaria de los aspectos más relevantes de la película.

En síntesis, se permitió que los participantes expresaran libremente sus comentarios y opiniones respecto a los conflictos existentes en la vida cotidiana de la escuela; se evidenció también que dichos conflictos se ven reflejados desde las dinámicas de relacionamiento en las familias y en el contexto barrial donde habitan.

**3.4.2. Compromisos y consideraciones éticas.** Para el caso de este estudio se tuvieron en cuenta aspectos relevantes y fundamentales; formatos para los consentimientos informados tanto para la recopilación de la información (entrevistas, observaciones, taller reflexivo y grupos focales) y la utilización de material fotográfico empleado en la misma. Además para autorizar la utilización de la información en conferencias, publicaciones y demás, posterior a la entrega de los resultados de la presente investigación.

A los niños, niñas, jóvenes y docentes quienes participaron voluntariamente en esta investigación, se les garantizó la privacidad y anonimato; los nombres los cuales se diseñaron utilizando la inicial de los dos apellidos de cada estudiante, luego la inicial del primer nombre, posteriormente la letra M o F según el sexo y por último la edad de cada uno, ejemplo Álvarez Arango Angie Paola de 14 años (AAAF14), para proteger la identidad de los mismos. También se hizo claridad con respecto a la participación voluntaria y sin remuneración económica por parte de las investigadoras, Institución Educativa o el CINDE.

Las investigadoras se comprometieron con la Institución Educativa *Institución Bernardo Arango Macías* del Municipio de la Estrella a validar los hallazgos producto del estudio y se hará entrega de una *propuesta educativa*, con el propósito de fortalecer, mejorar o proponer cambios y transformaciones en beneficio de esta comunidad, encaminada hacia la reconstrucción de tejido social.

### **3.5. RUTA SEGUIDA EN EL TRABAJO DE CAMPO (ETAPAS Y PASOS)**

**3.5.1. Primera Fase / sensibilización.** Se realizó la presentación formal ante las directivas de la Institución Educativa Bernardo Arango Macías (I.E.B.A.M), se explicó el objetivo, alcances y limitaciones del estudio. Se diligenciaron los consentimientos informados de: rectora, docente, padres de familia y estudiantes del aula de procesos básicos de esta institución.

Posteriormente, se realizaron observaciones en los descansos, espacios académicos, actos cívicos, actividades programadas por las estudiantes de la maestría, tanto de los estudiantes como de la docente con el grupo a cargo, el lugar que éstos ocupan al interior de la institución y las interacciones con los demás miembros de la I.E.B.A.M. También se establecieron espacios lúdicos y de integración entre los estudiantes y las investigadoras; se formularon algunas preguntas de carácter abierto con relación al objetivo del estudio a guisa de pilotaje y familiarización del tema.

**3.5.2. Segunda Fase / recopilación de la información.** Se diseñaron los formatos de entrevistas, grupos focales, taller reflexivo, observación participante y fotoetnografía para iniciar la recopilación de la información. Paralelamente el material fílmico, fotográfico y los demás datos fueron clasificados de acuerdo con las categorías y subcategorías de análisis. Esto permitió la observación y monitoreo constante de nueva información, así como replantear la temática de las entrevistas y grupos focales, entre otros. Una de las dificultades halladas en esta fase fue la inhibición de algunos estudiantes en la expresión oral ante una de las investigadoras, probablemente por el rol que representa como coordinadora en la institución educativa. Lo anterior obligó a replantear la técnica y el establecimiento de otras formas de aplicación de la misma.

**3.5.3. Tercera Fase / Proceso de análisis de la información.** La información recabada fue transcrita, clasificada y organizada a través de códigos asignados a cada uno de los participantes. Cada entrevista, grupo focal, diario de campo, observación, y taller reflexivo, se organizó con la codificación asignada en el programa Excel, con el propósito de visibilizar categorías y subcategorías y lograr la saturación en cada una de ellas, igual se procedió con las categorías y subcategorías emergentes.

Esta organización inicial se realizó de forma manual observando cuidadosamente la relación entre los objetivos, las categorías y subcategorías del estudio y los resultados iban surgiendo. Se empleó el software científico social Atlas. Ti y se realizaron mapas de relaciones para cada una de las categorías y subcategorías emergentes, lo anterior permitió la consolidación de los hallazgos y discusión de los resultados.

## 4. PRINCIPALES HALLAZGOS Y CONCLUSIONES

La investigación, ha planteado el cuerpo como eje articulador y lugar de síntesis de las prácticas violentas de los niños, niñas y jóvenes, con el interés de develar el papel que éste cumple en la construcción del sujeto político. Las dimensiones de la cultura corporal: estéticas, salud, motricidad y sexualidad, se han propuesto a guisa de subcategorías o lentes desde los cuales se observará cómo participa el cuerpo en la construcción de un sujeto político *ideal*.

### 4.1. CUERPO Y MOTRICIDAD UN CAMINO AL ENCUENTRO DEL SUJETO POLÍTICO

En el caso de esta investigación el cuerpo es entendido como aquella construcción simbólica que se elabora no sólo en lo social y lo cultural sino también en escenarios de desarrollo del ser humano en los que se aprende de otros tanto gestos como sentimientos y emociones, una construcción que se crea y se recrea en las experiencias cotidianas tanto individuales como colectivas en relación con el otro en el cual me reconozco, existo y soy. Un cuerpo que pueda ser mirado en sus dimensiones de desarrollo: salud, estética, motricidad, sexualidad, que permita develar el potencial de creación y acción; un nuevo cuerpo por descubrir y a través del cual interpretar el mundo.

Teniendo en cuenta al cuerpo como eje articulador de este estudio, así mismo la motricidad desde la cual se miró el respeto al disenso, los niños, niñas y jóvenes del aula de procesos básicos presentaron conflictos en sus relaciones interpersonales, pues se les dificultaba en algunas situaciones, el acatamiento de las opiniones de los integrantes del grupo. Las formas de relacionamiento muchas veces permeadas por obstáculos en los procesos de escucha y por consiguiente en la comunicación. El no aceptar las opiniones del otro, el burlarse y menospreciar lo que piensan los demás son algunas de las situaciones que fueron observadas en el trabajo de campo. Ante la pregunta ¿se identifican ustedes con algo o alguien de la película y por qué?, algunos estudiantes respondieron, “*con kirikou*” (NMBM0).

Y al indagar ¿por qué?, contestaron:

*“porque es negro”* (DDJM10).

*“por valiente... no, es que yo le iba a decir una cosa, a mí no me parece que le digan que (GPVM10) se parece a kirikou porque es negro, es como si lo estuvieran insultando, tratando mal”* (AAAF14).

Exteriorizan desaprobación frente al comentario hacia un compañero por el color de piel, se evidencia como rasgo identitario y en algunas comunidades es visto como elemento de discriminación por un racismo que limita y condiciona el ejercicio de la democracia y la construcción de lo colectivo desde la diversidad, en este caso la apariencia.

También emergió la naturalización de la violencia, especialmente con relación a la mujer, la identidad de género y el maltrato asociados al cuerpo. La motricidad se instala como posibilidad de liberarse de las tareas cotidianas de corte más academicista y entrar en espacios de disfrute, descanso y juego con los demás compañeros; aun así son evidentes las dificultades relativas al respeto de las reglas de juego establecidas, el respeto al espacio y el turno del otro, y hasta la exclusión entre ellos motivada, por ejemplo en que: el compañero no tiene trompo, o tiene actitudes groseras; situación más evidente en los niños que en las niñas.

Las expresiones motrices como estrategia pedagógica para la potenciación de las dimensiones del desarrollo humano (cognitiva, comunicativa, ética, espiritual, motriz y estética) posibilita la formación de seres integrales y competentes, capaces de comunicar sus sentimientos y pensamientos, de ser autónomos, de asumir con responsabilidad roles en los diferentes contextos en que interactúan, transformando los ambientes de manera creativa y respetuosa de la pluralidad.

Igualmente las expresiones motrices se convierten en factor de protección tanto del individuo como de los colectivos a manera de elemento normatizador que establece reglas de juego propuestas por los mismos participantes del acto lúdico, recreativo o deportivo. En este sentido, a Griesbeck y otros (1997, p. 47) proponen que las expresiones motrices en lo individual avalan un bienestar físico y psicológico apropiado que redundará en el mejoramiento de la calidad de vida, la valoración de sí mismo, el estado físico, la capacidad de creación; la integración a la sociedad y el relacionamiento con otras personas; así mismo plantean que “A nivel colectivo, posibilitan conformar *espacios de solidaridad*, consolidar la normatividad, detectar y educar líderes, constituir redes de comunicación, ejercer el control social sobre los cuerpos y mejorar la propia sociedad, dado que activan las capacidades de protección”. De ello da cuenta el siguiente texto de una de las observaciones realizadas en la investigación.

***“quisieron hacer una apuesta para ver quién era el que mejor jugaba el trompo, y además el tiempo de duración de cada uno de los participantes, ante esta situación, empezaron a excluir al compañero (GPVM10) y ya (EVEM12) quiso volver a participar”***  
***(Tomado de diarios de campo, observación patio de recreo, noviembre 5 de 2011).***

Con respecto a actividades lúdicas, mostraron gran entusiasmo por trabajos creativos como pintar, cortar, pegar a través de las cuales mostraban armonía y motivación dentro del grupo. Los juegos tradicionales como rondas, balero y trompo generaron gran entusiasmo tanto en niños como en niñas quienes se dispusieron a lograr hacer girar el trompo o “encholar el valero”, con explicación de cómo hacerlo por parte de otros compañeros. Podría decirse que la lúdica en la escuela es un proceso ineludible que acerca al niño y la niña a su ser interior, como ser que disfruta y se relaciona con el otro.

***“La mayor parte del grupo se observa disfrutando de la actividad, muy comprometidos con la tarea a realizar, haciendo un buen trabajo en equipo” (Tomado de diarios de campo, aula de clase, octubre 6 de 2011).***

Es muy marcada la participación en determinados juegos de acuerdo al género, las niñas optaban por juegos más suaves y los niños más activos, así mismo los espacios en que interactuaban las niñas se resumía a un rincón de la cancha o las bancas del patio de recreo para conversar.

***“En las niñas se observa poca disposición para realizar juegos activos” (Tomado de diario de campo, observación patio de recreo, septiembre 28 de 2011).***

Por el contrario, los niños mostraron mayor predisposición a juegos colectivos como el fútbol y a los competitivos con los trompos. En este caso se presentaron muchas discusiones por las formas de relacionamiento y el no cumplimiento de las normas, incluso las acordadas por ellos mismos al momento de iniciar el juego. De ello da cuenta la siguiente observación de una de las investigadoras:

***“Al jugar no respetan las reglas de juego que ellos mismos se instauran”. (Tomado de diario de campo, observación patio de recreo septiembre 28 de 2011).***

Igualmente, una pelea generada entre los niños que jugaban trompo:

***“(CVKM10) nuevamente al ver que pierde, chuta los trompos de sus compañeros... nuevamente los compañeros, le dicen....(CVKM10) no ahh así si no” (Tomado de diario de campo, observación patio de recreo septiembre 28 de 2011).***

Se hicieron evidentes otras formas lúdicas y de utilización del tiempo libre como: ver televisión, muñequitos, jugar con los amiguitos a “la mamacita”, asumir roles, simplemente estar en la calle o pintar; igualmente al hacer el análisis de los dibujos realizados por los niños y niñas, una de las investigadoras con formación de pregrado en Psicología y con base en algunos estudios de personalidad como el Test de la Figura Humana Machover

(DFH), por ejemplo, observó que los dibujos realizados daban muestra de aspectos de inseguridad, miedo, desconfianza, temor, irritabilidad, agresión en espacios primarios de socialización de los niños, niñas y jóvenes como la familia.

Para el análisis de la construcción del sujeto político, desde las subcategorías de respeto al disenso, capacidad de crítica se observaron niños y niñas con dificultades en las formas de relacionamiento, ya que este se encuentra mediado por la timidez o formas poco asertivas en su forma de interacción con los demás compañeros de curso. Los niveles de comunicación no son los más apropiados, es evidente la dificultad en el lenguaje verbal por parte de algunos niños y niñas, solo unos pocos emplean el lenguaje como forma de interacción apropiada.

Algunos estudiantes presentan dificultad en el respeto a la palabra y las opiniones de sus compañeros, se evidencia discriminación racial, agresiones verbales y físicas. En algunos de los testimonios fue común encontrar violencia verbal, física y emocional en sus familias, siendo la madre quien más ejerce violencia verbal y psicológica y el padre quien ejerce la violencia física. Dificultades en las prácticas cotidianas que se van naturalizando a fuerza de repetirse en diferentes espacios de la vida escolar.

Frente a la pregunta sobre ¿cómo se comportaban en la escuela?, una estudiante respondió:

*“Bien y mal... Pues yo con ellos, la trato bien, pero cuando me sacan la rabia...les meto puños...” (AAAF14).*

Violencia verbal que se repite en las narrativas de niños y niñas en diferentes espacios de la vida escolar, como lo muestra la siguiente narración:

*“(CVKM10) los persigue e inicia dándoles en la cabeza palmadas, para entorpecer el juego...”.*

De acuerdo a lo anterior, parafraseando a Sacristan (1976), Las experiencias vividas por los estudiantes en el espacio escolar son determinantes en sus vidas, en este sentido se hace un llamado a la reflexión en la escuela sobre cómo se están manejando las relaciones de convivencia entre los miembros de la comunidad educativa, que tipo de gestión se hace necesaria para configurar unas condiciones que permitan la negociación y mediación como parte de la resolución de conflictos en la relación entre estudiantes, estudiantes – docentes, docentes- padres de familia; igualmente se hace un llamado a que todo lo escrito en los proyectos educativos institucionales se dinamice con prácticas que trasciendan lo cotidiano

y que posibiliten la construcción de lo colectivo con la participación y concertación como estrategias de solución a los problemas.

Es evidente la inconformidad de varios de los niños y niñas sobre ciertas normas que prevalecen en la escuela como formas de organización escolar pero también como mecanismos de control y disciplina, tal como se pueden interpretar las respuestas a la pregunta realizada respecto al uso del uniforme y los horarios.

Uno de los niños expresa:

*“me gustaría cambiar la norma de la gorra porque no tiene ninguna importancia traer gorra” (DGJM13).*

Muestran resistencia frente a algunas normas que imparte la escuela en cuanto al uso del uniforme o prohibición de uso de cachuchas, ropa de calle en la escuela, piercing como trazo de lo estético que podemos leer en el cuerpo y en la escuela. Resistencia a la norma que se hace manifiesta en el siguiente texto:

*“A mí me gustaría cambiar la regla de llegar tarde, porque por ejemplo si uno está haciendo una vuelta con la mamá o el papá y después llega tarde, eh ¿cómo es que es? Eh la profesora está explicando algo y uno no sabe y de pronto...” (NMBM09).*

Se infiere que el ser humano y en este caso los niños y niñas buscan formas de evadir las reglas o normas impuestas por el sistema escolar, lo que en Deleuze (1997, p. 3), se convierte en líneas de fuga ante los dispositivos de poder. Líneas de fuga que parten de un deseo como posibilidad de escapatoria a los momentos de presión que viven los seres humanos y también como un emanciparse o liberarse de la realidad.

En este sentido, será la escuela, desde se quehacer educativo, la llamada a propiciar en el sujeto, el descubrimiento y redescubrimiento de su corporeidad como vehículo único de comunicación en el mundo que le permite reconocer al otro, entenderlo y establecer relaciones con él por medio de su cuerpo como camino para facilitar el desarrollo de las potencialidades humanas; en otras palabras un florecimiento humano pensado desde Boltvinik, (2005, p. 412), como “desarrollo de las capacidades y necesidades humanas, entendidas como una unidad interactiva del lado pasivo y el activo del ser humano”, planteando así que no sólo es relevante superar la pobreza económica sino también garantizar verdaderas oportunidades de florecimiento humano” es decir “otras posibilidades, despliegue de sus potencialidades humanas de universalidad, libertad, creatividad y conciencia”.

Así mismo tomamos el concepto de “Res pública” que según Santa Cruz, (1995) res es entendida como sinónimo de poder y populi como pueblo, en otras palabras perteneciente al pueblo, res pública que posibilita la construcción de lo colectivo desde dinámicas de vivencia de la democracia como bien social. El cuerpo como vehículo de prácticas de construcción individual y colectiva también abre posibilidades a la construcción de mundos posibles mediante el florecimiento de las capacidades y valores del ser humano que trascienda a la mera satisfacción de las necesidades de supervivencia para profundizar a otras esferas del desarrollo humano, es así como la res cogitans (cognición o cosa pensante) y res extensa (cuerpo o cosa extensa), se reconfiguran en la actualidad como integralidad que se funde para hacer parte de la res pública (cosa pública), como espacio de deliberación y reconocimiento del otro y los otros en las prácticas cotidianas.

#### **4.2. LA ESTÉTICA, DIMENSIÓN QUE TRASCIENDE LO IDEAL**

Se sitúa la mirada en lo estético para la indagación sobre la conformación del sujeto político desde esta dimensión, cómo la ropa, el peinado, los piercing, entre otros, van construyendo identidades que los identifican y reconocen como sujetos en la medida en que toman decisiones sobre sus propios gustos y usos como formas de aceptación y reconocimiento social. Así pues, ésta se hace visible en los diálogos sobre el color de piel de un compañero, bonitos o feos, con cabello o sin cabello, color de los ojos o las normas impuestas por la institución, los gustos e incluso las actividades que hacen en el tiempo libre.

*“noooo, tiene los ojos rojos, tan feos”. (DDAM09).*

*“a mí me gusta venir con ropa, con zapatos nuevos” (EVEM12).*

Para los niños, niñas y jóvenes del aula de procesos básicos se observó de manera relevante el hecho de poder ir con ropa a la escuela para mostrar algo diferente al uniforme, cada quien iría con la ropa que más le gustara, acá se da cuenta de la resistencia hacia el uniforme como forma de control en la escuela. Un sujeto que se libera de una norma aun siendo algo temporal. También muestran resistencia frente a algunas normas que imparte la escuela en cuanto al uso del uniforme o prohibición de uso de cachuchas, ropa de calle en la escuela, piercing como trazo de lo estético que podemos leer en el cuerpo y en la escuela.

*“yo quisiera que cambiaran la regla que pudiéramos usar aretes, con ropa” (NMBM09).*

*“a mí me gusta venir con ropa, con zapatos nuevos”. (NMBM).*



Respecto al uso de algún elemento de adorno o decoración, manifestaban sentirse mejor y más “bonitos” como fue en el caso del uso de gorra y piercing.

*“me gustaría venir con piercing a la escuela” (LMJM10).*

Aparecen los hábitos de higiene como constitutivo importante de la estética.

*“CVKM10) empieza a generar discusión ya que le dice a (MEVF08) “usted no se bañó, mire como está de despelucada” (CVKM10).*

En la estética se develan prácticas que permiten a los niños niñas y jóvenes reconocerse como parte de un grupo mediante rasgos identitarios como el uso de determinada ropa, piercing, tipos de música que les gusta escuchar, actividades a realizar en su tiempo libre y lenguajes utilizados para comunicarse. En esta lógica, dichas prácticas estéticas se configuran en el cuerpo creando códigos en una cultura determinada (culturas urbanas, juveniles); la escuela es escenario de nuevos lenguajes donde los niños, niñas y jóvenes hablan con sonidos, gestos, expresiones corporales. El lenguaje de la escuela es logocéntrico pero los niños y jóvenes tienen un lenguaje audiovisual, imágenes y sonidos que construyen imaginarios que los identifican y les hacen pertenecer a un grupo o comunidad en la cual interactúan y configuran sus identidades tanto individuales como colectivas.

#### **4.3. LA CONSTRUCCIÓN DEL VÍNCULO AFECTIVO**

La sexualidad, en esta indagación, se hizo manifiesta desde la construcción del vínculo afectivo en las formas de relacionamiento, los sentimientos de camaradería y protección evidentes entre algunos estudiantes; cabe anotar que dicha situación fue más comúnmente observada entre estudiantes del mismo sexo y en una niña de más edad con relación a las otras.

Se pueden descubrir algunos aspectos identitarios de género en cuanto a la distribución de los niños para realizar ciertas actividades grupales. Por lo regular, cuando se les permitía organizarse de acuerdo a un número determinado de integrantes lo hacían por grupos de niños o de niñas solamente (monosexuales), cuando se formaban grupos mixtos era de aquellos no escogidos por ninguno de los grupos.

Se identificaron dificultades de índole personal en términos de autoestima; fue común observar gestos de evasión ante actividades como dibujos, fotografías y hablar en público. Frente a estas circunstancias algunos niños y niñas preferían cubrirse el rostro, evadir la mirada, tapar con sus brazos las actividades solicitadas y sonrojarse; tal vez como estrategia

de afrontamiento, dando cuenta de las dificultades en los procesos de autonomía. Así pues, la sexualidad y la estética dan cuenta de cómo el cuerpo participa en la formación de habilidades para un sujeto político en la escuela.

También se observó en dos estudiantes, niño y niña respectivamente, que mientras los otros compañeros realizaban juegos en equipo, ellos se quedaron en un extremo del patio conversando y realizando juegos de mano con cierto coqueteo. De lo cual podríamos interpretar que la escuela se convierte en el principal escenario del juego exploratorio de la sexualidad, sin embargo en nuestro estudio, ésta surge más como expresión de afectividades entre compañeros y compañeras de aula. Respecto a la afectividad plantea González (2011, p. 6) “es la experiencia fundamental que garantiza la humanización de todo sujeto Así las formas de relacionamiento van enriqueciendo vínculos afectivos en tanto posibilitan estar cerca del cuerpo del otro, escucharlo y sentirlo en un mundo compartido en el que se construyen historias”.

Frente a la realización de actividades que ponían en juego expresar con su cuerpo se observó que:

*“Hicimos ejercicios de estiramiento, luego a simular un bostezo gigante; algunos mostraron timidez para hacerlo, (DDAM09) no quiso y sólo se reía, al parecer nerviosos”.*

Ello podría interpretarse como el reconocimiento de un cuerpo que cambia, miedo a mostrar ese nuevo cuerpo o saber si esos movimientos son considerados “adecuados” en determinados espacios. Esto es: algunos gestos son socialmente sancionados y es la escuela la encargada de suministrar esos códigos. Así vigilar y castigar serán pues variables incondicionales que limitan la expresión del ser humano, que lo inhibe para asumirse tanto en lo individual como en lo público.

#### **4.4. LA SALUD, PRÁCTICA COTIDIANA INHERENTE AL CUERPO**

En los aspectos de la salud relacionados, se revelaron falta de cuidado y acompañamiento de los padres ante la atención mínima a sus hijos respecto al aseo y en general prácticas de higiene, ya que se observa poca limpieza corporal en muchos de los niños, no peinados, dientes sin lavar por días, sus ropas se ven envejecidas por el uso, pocos tienen el uniforme completo. Presentan dificultades en cuanto a hábitos saludables ya que se niegan a consumir ciertos alimentos en el restaurante escolar (verduras) argumentando que no les gusta, tal como podemos inferir de este diálogo.

***“no quiere comer porque es espagueti con atún” (DDJM10).***

Respecto al comportamiento en la mesa, en el caso del estudiante (JPVM10)

***“come de forma desahogada, lamiendo el papel y las manos aunque acaba de salir del refrigerio” (JPVM10).***

Se observa además que algunos niños y niñas presentan dificultades con el consumo de algún tipo de alimento como verduras y ensaladas, tal vez asociado a ciertas costumbres o prácticas culturales aprendidas desde la familia. Lo anterior podría presentarse como indicador de salud asociado al tipo de alimentación que actualmente consumen. En otros casos se hace manifiesta una preocupación por el cuidado del otro en su salud y en general sobre aquello que pueda poner en riesgo la vida, como el caso de un niño cuando invita a otro para que coma diciéndole:

***“hoy tiene esto y mañana nada” (CVKM10). Señalándole la comida***

### ***Prácticas posibilitadoras del cuidado de si***

En la mayoría de las ocasiones, la hora del restaurante escolar es el momento más esperado, el refrigerio se vuelve un paliativo al hambre física que padecen nuestros estudiantes, ya que son de estratos bajos y en condiciones socioeconómicas difíciles. También se observan preocupaciones frente al cuidado del otro, en el caso del siguiente texto respecto a la pregunta: ¿qué harías si tuviera súper poderes? a lo cual contesta.

***“para salvar a los pobres, para salvar a los hermanitos, para los hermanitos que están que se mueren” (DDJM10).***

En este sentido Hannah Arendt, citada por Kohn, (2000, p. 75) propone la solidaridad como “actitud moral asumida libremente por el sujeto en la cual se configura un espacio moral compartido”. Solidaridad que en nuestro caso será la responsabilidad colectiva asumida libremente por cada ser humano respecto al otro (a) o los otros (as) y como el compromiso de compartir un destino común. Solidaridad, que se evidencia en el cuidado del otro, de su cuerpo, del interés de su cuidado físico y del equilibrio de su salud, en otras palabras, el deseo de que esos colectivos humanos que hacen parte de mi existencia tengan las condiciones de salud y bienestar y así mismo se hagan partícipes en la construcción de mi subjetividad política.

El cuerpo en la escuela, está regulado por prácticas generadas desde la sexualidad, la salud, la motricidad y la estética, y que inciden en el control de las mismas; a manera de ejemplo está el hecho de poder ir al baño sólo cuando el docente da permiso o a la hora del descanso y no cuando el estudiante siente deseos o necesidad, igualmente el consumo del refrigerio depende del horario que la institución ha estipulado para que el alumno se alimente independiente de si tiene o no hambre o ganas de comer, portar el uniforme le hace pertenecer a la comunidad educativa y es referente de control en los espacios escolares.

En este tenor podría inferirse que la escuela deberá garantizar unos horarios y condiciones para cada práctica dentro de la vida institucional, como lo exige la ley, regulando cada espacio y actividad producido en el escenario escolar. Emerge aquí la biopolítica como estrategia de control de la normalización a través de la disciplina que está garantizada en los manuales de convivencia escolar para permitir el control de los cuerpos y sistemas de coerción en la escuela. Al respecto Foucault, (2000, p. 126), manifiesta que:

*Históricamente la disciplina tiende más a la formación de un vínculo, que en el mismo mecanismo, lo hace tanto más obediente cuanto más útil, y al revés. Formarse entonces una política de las coerciones que constituyen un trabajo sobre el cuerpo, una manipulación calculada de sus elementos, de sus gestos, de sus comportamientos.*

Se habrá de reflexionar, si la biopolítica como control que se ejerce en la escuela lo que está provocando es serializar, calcular, promediar y categorizar, y si la disciplina aparte de ejercer un control sobre los cuerpos, también se preocupa por formar un ser humano en todas sus potencialidades, si está posibilitando formas de resistencia, empoderamiento y creación o está sirviendo a la perpetuación de un orden establecido.

#### **4.5. LA MOTRICIDAD RUTA DE ACCIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES POLÍTICAS**

Para este estudio la motricidad es entendida como movimiento y acción, no sólo de carácter físico, sino también como figura presente en los procesos de comunicación/lenguaje, emergiendo de este modo otra sub categoría importante en los procesos de socialización del ser humano que será entendida como acción y fuerza que impulsa al sujeto a nacer, crear, empoderarse y atender con claridad no sólo situaciones de carácter tanto individual como colectivo. Igualmente se detectaron dificultades significativas en cuanto a prácticas violentas de tipo verbal y física. En este sentido, la comunicación y el lenguaje son procesos importantes en el desarrollo social del ser

humano, sin los cuales difícilmente se podría aportar a la construcción de sujetos políticos en la escuela.

En tal virtud, al lenguaje como categoría emergente, se le brinda especial atención, máxime si se reconoce que este aspecto fundamenta los principios de socialización del ser humano. Arendt (1993), plantea al respecto: “acción y discurso están tan estrechamente relacionados debido a que el acto primordial y específicamente humano debe contener al mismo tiempo la respuesta a la pregunta planteada a todo recién llegado” e igualmente se hace la pregunta “¿Quién eres tú?. Ese descubrimiento de quien es alguien está implícito tanto en sus palabras como en sus actos”. (Arendt, 1993, p. 202).

Si bien es cierto que se viene hablando desde la lente motricidad, no se puede dejar de lado la importancia del lenguaje y la comunicación, en este estudio son entendidas como la acción y la fuerza que posibilitan cualquier proceso de interacción y de socialización del ser humano. La acción como lenguaje, posibilita la interacción con otros de la misma especie y se diferencia de la filogenia por su carácter de construcción social de la realidad.

Desde la motricidad y la estética se observó la solidaridad, como subcategoría emergente que se ha hecho visible en el contexto familiar y moderadamente, en la escuela, en las formas de relacionamiento entre algunos actores del estudio: trabajo en equipo, actitud en los juegos, sentimientos y manifestaciones de apoyo; mientras que para otros, parecía pasar inadvertida, se constató el individualismo, la competencia, la rivalidad, dando nuevamente como resultado prácticas violentas. Surgió en voces de algunos estudiantes: el deseo de salvar al hermano, a la madre o al padre de situaciones específicas y del contexto fueron sentimientos reiterados en la indagación.

Surgen sentimientos altruistas en las voces de algunos niños, como se evidencia en esta frase:

***“Ayudarles a los pobres, ayudarles a hacer casa, ayudarles a las familias que no tienen casas, construir, arreglar a los que están malos del techo” (BZEF11).***

Así la solidaridad como subcategoría, se plantea a la manera de puente o canal que media entre lo individual y lo colectivo, prima el deseo de lo humano, acompañado de sentimientos desde la alteridad, la pluralidad y la aceptación del otro (s) diferente (s) para la construcción del sujeto político.

Por tanto el sujeto es un actor consciente (al menos trata) de su realidad social y de la forma como intenta operar dentro de esta situación en los límites de lo posible. Si se

prefiere podemos decir, que el sujeto es ante todo socio – histórico activo: consciente de su lugar social, encarnado y desgarrado desde la historia, por tanto con una abierta opción política (transformadora/ Radical). Torres, (2007, párrafo 3).

En el caso de la autonomía, ésta característica es entendida y de acuerdo con algunos de los planteamientos de Kant, citado por Levinas, (2011, p. 132) quien afirma que:

*La autonomía de la voluntad, es el único principio de todas las leyes morales y de los deberes conformes a ellas: toda heteronomía del albedrío, en cambio, no solo no funda obligación alguna, sino que más bien es contraria al principio de la misma y de la moralidad de la voluntad. (...) Así, pues, la ley moral no expresa nada más que la autonomía de la razón pura práctica, es decir, la libertad, y esa es incluso la condición formal de todas las máximas, cuya condición solamente pueden estas coincidir con la ley práctica suprema.*

En los procesos de autonomía, quienes participaron con entusiasmo, liderazgo y compromiso fueron los chicos y chicas con capacidad de relacionamiento, capacidad de decisión y autonomía explícitas. De lo anterior se puede inferir que existe un vínculo entre la capacidad de liderazgo, comunicación asertiva, autonomía, relaciones interpersonales desde la alteridad, sentido crítico, respeto al disenso, entre otras, y el carácter ideal del sujeto político, abordado en este estudio.

Los estudiantes que tenían comportamientos y actitudes de liderazgo, comunicación asertiva, autonomía, relaciones interpersonales desde la alteridad, sentido crítico y respeto al disenso, mostraban capacidad de decisión, lo anterior se observó en las actividades que normalmente se llevaban a cabo: en el patio de recreo, en el restaurante escolar, a la entrada de la Institución Educativa, en los actos cívicos y en el aula de clase. Lo cual pudo leerse por medio de las expresiones motrices, reflejadas en algunas de las actividades lúdicas o simplemente en la observación de los juegos y prácticas deportivas realizadas en las jornadas de recreo.

Según los hallazgos es factible aventurar que quienes cuentan con mejor autoestima son sujetos con probabilidad de actuar ante situaciones de la vida cotidiana que requieran de procesos o habilidades de autodeterminación, en este caso, sus comportamientos estaban estrechamente relacionados con prácticas en las que podían elegir ante situaciones similares para ellos y ellas.

Es posible también inferir que la capacidad de liderazgo, comunicación asertiva, autonomía, relaciones interpersonales desde la alteridad, sentido crítico, respeto al disenso

devienen en posibilidades de resistencia desde algunas prácticas de liberación tal y como lo expresan algunos autores: “los ejercicios de liberación son el resultado de estrategias que el sujeto elabora en sí mismo frente a estados diversos en la cotidianidad o el momento histórico en el que se encuentra inmerso mediante juegos de poder en los que es posible considerar otras posibilidades de resistencia”. Martínez, (2009, párrafo 13).

En el caso contrario, estaban aquellos que no enseñaban adecuados procesos de comunicación, capacidad de decisión, se les dificultaba la toma de decisiones, la capacidad argumentativa y el sentido crítico ante hechos, personajes, historias y ante situaciones cotidianas. Lo anterior se observó mediante los procesos de comunicación, en los que la articulación adecuada requiere de óptimos mecanismos de escucha y secundario a éstos, la argumentación, la palabra, el gesto, la transmisión de ideas y de otras formas de lenguaje.

Potenciar ese tipo de sujetos contribuirá a la reconstrucción de tejido social, con miras al desarrollo de una sociedad más justa y equitativa, con bases en la solidaridad y el respeto, con capacidad para reclamar sus derechos, pero también como posibilidad de generación de conciencia desde sus deberes. Deberes que serán construidos desde prácticas de florecimiento de capacidades individuales de universalidad, libertad, creatividad y conciencia para la formación de un sujeto político integral, creando ciudadanos y ciudadanas con capacidad para el empoderamiento y la acción concertada desde lo público.

#### **4.6. LA FAMILIA, PRIMER ESPACIO SOCIALIZADOR DEL NIÑO Y LA NIÑA**

En esta investigación se tomó a los estudiantes como población objetivo. Llama la atención la forma como emergieron situaciones que tienen estrecha relación con las prácticas violentas, en este caso la familia como espacio socializador inicial del ser humano. Empero, desconocer dicho espacio, sería omitir la relación intrínseca que ejerce la influencia del medio en las diferentes esferas del modelo ecológico Rice, (1997, pp. 266-267) como el microsistema, el mesosistema y el macrosistema. La escuela, en este caso no puede observarse como un nicho aislado, por el contrario, reflexionar sobre lo que permea podría ser la ruta para interpretarla.

En ella se encontró con gran preocupación como investigadoras vinculadas al sector educativo fuertes relaciones poco asertivas mediadas por la agresión o la violencia intrafamiliar. Esta toca con la forma de establecer vínculos y de afrontar los conflictos recurriendo a la fuerza, a la amenaza, la agresión, o el abandono. “La violencia intrafamiliar está definida en el artículo 3 de la ley 294 de 1996, de la siguiente manera. Constituye violencia intrafamiliar todo daño físico o psíquico, amenaza o agravio, ofensa o cualquier

otra forma de agresión por parte de otro miembro de la familia”. (Red de Promotores de Derechos Humanos / Defensoría del Pueblo, 2011).

Estos resultados tuvieron nexo con el maltrato bien de manera física o verbal por parte de alguno de los miembros de la familia, situaciones detectadas a través la lente sexualidad como construcción del vínculo afectivo. Se observó, que las personas que ejercen la violencia o el maltrato son los cuidadores primarios, especialmente, la madre. Existen también prácticas violentas por parte del padre y, en algunos de parientes, tales como: tías, tíos, primos y abuela, tal como se evidencia en las verbalizaciones de uno de los estudiantes

*“Así como mi tío que cuando no me como un pedacito, cuando no me como toda la comida, siempre me regaña, me maltrata, me dice palabras, eh a veces me echa el perro de él, a veces me insulta, a veces así como mi papá me pega.” (DDJM10).*

Otro de los niños manifiesta respecto a su padre:

*“de mi papá... que me pega... insulta a mi mamá” (YFEM11).*

Otros parientes que conviven en el mismo lugar con los niños, se convierten en detentadores del poder para sancionar o castigar al niño o niña en el entorno familiar, inferencia hecha de acuerdo a lo expresado por uno de los estudiantes de estudio.

En el ámbito familiar se observan dificultades en las formas de relacionamiento e interacción en las que el afecto y la comunicación están mediados por un círculo de violencia y maltrato, algunas formas de abandono, prácticas adultocentristas, amenazas, insultos, gritos, castigos injustificados y/o con agresión física y psicológica, imposición de responsabilidades adultas para el caso de algunos niños, niñas y jóvenes frente al cuidado de sus hermanos y hermanas menores y/o familiares ancianos o en estado de indefensión secundario a una discapacidad; adicionalmente la realización de labores domésticas, que reducen notablemente los espacios de socialización y de juegos propios de su edad.

Uno de ellos respondió:

*“Para ayudar al papá, para comparar zapatos, ropa algo así” (GPVM10).*

En otros casos

*“Cuando le dicen a uno algo así, por ejemplo cargando adobes, cargando arena” (CVKM10).*



No obstante, la violencia intrafamiliar, cometida usualmente contra mujeres, niños y mayores adultos, es decir contra sujetos débiles, a los cuáles es más fácil agredir y dañar, alcanza cifras escalofrantes en nuestro país. Ciertamente, el problema es de tal gravedad que se ha llegado a afirmar, con mucha razón, que la violencia intrafamiliar es, en Colombia, un problema de salud pública. (Red de Promotores de Derechos Humanos. Defensoría del Pueblo, 2011).

**Para muestra de lo anterior valgan algunos de los relatos de los niños, niñas y jóvenes:**

*“A mí no me gusta cuando mi mamá me pega, me grita por nada, porque yo no hice nada y yo estoy jugando con una amiguita y mi mamá me pega, que porque yo la hice caer” (BZPF10).*

Llegados a este punto se puede derivar que en la escuela se dan formas de relacionamiento mediadas por la violencia intrafamiliar y éstas a su vez podrían estar interviniendo en otros contextos, en este caso, la escuela. No obstante, es relevante que los niños, niñas y jóvenes manifiestan mayor sentimiento de afiliación y solidaridad por los miembros de su familia, en especial, la madre y sus hermanos, la escuela ofrece igualmente espacios para el ejercicio de la amistad, la solidaridad y la libertad, elementos que hacen presencia principalmente en el recreo donde la norma se diluye un poco entre los gritos de los estudiantes y los regaños de los docentes que, paradójicamente, pasan inadvertidos para los estudiantes; así, Foucault, citado por Martínez (2010), manifiesta:

*La libertad es juego, porque es contingente y depende de un conjunto de reglas, estratégico, porque es susceptible de inversión, reelaboración y resistencia: ahora tengo una visión mucho más clara de todo esto; me parece que hay que distinguir las relaciones de poder como juegos estratégicos entre libertades- juegos estratégicos que hacen que unos intenten determinar la conducta de los otros, a lo que estos responden, a su vez, intentando no dejarse determinar en su conducta o procurando determinar la conducta de aquellos y los estados de dominación, que son lo que habitualmente se llama el poder. Martínez, (2010, p. 74).*

Podríamos deducir que el cuerpo del estudiante, se hace depositario de estrategias de diversa índole que le permiten evadirse de prácticas violentas generadas tanto en el hogar como en el entorno escolar para sacar a relucir aquel sujeto que quiere emanciparse y proyectarse aún por encima de las condiciones impuestas por la disciplina y el control en la escuela.

## 4.7. CONCLUSIONES

Posibilitar el descubrimiento y redescubrimiento del cuerpo como construcción simbólica que se forma y transforma tanto en los espacios sociales como culturales en la que confluyen sentimientos, emociones y experiencias. Cuerpo como sujeto con experiencias de vida, capaz de transformar y crear en el despliegue de todo su potencial humano a través de las relaciones colectivas de reconocimiento e interacción con el otro/a.

Observar a los estudiantes desde diversas lentes como la salud, la estética, la motricidad y la sexualidad, permitió comprender la relación intrínseca que existe entre cuerpo y construcción de sujeto político; el cuerpo que participa no solo como receptáculo, sino también como interlocutor de sus procesos comunicacionales y de relaciones afectivas – sociales. El cuerpo que calla por temor a la violencia de la cual los niños y las niñas son víctima, no solo en la familia, sino también en el contexto barrial y en la escuela. El cuerpo que media, que transmite y que permite la interacción asertiva o no entre sus congéneres.

En síntesis, en la construcción del sujeto político para la acción, la comunicación y el lenguaje podrían convertirse en protagonistas, toda vez que son considerados como la fuerza motivadora, que permite la recuperación de la palabra, toma fuerza y crea personas con capacidad de reflexión y acción en entornos con dificultades en sus relaciones interpersonales.

Potenciar sujetos que contribuyan a la reconstrucción de tejido social, con miras al desarrollo de una sociedad más justa y equitativa, con bases en la solidaridad y el respeto, como posibilidad de generación de conciencia desde el desarrollo de sus capacidades; en otras palabras desde prácticas de florecimiento de cualidades individuales de universalidad, libertad, creatividad y conciencia para la formación de un sujeto político integral. Ciudadanos y ciudadanas con capacidad para el empoderamiento y la acción concertada en lo público.

Podemos decir que aquellos estudiantes que participaron con mayor entusiasmo y compromiso en las diferentes actividades propuestas, también fueron estudiantes que mostraron buena capacidad de liderazgo, relacionamiento, decisión y autonomía, así mismo inferir que existe un vínculo entre capacidad de liderazgo, comunicación asertiva y autonomía con relación al tipo de sujeto político ideal abordado en este estudio.

La construcción del sujeto político para la acción en este estudio contiene sus bases fundamentales en las subcategorías de autonomía, liderazgo, sentido crítico, respeto al disenso y comunicación, entendida ésta última como la fuerza motivadora, que permite la

recuperación de la palabra, toma fuerza y crea personas con capacidad de reflexión y acción en entornos con dificultades en sus relaciones interpersonales.

Prácticas como las expresiones motrices, son una ruta emancipadora y cimentadora de subjetividades para el empoderamiento y la acción, expresiones que a través del cuerpo construyen un entramado de relaciones que hacen posible la vivencia y construcción de lo colectivo como principio fundamental del hacer político del sujeto, como opción para reconocerse y reconocer al otro y los otros en la diversidad y la pluralidad.

### **Productos generados:**

Publicaciones: se realiza entrega de los artículos producto del presente estudio, como requisito para optar al título de Magister en Educación y Desarrollo Humano.

Los artículos de revisión: La construcción del sujeto político en la escuela y Cuerpo: Regulación y resistencia en la escuela; además del artículo de resultados del presente estudio (Prácticas violentas en la escuela y su relación con la construcción del sujeto político, una mirada desde el cuerpo. Estudio en los niños, niñas y jóvenes del aula de procesos de una Institución Educativa del Municipio de la Estrella).

**Diseminación:** participación en ponencia local: IV Foro de Filosofía y Pedagogía. “Diálogo de saberes en un mundo globalizado”.

Invitan: Escuela de Ciencias de la Educación – Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades- Vicerrectoría de Medios y Mediaciones Pedagógicas. Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Agosto 03 de 2012. 8:00 am – 6:00 pm.

Aplicaciones para el desarrollo: propuesta educativa aprobada. (Hacia la construcción del sujeto político con nuestros niños y niñas en la escuela. Un lugar de encuentro desde las prácticas corporales).

## BIBLIOGRAFÍA

- Alvarado, S. (2008). *Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes*. Revista Argentina de Sociología. Buenos Aires, vol. 6(11).
- América Latina en Movimiento. En: <http://alainet.org/active/20042>. Recuperado marzo 10 de 2012.
- Arboleda, R. (2010). *Las Expresiones Motrices en la Ruta del Florecimiento Humano. Una propuesta para la configuración del campo. En memorias del XXI CONGRESO PANAMERICANO DE EDUCACION FISICA*. Bogotá, octubre 2010
- Arendt, H. (1993). *La Condición Humana*. 1ª ed. 5ª reimp. Buenos Aires: Paidós.
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es política?* Traducción de Salas, R. Ediciones Paidós, Barcelona.
- Barcena, F. & Melich, J. (2010). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, Narración y Hospitalidad*. Barcelona: Paidós, pp. 63- 147
- Batallán, G & Campanini, S. (2008) *La participación política de niñ@s y jóvenes – adolescentes. Contribución al debate sobre la democratización de la escuela*. Cuadernos de antropología social. Núm. 28 Buenos Aires Agosto/ diciembre 2008. En: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1850-275X2008000200005](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-275X2008000200005). Recuperado el 02 de julio de 2012.
- Berger, P., Luckman. L. (1988). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires Aires: Amorrortu editores.
- Boltvinik, J. (2005). *Ampliar la mirada. Un nuevo enfoque de la pobreza y el Florecimiento Humano*. Guadalajara, Jalisco. Vol. I. Pág. 412.
- Castañeda, G. (2010) *Dispositivos que utiliza la escuela para domeñar el cuerpo*. En Seminario Cuerpo y Contexto Social, a cargo de la Doctora Rubiela Arboleda Gómez. Instituto Universitario de Aducación Física. Recuperado en [viref.udea.edu.co/contenido/pdf/122-dispositivos.pdf](http://viref.udea.edu.co/contenido/pdf/122-dispositivos.pdf)
- Coffey, A. & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Primera edición en español. Editorial Universidad de Antioquia.

- Deleuze, G. (1995). *Deseo y placer*. Traducción Javier Sáez Archipiélago. Cuadernos de crítica de la cultura. Barcelona, n° 23 /.
- De Souza, M. (2009). La artesanía de la investigación cualitativa. En Lugar Editorial S.A. Souza Minayo, María Cecilia E. (336 pp). Buenos Aires. Lugar editorial.
- Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad*. Argentina. Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_ (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Argentina. Siglo XIX.
- Galeano, M. (2007) *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. La Carreta Editores.
- García, B., Romero, F. Lizarralde, M., Cañon, L., Torres, C., Betancourt, J., Forero, F... Castillo, L. (2010). *Documento Líneas de Investigación. Doctorado interinstitucional en Educación*. Universidad Francisco José de Caldas. Caldas.
- Gimeno, J. (1976). *Una escuela para nuestro tiempo*. Fernando Torres Editor. p 146.
- González, D. (2010). *Vínculo afectivo y vínculo social*. Módulo Afectividad. Convenio Universidad de Manizales – CINDE. Centro de Estudios Avanzado en Niñez y Juventud, Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Sabaneta.
- Griesbeck, J., Arboleda, R. & Arenas, A. (1997). *Usos del cuerpo y mitigación de la vulnerabilidad social en salud*. Revista Educación Física y deporte, vol. 1(1), pp. 39 – 74.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Kohn, C. (2000) *Solidaridad y poder comunicativo: La praxis de la libertad en la filosofía política de Hanna Arendt*. Res Pública, 5. s.l.
- Kolyniak, C; Trigo, E; Jaramillo, L; Montoya, H.; Soares, M; Prista, R; Tibeau, C; Toro, S; Pessôa, E; Coego, J; Fernandez, M; Arroyuelo, A; Pazos, J; Sergio, M; Aparecida Pereira dos Santos, S; Wey Moreir, W; De Marco, A. (2006). *Red de Investigadores en Motricidad Humana (2006) La Ciencia de la Motricidad Humana (CMH) como área autónoma de conocimiento: trayectorias desde la red internacional de investigadores de motricidad humana*.

- Krauskopf, D. (1998). *Participación social y desarrollo en la adolescencia*. En: <http://www.binasss.sa.cr/revistas/ayss/2n1/art8.htm>. Recuperado el 02 de julio de 2012
- López, L. (2011). *La Construcción del Sujeto social y político desde la diferencia en el contexto escolar*. Abriendo espacios flexibles en la escuela, capítulo 7. Universidad de Antioquia. Grupo base estrategia, municipio y escuela saludables.
- Levinas, E. (2011). *Educación y hospitalidad*. Modulo ambientes educativos. Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Convenio CINDE – Universidad de Manizales.
- Marín, E. (2010). *Deporte, formación y escuela: ideas del cuerpo educado a través del deporte*. En: <http://www.efdeportes.com/efd141/ideas-del-cuerpo-educado-a-traves-del-deporte.htm>. Recuperado el 02 de julio de 2012.
- Martínez, J. (2010). *Discursos que producen sujetos: la arqueología y la genealogía como marco metodológico*. En el libro: la universidad productora de productores.: entre biopolítica y subjetividad, capítulo 6, ediciones Unisalle, Bogotá Colombia. P. 73-89.
- Martínez, M. (2006). *La figura el maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento*. Universidad pedagógica nacional. Educere vol. 10, núm. 33. Bogotá – Colombia. En: [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-49102006000200005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-49102006000200005&script=sci_arttext). Recuperado el 02 de julio de 2012.
- Moreno, W. (2011). *Fotoetnografía e investigación en Educación Corporal: Un giro en la mirada*. Sin editar
- Pedraza, Z. (2010). *Saber, Cuerpo y escuela: El uso de los sentidos y la educación somática*. Vol 4(5).
- Recio, C. (2008). *Escuela, espacio y cuerpo*. Revista Educación y pedagogía. Vol 21 (54), mayo-agosto.
- Red de Promotores de Derechos Humanos. (2011). *Mecanismos de Protección contra la Violencia Intrafamiliar*. Defensoría del Pueblo.

Rockwell, E. (2009). *La Experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Salas, R. (1997). *¿Qué es política?* Traducción ediciones Paidós, Barcelona.

Scharagrodsky, P. & Southwell, M. (2011). “*El cuerpo en la escuela*”. En: <http://www.slideshare.net/gonzaveron/pedag-cuadernodetrabajo>. Recuperado el 10 de diciembre de 2012. Programa de capacitación multimedial. Ministerio de Educación ciencia y tecnología. Presidencia de la Nación. Argentina.

Torres, J. 2007. *Notas para leer al sujeto en Foucault desde América Latina*. América Latina en Movimiento. En: <http://alainet.org/active/20042>. Recuperado marzo 10 de 2012.

## ANEXOS

### ANEXO 1. ACTIVIDADES DE SENSIBILIZACIÓN CONDUCTA DE ENTRADA

Medellín, 20 de Agosto de 2011.

Proyecto de investigación

Prácticas violentas en la escuela y su relación con la construcción del sujeto político, una mirada desde el cuerpo. Estudio en los niños, niñas y jóvenes del aula de procesos básicos de la Institución educativa Bernardo Arango Macías del Municipio de La Estrella.

Maestría Cinde UMZ 16

Trabajo de sensibilización con los N, N y J del Aula de Procesos Básicos de la I.E Manuela Beltrán del Municipio de la Estrella – Antioquia.

**Objetivo general:** propiciar un ambiente de confianza, cálido y acogedor entre el grupo de los niños, niñas y adolescentes que conforman el grupo de procesos básicos y las participantes de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano.

**Motivación inicial: El juego King – Kong:** inicialmente se hace una ronda con los participantes a trabajar y se dan las explicaciones previas del juego. Cuando pasamos la mirada al compañero del lado y del frente lo hacemos acompañado de un gesto con las manos y un sonido específico; de igual manera, estos participante también podrán devolvernos el gesto con un sonido clave que será indicado previamente, así mismo podrá intercambiar de puesto como superman.

Pasos:

Al lado

Al frente

Superman

King – Kong



El propósito fundamental de este juego es permitir gradualmente la interacción con el grupo, generar lazos de confianza y apropiación de la palabra a través de la expresión oral y el lenguaje con el cuerpo.

**El Juego del espejo:** se dividirá el grupo por parejas, cada pareja decidirá quien hará de espejo, quien sea el espejo obviamente hará figuras, gestos con el cuerpo, expresiones con su rostro sin hablar y el espejo simplemente le seguirá. Pasado un tiempo prudencial el facilitador podrá dar la orden de cambio de roles, y quien inicialmente imitaba, ahora será el protagonista de la historia. Este juego sensibiliza y facilita la expresión corporal y el lenguaje verbal.

**El juego de la silla:** se colocan sillas en forma de círculo, la cantidad de estas debe ser una menos de la cantidad total de los asistentes. De fondo se escuchará una canción que los participantes en círculo danzarán alrededor de las sillas, cuando sea quitado el volumen de la canción que suena cada participante se deberá sentar, el que quede por fuera será eliminado y así sucesivamente hasta encontrar un ganador, al final le será entregado un premio. (Puede ser un pedazo de panela envuelta en papel de regalo, una gaseosa premio, etc.)

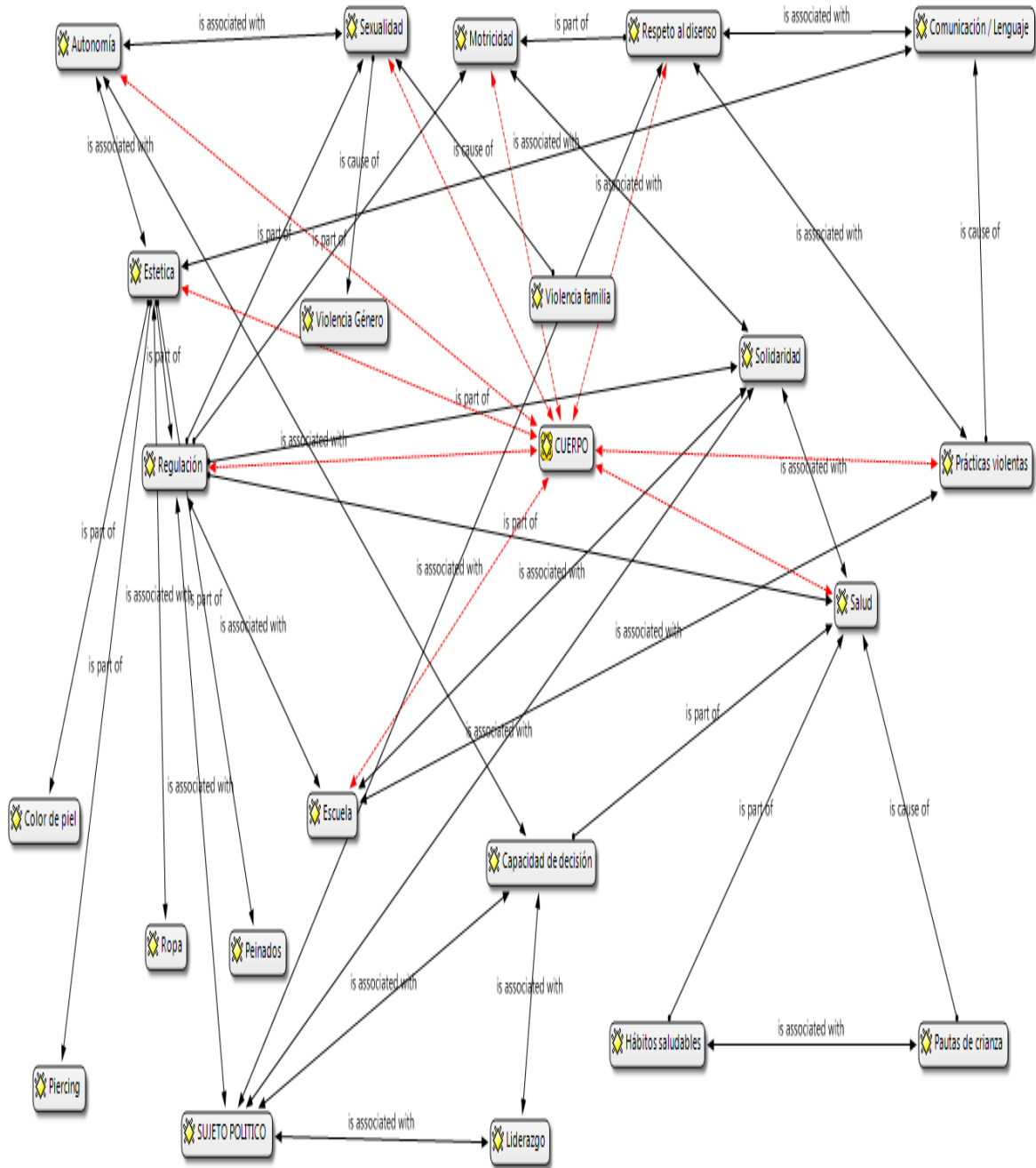
**Actividad Central:** se realizará la respectiva presentación de las investigadoras en el proyecto: Prácticas socioculturales Violentas y su relación con la Construcción del Sujeto Político, una mirada desde el cuerpo. Un estudio con los n, n y a de la I.E.B.A.M del Municipio de la Estrella.

Se explicara objetivo de la investigación  
Como se beneficiarían las familias y la misma I.E  
Pautas de trabajo

Normas y reglas acordadas previamente en el grupo, entre otros.  
Se aclararán algunas inquietudes que los participantes tengan y finalmente se dispondrá a realizar la firma de los respectivos consentimientos informados. Para culminar, se compartirá un pequeño refrigerio, cuya finalidad será el compartir con el otro y la otra, teniendo en cuenta el respeto, la tolerancia, la aceptación y la inclusión.

**Evaluación de la actividad y cierre.**

## ANEXO 2. ATLAS TI



### ANEXO 3. CONSENTIMIENTO INFORMADO

La Estrella, agosto 20 de 2011

Cordial saludo,

Tú has sido invitado(a) a participar en la investigación Practicas socioculturales violentas desde la escuela y su relación con la construcción del sujeto político, una mirada desde el cuerpo. Estudio en los niños, niñas y jóvenes del aula de Procesos básicos de la Institución Educativa Bernardo Arango Macías del Municipio de la Estrella. Investigación que está siendo desarrollada actualmente por Bibiana Patricia Rojas Arango y Adriana María Gallego López, estudiantes de la maestría en Educación y Desarrollo Humano en el CINDE y la Universidad de Manizales y por la investigadora Rubiela Arboleda Gómez.

El principal resultado de esta investigación estará orientado hacia la posibilidad de conceptualizar la construcción del sujeto político desde la escuela y su relación con las prácticas socioculturales violentas, esperando contribuir tanto a lo académico en el ámbito de construcción teórica, así como desde el ámbito educativo a partir de la construcción de estrategias pedagógicas que posibiliten nuevas prácticas encaminadas al empoderamiento de los niños, niñas y jóvenes como sujetos con capacidad crítica, creativa, asertiva y toma de decisiones en torno a las prácticas socioculturales violentas; en síntesis, la construcción de un nuevo sujeto político desde la escuela.

Tu participación en los talleres y las entrevistas es voluntaria y si decides participar tienes derecho:

- **A retirarte en cualquier momento, de una parte o de la totalidad de la Investigación.**
- **A conocer los resultados de la investigación.**
- **A que la información que tú nos des sea tratada con total confidencialidad.**
- **A hacer cualquier pregunta antes de tomar la decisión de participar en la investigación.**
- **A no recibir ningún tipo de pago por participar en este estudio.**

“He sido invitada(o) a participar en el estudio Practicas socioculturales violentas desde la escuela y su relación con la construcción del sujeto político, una mirada desde el cuerpo.

Estudio en los niños, niñas y jóvenes del aula de Procesos básicos de una Institución Educativa del Municipio de la Estrella. Entiendo que mi participación consistirá en cooperar de forma activa en los talleres y entrevistas. He leído (o se me ha leído) la información del documento de consentimiento. He tenido tiempo para hacer preguntas y se me ha contestado claramente. Tengo conocimiento de que se harán fotografías, registros fílmicos y grabaciones de las actividades en las que participe y acepto que sean utilizadas para lo concerniente a la investigación. No tengo ninguna duda sobre mi participación. Acepto voluntariamente participar y sé que tengo el derecho a terminar mi participación en cualquier momento”. Autorizo a las investigadoras la publicación de los resultados de esta investigación en artículos, revistas, seminarios y demás.

### **Asentimiento Informado niños**

Me han explicado en qué consiste la investigación en la que voy a participar y acepto participar, conociendo también que tengo la posibilidad de negarme a participar si no lo deseo.

---

**Niño participante**

---

**Adulto responsable    Investigadora 1    Investigadora 2**

## ANEXO 4. LISTADO ESTUDIANTES GRUPO PROCESOS BÁSICOS

### LISTADO DE ESTUDIANTES DE PROCESOS BÁSICOS 2011

NOMBRE	EDAD
Álvarez Arango Angie Paola	14
Bedoya Zapata Endy Yuliet	11
Bedoya Zapata Paula Andrea	10
Castañeda Vargas Kevin Estiven	10
Delgado González Juan Carlos	13
Díaz Díaz Alejandro	9
Díaz Díaz Juan Pablo	10
Duque Tabares Juan José	14
Escobar Vargas Esteban	12
Giraldo Piedrahita Yesica Alejandra	12
Gómez Peña Víctor Manuel	10
Londoño Marín José Miguel	10
Muñoz Escobar Verónica	8
Narváez Mejía Brayan	9
Ortiz Restrepo María Andrea	12
Osorio Quintero Nataly Jhoana	11
Osorio Vásquez Yojan Andrés	7
Vélez Usma Juan Esteban	9
Yepes Flórez Esteban Andrés	11
Yepes Flórez Juan Stiven	9

## **ANEXO 5. PREGUNTAS ENTREVISTA GRUPO FOCAL DOCENTE**

La Estrella, octubre 28 de 2011

### ***GRUPO FOCAL***

#### Proyecto de investigación

Prácticas violentas en la escuela y su relación con la construcción del sujeto político, una mirada desde el cuerpo. Estudio en los niños, niñas y jóvenes del aula de procesos básicos de la Institución Educativa Bernardo Arango Macías del Municipio de La Estrella.

Maestría Cinde UMZ 16

Realizado Por: Luz Dary Jaramillo, docente del grupo

Nota: Este grupo focal se repitió ya que cuando se realizó las preguntas, éstas fueron hechas por una de la investigadora de la maestría que es coordinadora de la sección en la cual estudian los niños.

1. Si Kirikou apareciera en este instante, de qué situación o persona quisieras que te salvara y por qué?
2. ¿Qué normas o situaciones específicas que tienes en tu escuela y tienes que cumplir, pero desearías cambiar?
3. ¿Qué situaciones de tu vida cotidiana encuentras que te produzca miedo?
4. ¿Qué cosas ocurren en tu vida diaria y consideras injustas y por qué?

## **ANEXO 6. PREGUNTAS GRUPO FOCAL 1**

Medellín, 31 de agosto de 2011

### **CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES – CINDE CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO**

Prácticas violentas en la escuela y su relación con la construcción del sujeto político, una mirada desde el cuerpo. Estudio en los niños, niñas y jóvenes del aula de procesos básicos de la Institución Educativa Bernardo Arango Macías del Municipio de La Estrella.

#### **GRUPO FOCAL N° 1**

PRESENTACIÓN:

¿Cuál es tu nombre?

¿Cuántos años tienes?

En qué barrio vives?

Con quiénes vives?

¿Cuál es el juego que más te gusta hacer en tu tiempo libre o en el descanso y por qué?

¿Qué es lo que más te gusta de la escuela y por qué?

¿Qué cosas hay en tu escuela que no te gustan, que te gustaría cambiar y por qué?

¿Qué te gustaría hacer cuando seas adulto/a y por qué?

## **ANEXO 7. PREGUNTAS GRUPO FOCAL 2**

### **SEGUNDO GRUPO FOCAL**

**Octubre 24 de 2011**

### **INSTITUCIÓN EDUCATIVA BERNARDO ARANGO MACIAS DEL MUNICIPIO DE LA ESTRELLA**

#### **POLÍTICO**

Si Kiri kou apareciera en este instante de que situación o persona quisieras que te salvara?

¿Por qué?

Qué normas o situaciones específicas encuentras en tu escuela que tienes que cumplir pero desearías cambiar? ¿Qué propones?

Que situaciones de tu vida cotidiana encuentras que te produzcan miedo?

Qué cosas ocurren en tu vida diaria y consideras injustas? ¿Por qué?

#### **CULTURA CORPORAL**

Qué opinas de los bailes, vestidos, peinados y juegos que usaban las personas que vivían en la tribu?

Cómo te gusta vestirse y por qué?

Te gustan los piercing? Por qué?

Cómo celebraban los momentos de alegrías y tristezas en la tribu? ¿Qué hacían?

Cuáles actividades realizas cuando estas triste y cuales actividades cuando estas alegre?

Que actividades recreativas o juegos disfrutas más y por qué?



## ANEXO 8. PREGUNTAS TALLER REFLEXIVO

La Estrella, octubre 21 de 2011

### TALLER REFLEXIVO

Proyecto de investigación

Prácticas violentas en la escuela y su relación con la construcción del sujeto político, una mirada desde el cuerpo. Estudio en los niños, niñas y jóvenes del aula de procesos básicos de la Institución Educativa Bernardo Arango Macías del Municipio de La Estrella.

Maestría Cinde UMZ 16

¿Se identifican ustedes con algo o alguien de la película y por qué?

¿A quiénes de la vida real se te parecen estos personajes y por qué?

Bruja, Abuelo, Mamá, El fetiche del tejado

¿Cómo crees que son los comportamientos del pequeño KiriKu? ¿Por qué?

¿Por qué creen que el pueblo no hacía nada para defenderse de la bruja?

¿A quiénes les gustaría comportarse como el pequeño KiriKu y por qué?

¿Te gustaría tener poderes como los de la bruja o como los de KiriKu?

¿Qué harías con los poderes de la bruja o de KiriKu si los tuvieras?

¿Cómo quisieras que fuera tu mundo si tuvieras poderes para cambiarlo?

¿Por qué crees que la tribu danzaba cuando recuperaron el agua de la fuente y cantaban cuando KiriKu se ahogó?

¿Qué tarea tenía el fetiche del tejado?

¿Te gustaría ser como el fetiche? Por qué?

¿Qué valores crees que tiene KiriKu? Por qué?

Qué opinas de esta frase “Hay gente que es mala con uno aunque uno no le haya hecho nada”.

¿Crees que hacer sentir miedo como la bruja es bueno o malo y por qué?

¿Piensas que es importante agradecer a las personas que te ayudan? A quiénes y cómo lo harías?

#### ADICIONALES

¿A dónde se fueron los hombres de la tribu?

¿Qué les hacía sufrir en la tribu?

¿Qué le quitó la bruja a la tribu?

¿Si tuvieras un sombrero mágico que le pedirías que hiciera por ti?

¿Cómo crees que fue el comportamiento de los niños cuando encontraron el árbol y Kiri Kou les dijo que no se montaran allí?

¿Qué valores o virtudes crees que tiene Kiri Kou?

¿Cómo se vestían los personajes? ¿Cómo te parece esa forma de vestir? ¿Por qué?

¿Cómo expresaban la alegría y la tristeza los personajes de la película?

¿Qué hicieron las ardillitas en señal de agradecimiento con Kirikou por haberlas salvado del zorrillo?

¿Qué palabras raras o desconocidas había en la película?

## ANEXO 9. FOTOGRAFÍAS



**Construcción del ser humano en lo público: res pública**



**Construyendo autonomía**



**Cuerpo y motricidad, un camino al encuentro del sujeto político**



**Cuerpo, vehículo de prácticas de construcción individual y colectiva**



**Desarrollo de potencialidades para el Florecimiento humano**



**Estética, dimensión que trasciende lo ideal**



**La recuperación de la palabra desde la escuela**



**La salud, práctica cotidiana inherente al cuerpo**



**Sexualidad, ventana a la afectividad**



**La solidaridad, aspecto fundamental en la vida cotidiana**



**Familia, primer espacio socializador del niño y la niña**

## ANEXO 10. GLOSARIO DE TÉRMINOS UTILIZADOS

**Domeñar:** el término “domeñar” Para (Castañeda, 2010, pp. 3,7) en su artículo “dispositivos que utiliza la escuela para domeñar el cuerpo” hacen referencia más al término “dominar”, en este caso, a cómo ha sido planteada la formación y educación del cuerpo desde los modos de disciplinamiento en la escuela. Dominar el cuerpo con el fin de “llevarlo a patrones y prácticas corporales homogéneas que desconocen las condiciones sociales, características geográficas y vivencias corporales cotidianas”. Dichas prácticas corporales igualmente, plantea Castañeda, “conllevar a la pérdida progresiva de la identidad del ser humano”.

**La res pública:** es definida por Cicerón en NOTAS SOBRE “DE REPÚBLICA” DE CICERON como res populi, res entendida en este texto como sinónimo de poder y populi como pueblo, ordenado por el Derecho en una dirección teleológica de utilidad común, “estado de derecho que somete a gobernantes y gobernados el ordenamiento jurídico y produce el armónico y equilibrado funcionamiento de la estructura institucional de la res pública, entendida ésta no como abstracción sino como una comunidad de ciudadanos concreta y precisa” (p. 158).

**El adultocentrismo:** corresponde a la visión de que desde el mundo adulto se podía implementar el futuro de los jóvenes, su preparación, su desarrollo, su protección y se traduce en el enfoque de las políticas y programas. La efectividad de esta perspectiva hizo crisis, como producto de los cambios socioeconómicos y políticos de fin de siglo. El adultismo se traduce directamente en las interacciones entre adultos y jóvenes. Se traduce en la rigidización de las posturas adultas frente a la ineffectividad de los instrumentos psicosociales con que cuentan para relacionarse con la gente joven. Los cambios acelerados de este período, dejan a los adultos desprovistos de suficientes.

**Procesos básicos:** el grupo de procesos básicos surge en las Instituciones educativas del sector oficial, con el propósito de atender a la población en extra edad, de acuerdo a la resolución departamental 4731 de 11 de febrero de 2010. Para el caso de los estudiantes de la institución objeto de estudio, hacen parte del grupo de procesos básicos los niños, niñas y jóvenes que han superado los ocho años de edad y aun no han accedido a los procesos de lecto escritura y operaciones básicas en matemáticas.

**La fotoetnografía:** de acuerdo a lo expresado por William Moreno en el artículo “Fotoetnografía e investigación en Educación Corporal: Un giro en la mirada”, estas reflexiones surgen de pensar grupalmente tanto la Fotoetnografía como la foto entrevista

como medios investigativos significativos para las investigaciones del grupo Prácticas corporales, sociedad, educación-curriculo (PES) y de la utilización que hace el autor de la foto etnografía para el desarrollo de contenidos en el encuentro académico con el profesorado de la Facultad de Educación de Concepción, Chile (Octubre, 2011), adicionalmente de las demandas referenciales que plantea el contenido “Sobre el sentido práctico de la Fotoetnografía” desarrollado por el autor con los estudiantes e investigadores de la línea cultura somática de la Maestría Motricidad y Desarrollo Humano del Instituto de Educación Física de la Universidad de Antioquia, noviembre de 2011.

**Mesosistema:** son las relaciones reciprocas entre los escenarios del microsistema. Por ejemplo lo que sucede en el hogar influye en lo que sucede en la escuela y viceversa.

**Macrosistema:** incluye las ideologías, valores, actitudes, leyes, tradiciones y costumbres de una cultura particular. Las culturas pueden diferir entre los países o entre los grupos raciales, étnicos o socioeconómicos.

**El adultocentrismo:** corresponde a la visión de que desde el mundo adulto se podía implementar el futuro de los jóvenes, su preparación, su desarrollo, su protección y se traduce en el enfoque de las políticas y programas. La efectividad de esta perspectiva hizo crisis, como producto de los cambios socioeconómicos y políticos de fin de siglo. El adultismo se traduce directamente en las interacciones entre adultos y jóvenes. Se traduce en la rigidización de las posturas adultas frente a la ineffectividad de los instrumentos psicosociales con que cuentan para relacionarse con la gente joven. Los cambios acelerados de este período, dejan a los adultos desprovistos de suficientes referentes en su propia vida, para orientar y enfrentar lo que están viviendo los jóvenes sin tomar en cuenta sus perspectivas. (Krauskopf, D. *Participación social y desarrollo en la adolescencia*. En: <http://www.binasss.sa.cr/revistas/ay/2n1/art8.htm>)



**ARTICULO DE RESULTADOS  
PRÁCTICAS VIOLENTAS EN LA ESCUELA Y SU RELACIÓN CON LA  
CONSTRUCCIÓN DEL SUJETO POLÍTICO, UNA MIRADA DESDE EL  
CUERPO. ESTUDIO EN LOS NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES DEL AULA DE  
PROCESOS BÁSICOS DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEL MUNICIPIO  
DE LA ESTRELLA**

**ADRIANA MARÍA GALLEGO LÓPEZ**

**C.C 39436626**

**BIBIANA PATRICIA ROJAS ARANGO**

**CC 43612915**

**TUTORA**

**Doctora Rubiela Arboleda Gómez**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO  
CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO  
CINDE- UNIVERSIDAD DE MANIZALES  
MEDELLÍN  
2013**

**PRÁCTICAS VIOLENTAS EN LA ESCUELA Y SU RELACIÓN CON LA  
CONSTRUCCIÓN DEL SUJETO POLÍTICO, UNA MIRADA DESDE EL  
CUERPO. ESTUDIO EN LOS NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES DEL AULA DE  
PROCESOS BÁSICOS DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEL MUNICIPIO  
DE LA ESTRELLA**

*Violent practices in school and their relationship with the construction of the political subject, a view from the body. Study on children and young people of basic processes classroom of an institution in the Municipality of La Estrella*

Adriana María Gallego López<sup>1</sup>

Bibiana Patricia Rojas Arango<sup>2</sup>

Rubiela Arboleda Gómez<sup>3</sup>

**Resumen**

Este estudio describe los resultados de investigación del proyecto titulado “*Prácticas violentas en la escuela y su relación con la construcción del sujeto político, una mirada desde el cuerpo. Estudio en los niños, niñas y jóvenes del aula de procesos básicos de una Institución Educativa del Municipio de la Estrella*”, parte de un requisito para optar al título de Magíster en Educación y Desarrollo humano en el marco del convenio Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE y Universidad de Manizales, realizado desde enero de 2011 hasta julio de 2012.

---

<sup>1</sup> Educadora Física, Especialista en Administración Deportiva. Directiva docente Secretaría de Educación Departamental de Antioquia Candidata a Magister en Educación y Desarrollo Humano (Universidad de Manizales – CINDE)

<sup>2</sup> Psicóloga, Docente Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Candidata a Magister en Educación y Desarrollo Humano (Universidad de Manizales – CINDE)

<sup>3</sup> Antropóloga y Licenciada en Educación Física, Magister en Problemas Sociales Contemporáneos U de A, Doctora en Estudios Científicos Sociales del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente

En este estudio se ha indagado acerca de la construcción del sujeto político en la escuela, y se presenta al cuerpo como eje transversal, desde las dimensiones estética, salud, sexualidad y motricidad, para develar su papel como lugar de síntesis de las prácticas violentas y cómo inciden en la formación de subjetividades políticas. Para la articulación de la noción sujeto político se abordaron las sub categorías: liderazgo, sentido crítico, respeto al disenso, capacidad de decisión, autodeterminación, solidaridad, comunicación / lenguaje y autonomía en las cuales se apoyó el proceso de análisis. En este sentido se han propuesto las expresiones motrices a la manera de estrategia pedagógica de regulación, mediación y resistencia como creación en los niños, niñas y jóvenes para la construcción de subjetividades políticas.

**Palabras clave:** Cuerpo, escuela, familia, sujeto político, expresiones motrices, regulación, mediación, resistencia.

### ***Abstract***

This study describes the results of the research project entitled "*violent practices in school and their relationship with the construction of the political subject, a view from the body. Study on children and young people of basic processes classroom of an institution in the Municipality of La Estrella*", as part of a requirement to obtain the title of Master of Education and Human Development Agreement under the International Foundation for Education and Human Development CINDE and University of Manizales, conducted from January 2011 to July 2012.

This study has researched about the construction of the political subject at school, and it is presented to the body as a central focus, from the aesthetic dimensions, health, sexuality and motricity, to reveal its role as a synthesis of violent practices and how do they affect the formation of political subjectivities, for articulating the political subject notion, sub categories were approached: leadership, critical thinking, respect for dissent, decision making capacity, self-determination, solidarity, communication / language and autonomy in

which the analysis process was supported. In this sense, it has been proposed the motor expressions as a pedagogical strategy of regulation, mediation and resilience as creation in children and young people for building political subjectivities.

**Key words:** body, school, family, political subject, motor expressions, regulation, mediation, resilience.

- ***Introducción***

Para el presente trabajo de investigación se tomaron en cuenta autores y teorías de acuerdo al eje transversal cuerpo a través de las dimensiones o lentes (estética, salud, motricidad y sexualidad) que permitieron observar e interpretar la correspondencia entre las prácticas violentas en la escuela y su relación con la construcción del sujeto político.

Para la interpretación del sujeto político se propusieron como sub categorías de análisis el liderazgo, sentido crítico, respeto al disenso, la capacidad de decisión, la autodeterminación, solidaridad, comunicación / lenguaje y autonomía. Las anteriores categorías y sub categorías permitieron el análisis y la comprensión de las dinámicas de las prácticas violentas no sólo en la escuela, sino también en otros contextos importantes donde participa el ser humano, como la familia y la influencia notable que presenta la violencia en el contexto barrial y social. Por su parte algunas de las teorías que sustentaron dicho proceso académico fueron Hannah Arendth, con la acción como fundamento de la política; Castoriadis desde la autonomía, el florecimiento humano tomado desde Boltvinick y el concepto de res pública construido desde la pluralidad y que se encuentra mediado por la acción y el discurso en el aprendizaje de contenidos cívicos de libertad, solidaridad y de autonomía. Salas, (1997).

- ***Método***

Este trabajo se llevó a cabo bajo el paradigma de investigación cualitativa, el enfoque que guió el proceso fue la etnografía reflexiva. La población con que se trabajo fue un

grupo de 20 niños, niñas y jóvenes del aula de procesos básicos de una Institución Educativa del Municipio de La Estrella. Las técnicas empleadas fueron la entrevista, el grupo focal, la observación directa, la observación participante, el taller reflexivo y la fotoetnografía.

- ***Discusión de resultados***

La investigación, base de este artículo, ha planteado el cuerpo como eje articulador y lugar de síntesis de las prácticas violentas de los niños, niñas y jóvenes, con el interés de develar el papel que éste cumple en la construcción del sujeto político. Las dimensiones de la cultura corporal: estéticas, salud, motricidad y sexualidad, se han propuesto a guisa de subcategorías o lentes desde los cuales se observa cómo participa el cuerpo en la construcción de un sujeto político *ideal*.

Para el caso del sujeto político el presente estudio ha identificado cinco sub categorías analíticas: respeto al disenso, capacidad de decisión, autonomía, autodeterminación, sentido crítico; y como subcategorías emergentes: comunicación / lenguaje, liderazgo y solidaridad. Con estas categorías de análisis se intentó caracterizar un sujeto político *ideal*, en este caso, en los niños, niñas y jóvenes donde se llevó a cabo el estudio.

- **Cuerpo y motricidad un camino al encuentro del sujeto político**

En esta investigación, el cuerpo será entendido como aquella construcción simbólica que se elabora no sólo en lo social y lo cultural sino también en escenarios de desarrollo del ser humano en los que se aprende de otros tanto gestos como sentimientos y emociones, una construcción que se crea y se recrea en las experiencias cotidianas tanto individuales como colectivas en relación con el otro en el cual me reconozco, existo y soy.

Para Serres, (2011), el cuerpo todo lo crea, como posibilidad de flexibilizar y fluir en sensaciones, sentidos e imágenes corporales que permiten reaprender a sentir, pensar y

adaptarse al medio a través de la experiencia, poner en juego el potencial creativo de lo que puede ser y hacer el cuerpo.

Así, el cuerpo deberá ser reconocido y formado integralmente, atendiendo a las demandas que implica percibirlo en sus sensaciones, emociones y en el potencial de creación y acción, un nuevo cuerpo por descubrir, a través del cual interpretar el mundo. En cuanto a ello, propone Arboleda, (2008, p. 27).

*La nueva cultura requiere de un cambio de cuerpo. Un cuerpo intuitivo, sensitivo, perceptivo, holístico, el cuerpo como archivo, como elemento mutable que se renueva permanentemente, como reproducción del universo, como generador, como transmisor, como circulación de fluidos... El cuerpo máquina se transforma en cuerpo sabiduría.*

En suma un cuerpo que pueda ser entendido y atendido en sus dimensiones de desarrollo: salud, estética, motricidad, sexualidad, entre otras para su formación integral.

Teniendo en cuenta en este estudio, al cuerpo como eje articulador que permitió mirar y rastrear las prácticas violentas en la escuela, así mismo a la motricidad, desde la cual se observó el respeto al disenso, los niños, niñas y jóvenes del aula de procesos básicos presentaron conflictos en sus relaciones interpersonales, pues se les dificultaba en algunas situaciones, la aceptación de las opiniones de los integrantes del grupo. Las formas de relacionamiento muchas veces permeadas por obstáculos en los procesos de escucha y por consiguiente en la comunicación. El no aceptar las opiniones del otro, el burlarse y menospreciar lo que piensan los demás, son algunas de las situaciones que fueron observadas en el trabajo de campo. Ante la pregunta ¿se identifican ustedes con algo o alguien de la película y por qué?, algunos estudiantes respondieron:

***“con kirikou<sup>4</sup>” (NMBM<sup>5</sup>).***

---

<sup>4</sup> Nombre del protagonista de la película presentada a los niños y niñas en uno de los talleres de discusión grupal

Y al indagar ¿por qué?, contestaron:

*“porque es negro” (DDJM10).*

*“por valiente... no, es que yo le iba a decir una cosa, a mi no me parece que le digan que (GPVM10) se parece a kirikou porque es negro, es como si lo estuvieran insultando, tratando mal” (AAAF14).*

También emergió la naturalización de la violencia, especialmente con relación a la mujer, la identidad de género y el maltrato asociados al cuerpo. La **motricidad** se instala como posibilidad de liberarse de las tareas cotidianas de corte más academicista y entrar en espacios de disfrute, descanso y juego con los demás compañeros; aun así son evidentes las dificultades relativas al respeto de las reglas de juego establecidas, el respeto al espacio y el turno del otro, y hasta la exclusión de los niños en el juego motivada por la posesión de un juguete, en este caso el trompo, por ejemplo en que: el compañero no tiene trompo, o tiene actitudes groseras; situación más evidente en los niños que en las niñas.

Las expresiones motrices como estrategias pedagógicas para la potenciación de las dimensiones del desarrollo humano (cognitiva, comunicativa, ética, espiritual, motriz y estética) posibilitan la formación de seres integrales y competentes, capaces de comunicar sus sentimientos y pensamientos, de ser autónomos, de asumir con responsabilidad roles en los diferentes contextos en que interactúan, transformando los ambientes de manera creativa y respetuosa de la pluralidad.

Igualmente las expresiones motrices se convierten en factor de protección tanto del individuo como de los colectivos a manera de elemento normatizador que establece reglas de juego propuestas por los mismos participantes del acto lúdico, recreativo o deportivo. Este factor de protección está dado en la medida en que posibilita la práctica de actividades que redundan en el cuidado de la salud, la conformación de equipos y con ello la preocupación por el bienestar de todos los miembros del mismo, la consecución de

---

<sup>5</sup> Codificación realizada como estrategia de protección de identidad del dato.

objetivos comunes y la consolidación de una cultura del cuidado de sí y de los demás. Las expresiones motrices son valoradas y resignificadas para el disfrute del propio cuerpo y del potencial que puede desplegar tanto en lo individual (preservación de la salud, responsabilidad por el propio bienestar, disfrute del acto lúdico) como colectivo (fortalecimiento de relaciones personales, solución de conflictos a través del dialogo, aceptación de las reglas de juego, construcción de tejido social) para la conformación de comunidades armónicas e integradas en intereses y objetivos comunes.

En este sentido, Griesbeck y otros (1997) proponen que las expresiones motrices en lo individual avalan un bienestar físico y psicológico apropiado que redundaría en el mejoramiento de la calidad de vida, la valoración de sí mismo, el estado físico, la capacidad de creación, la integración a la sociedad y el relacionamiento con otras personas; así mismo plantean que “A nivel colectivo, posibilitan conformar *espacios de solidaridad*, consolidar la normatividad, detectar y educar líderes, constituir redes de comunicación, ejercer el control social sobre los cuerpos y mejorar la propia sociedad, dado que activan las capacidades de protección” (p. 47). De ello da cuenta el siguiente texto de una de las observaciones realizadas en la investigación.

***“(DTJM14) expresa: “(CVKM10)... Usted si es envidioso, por qué le gusta hacerles perder el juego... no más porque usted está perdiendo? No mijo respete...”***

Otro texto que podría dar cuenta de la solidaridad:

***“Los niños continuaron en su juego hasta que por fin en un momento (YFEM11) llama al compañero (GPVM10) y le dice venga pues juegue un momentico...”***

Con respecto a actividades lúdicas, mostraron gran entusiasmo por trabajos creativos como pintar, cortar y pegar, a través de las cuales mostraban armonía y motivación dentro del grupo. Los juegos tradicionales como rondas, balero y trompo generaron gran entusiasmo tanto en niños como en niñas quienes se dispusieron a lograr hacer girar el



trompo o “encholar el valero”, con explicación de cómo hacerlo por parte de otros compañeros. Podría decirse que la lúdica en la escuela es un proceso ineludible que acerca al niño y la niña a su ser interior, como ser que disfruta y se relaciona con el otro.

De lo anterior puede dar cuenta la siguiente observación realizada por una de las investigadoras.

***“La mayor parte del grupo se observa disfrutando de la actividad, muy comprometidos con la tarea a realizar, haciendo un buen trabajo en equipo” (Tomado de diarios de campo, aula de clase, octubre 6 de 2011).***

Es muy marcada la participación en determinados juegos de acuerdo al género, las niñas optaban por juegos más suaves y los niños más activos, así mismo los espacios en que interactuaban las niñas se resumían a un rincón de la cancha o las bancas del patio de recreo para conversar.

***“En las niñas se observa poca disposición para realizar juegos activos” (Tomado de diario de campo, observación patio de recreo, septiembre 28 de 2011).***

Por el contrario, los niños mostraron mayor predisposición a juegos colectivos como el fútbol y a los competitivos con los trompos. En este caso se presentaron muchas discusiones por las formas de relacionamiento y el no cumplimiento de las normas, incluso las acordadas por ellos mismos al momento de iniciar el juego.

***“Al jugar no respetan las reglas de juego que ellos mismos instauran. (Tomado de diario de campo, observación patio de recreo septiembre 28 de 2011).***

Situación presentada en el momento del recreo:

***“(CVKM10) nuevamente al ver que pierde, chuta los trompos de sus compañeros... nuevamente los compañeros, le dicen.... (CVKM10) no ahh así si***

*no” (Tomado de diario de campo, observación patio de recreo septiembre 28 de 2011).*

Es importante reconocer que las expresiones motrices presentan múltiples manifestaciones, ya que trascienden el mero activismo para incrustarse en las fibras más profundas de la motricidad no solo como movimiento físico evidenciable por nuestros órganos sensoriales sino como acción. De acuerdo con Feitosa (2000, p.97) citado por Benjumea (2011, p.32) “La motricidad es la potencia, y el movimiento es el acto, lo actual, la expresión de la motricidad, es el agente revelador de la intencionalidad”.

De igual modo, y teniendo en cuenta los planteamientos de la sociología de la motricidad Goffman (1995) citado por Benjumea (2011, p.74) plantea que:

*Frente a los gestos, las actitudes, los ademanes y los juegos de roles, se sintonizan para dar luces de entendimiento del papel de la motricidad en una comprensión sociológica de la acción humana. Los postulados de este autor se ubican en un pensamiento sociológico centrado en las condiciones sociales de la interacción, denominado por él como el “encuentro”. Sus indagaciones se centran en el papel de los gestos, la mirada, la postura; ello, como medio de interacción – comunicación, sobre lo cual propone una “etología de la interacción”, haciendo referencia a la influencia recíproca que se da de un individuo sobre el otro, en el momento mismo del encuentro físico, hecho que determina las formas de actuación y acciones de ambos sujetos.*

Se hicieron evidentes otras formas lúdicas y de utilización del tiempo libre como: ver televisión, muñequitos, jugar con los amiguitos a “la mamacita”, asumir roles, simplemente estar en la calle o pintar; igualmente al hacer el análisis de los dibujos realizados por los niños y niñas, una de las investigadoras con formación de pregrado en Psicología y con base en algunos estudios de personalidad como el Test de la Figura Humana Machover (DFH), por ejemplo, observó que los dibujos realizados daban muestra de aspectos de

inseguridad, miedo, desconfianza, temor, irritabilidad, agresión en espacios primarios de socialización de los niños, niñas y jóvenes como la familia.

Si bien la escuela se evidencia como el escenario de transformación de prácticas y vivencias corporales; cuerpos reconocidos en virtud de sus usos: vestimentas, apariencia - cuerpos violentados, anoréxicos, vigoréxicos, cuerpos desprotegidos, cuerpos violados, cuerpos agresores y agredidos, cuerpos adolescentes en embarazo, cuerpos tatuados, perforados, cuerpos depresivos - también sigue siendo el espacio en el que se pueden producir cambios significativos en las maneras de construir el cuerpo cimentado en el respeto, solidaridad, libertad y autonomía, esto es, un cuerpo político entendido como ser humano inscrito en un contexto social y cultural en que se determina y está determinado en la relación con el otro (a) o los otros (as).

Para el análisis de la construcción del sujeto político, desde las sub categorías de análisis respeto al disenso, capacidad de crítica se observaron niños y niñas con dificultades en las formas de relacionamiento, ya que este se encuentra mediado por la timidez o formas poco asertivas en su manera de interactuar con los demás compañeros de curso. Los niveles de comunicación no son los más apropiados, es evidente la dificultad en el lenguaje verbal por parte de algunos niños y niñas, solo unos pocos emplean el lenguaje como forma de interacción apropiada.

Algunos estudiantes presentan dificultad en el respeto a la palabra y las opiniones de sus compañeros, se evidencia discriminación racial, agresión verbal y física. En algunos de los testimonios fue común encontrar violencia verbal, física y emocional en sus familias, siendo la madre quien más ejerce violencia verbal y psicológica y el padre quien ejerce la violencia física. Dificultades en las prácticas cotidianas que se van naturalizando a fuerza de repetirse en diferentes espacios de la vida escolar.

Frente a la pregunta sobre ¿cómo se comportaban en la escuela?, una estudiante respondió:

***“Bien y mal... Pues yo con ellos, los trato bien, pero cuando me sacan la rabia...les meto puños...” (AAAF14).***

Violencia verbal que se repite en las narrativas de niños y niñas en diferentes espacios de la vida escolar, como lo muestra la siguiente narración:

***“(CVKM10) los persigue e inicia dándoles en la cabeza palmadas, para entorpecer el juego...”.***

De acuerdo a lo anterior y parafraseando a Sacristán (1976), Las experiencias vividas por los estudiantes en el espacio escolar son determinantes en sus vidas, en este sentido se hace un llamado a la reflexión en la escuela sobre cómo se están manejando las relaciones de convivencia entre los miembros de la comunidad educativa, que tipo de gestión se hace necesaria para configurar unas condiciones que permitan la negociación y mediación como parte de la resolución de conflictos en la relación entre estudiantes, estudiantes – docentes, docentes- padres de familia; igualmente se hace un llamado a que todo lo escrito en los proyectos educativos institucionales se dinamice con prácticas que trasciendan lo cotidiano y que posibiliten la construcción de lo colectivo con la participación y concertación como estrategias de solución a los problemas.

Es evidente la inconformidad de varios de los niños y niñas sobre ciertas normas que prevalecen en la escuela como formas de organización pero también como mecanismos de control y disciplina, tal como se pueden interpretar las respuestas a la pregunta realizada respecto al uso del uniforme y los horarios.

***“Me gustaría cambiar la norma de la gorra porque no tiene ninguna importancia traer gorra” (DGJM13).***

Muestran resistencia frente a algunas normas que imparte la escuela en cuanto al uso del uniforme o prohibición del uso de cachuchas, ropa de calle, piercing como trazo de lo

estético que podemos leer en el cuerpo y en la escuela. Resistencia a la norma que se hace manifiesta en el siguiente texto:

*“A mí me gustaría cambiar la regla de llegar tarde, porque por ejemplo si uno está haciendo una vuelta con la mamá o el papá y después llega tarde, eh ¿cómo es que es? Eh la profesora está explicando algo y uno no sabe y de pronto...”*  
(NMBM09).

Se infiere que el ser humano y en este caso los niños y niñas buscan formas de evadir las reglas o normas impuestas por el sistema escolar, resistencias que en Deleuze (1997), se convierten en “líneas de fuga” ante los dispositivos de poder. Líneas de fuga que parten de un deseo como posibilidad de escapatoria a los momentos de presión que viven los seres humanos y también como un emanciparse o liberarse de la realidad.

En este sentido, será la escuela, desde su quehacer educativo, la llamada a propiciar en el sujeto, el descubrimiento y redescubrimiento de su corporeidad como vehículo único de comunicación en el mundo que le permite reconocer al otro, entenderlo y establecer relaciones con él por medio de su cuerpo como camino para facilitar el desarrollo de las potencialidades humanas; en otras palabras un florecimiento humano pensado desde Boltvinik, (2005, p. 412), como “desarrollo de las capacidades y necesidades humanas, entendidas como una unidad interactiva del lado pasivo y el activo del ser humano”, planteando así que no sólo es relevante superar la pobreza económica sino también garantizar verdaderas oportunidades de florecimiento humano” es decir “otras posibilidades, despliegue de sus potencialidades humanas de universalidad, libertad, creatividad y conciencia”.

Potencialidades humanas que facilitan la aparición de lo público como base para la construcción del sujeto político y es allí donde se acoge el concepto de “Res pública” que según Santa Cruz, (1995) res es entendida como sinónimo de poder y populi como pueblo, en otras palabras perteneciente al pueblo, res pública que posibilita la construcción de lo

colectivo desde dinámicas de vivencia de la democracia como bien social. El cuerpo como vehículo de prácticas de construcción individual y colectiva también abre posibilidades a la construcción de mundos posibles mediante el florecimiento de las capacidades y valores del ser humano que trascienda a la mera satisfacción de las necesidades de supervivencia para profundizar a otras esferas del desarrollo humano, es así como la *res cogitans* (cognición o cosa pensante) y *res extensa* (cuerpo o cosa extensa), se reconfiguran en la actualidad como integralidad que se funde para hacer parte de la *res pública* (cosa pública), como espacio de deliberación y reconocimiento del otro y los otros en las prácticas cotidianas.

Dicha *res pública* es planteada en Arendth, (1995, p. 20), “como un espacio público construido en la pluralidad como aquello que se muestra a través de la acción y el discurso y en el aprendizaje de contenidos cívicos de libertad, solidaridad y autonomía”; Así:

La función del ámbito público para Arendth traducida en Salas (1997, p. 21) en su obra *¿Qué es política?* Es:

*Iluminar los sucesos humanos al proporcionar un espacio de apariencias, un espacio de visibilidad, en que hombres y mujeres pueden ser vistos y oídos y revelar mediante la palabra y la acción, quienes son. Para ellos la apariencia constituye la realidad, cuya posibilidad depende de una esfera pública en que las cosas salgan de la oscura y cobijada existencia. Lo público indica, al mismo tiempo, mundo común, entendido como comunidad de cosas, que nos une, agrupa y separa, a través de relaciones que no supongan la fusión.*

Igualmente se retoma el concepto dado por Arendth, (1995, p.18) frente a la acción como política: “es gracias a la acción y a la palabra que el mundo se revela como un espacio habitable, un espacio en el que es posible la vida en su sentido no biológico (bios)”. Es allí donde la acción posibilita hacer parte de un universo en el que ya existen otros, toma pues a la natalidad como un inicio de alguien que se hace visible y se presenta como algo nuevo que formará parte de un mundo compartido; pero la acción será política en la medida

en que se acompañe de la palabra que permite aparecer en lo público como un espacio “entre” que tiene como ley la pluralidad. Dicha pluralidad “tiene que ver con distinción, tiene que ver con lo que se muestra a través de la acción y del discurso” Arendth, (1995, p. 20).

Así, la política para Arendth, (1995), trata de “estar juntos y los unos con los otros de los diversos” (p. 45), entendida como pluralidad de personas que tiene diferentes intereses pero a través de la palabra y la acción construyen y establecen relaciones. También la libertad como elemento que da sentido a la política, permitirá expresar pensamientos, hacer juicios e igualmente ser escuchado en lo público constituyendo mundos comunes.

- ***La estética, dimensión que trasciende lo ideal***

Se sitúa la mirada en lo estético para la indagación sobre la conformación del sujeto político desde esta dimensión: cómo la ropa, el peinado, el uso de piercing, joyas, entre otros, van construyendo identidades que los identifican y reconocen como sujetos en la medida en que toman decisiones sobre sus propios gustos y usos como formas de aceptación y reconocimiento social. Así pues, ésta se hace visible en los diálogos sobre el color de piel de un compañero, bonitos o feos, con cabello o sin cabello, color de los ojos o las normas impuestas por la institución, los gustos e incluso las actividades que hacen en el tiempo libre.

***“noooo, tiene los ojos rojos, tan feos”. (DDAM09).***

Ideales estéticos representados en la moda como:

***“a mí me gusta venir con ropa, con zapatos nuevos” (EVEM12).***

***“yo quisiera que cambiaran la regla que pudiéramos usar aretes, con ropa” (NMBM09).***

Para los niños, niñas y jóvenes del aula de procesos básicos se observó de manera relevante el hecho de poder ir con ropa a la escuela para mostrar algo diferente al uniforme, cada quien iría con la ropa que más le gustara; acá se da cuenta de la resistencia hacia el uniforme como forma de control en la escuela. Un sujeto que se libera de una norma aunque sea de manera temporal. Igualmente exteriorizan desaprobación frente al comentario hacia un compañero por el color de piel.

***“es que yo le iba a decir una cosa, a mí no me parece que le digan que (GPVM10) se parece a Kirikou porque es negro, es como si lo estuvieran insultando, tratando mal” (AAAF14).***

Así, se evidencia el color de piel como rasgo identitario que en algunas comunidades es visto como elemento de discriminación por un racismo que limita y condiciona el ejercicio de la democracia y la construcción de lo colectivo desde la diversidad, en este caso la apariencia.

Respecto al uso de algún elemento de adorno o decoración, manifestaban sentirse mejor y más “bonitos” como fue en el caso del uso de gorra y piercing.

***“me gustaría cambiar la norma de la gorra porque no tiene ninguna importancia traer gorra” (DGJM13).***

***“me gustaría venir con piercing a la escuela” (LMJM10).***

Aparecen los hábitos de higiene como constitutivo importante de la estética.

***“CVKM10) empieza a generar discusión ya que le dice a (MEVF08) “usted no se bañó, mire como está de despelucada” (CVKM10).***

En la estética se develan prácticas que permiten a los niños niñas y jóvenes reconocerse como parte de un grupo mediante rasgos identitarios como el uso de determinada ropa,



piercing, tipos de música que les gusta escuchar, actividades a realizar en su tiempo libre y lenguajes utilizados para comunicarse. En esta lógica, dichas prácticas estéticas se configuran en el cuerpo creando códigos en una cultura determinada (culturas urbanas, juveniles); la escuela es escenario de nuevos lenguajes donde los niños, niñas y jóvenes hablan con sonidos, gestos, expresiones corporales. El lenguaje de la escuela es logocéntrico pero los niños y jóvenes tienen un lenguaje audiovisual, imágenes y sonidos que construyen imaginarios que los identifican y les hacen pertenecer a un grupo o comunidad en la cual interactúan y configuran sus identidades tanto individuales como colectivas.

- **La construcción del vínculo afectivo**

La sexualidad, en esta indagación, se hizo manifiesta desde la construcción del vínculo afectivo en las formas de relacionamiento, los sentimientos de camaradería y protección evidentes entre algunos estudiantes; cabe anotar que dicha situación fue comúnmente observada entre estudiantes del mismo sexo y en una niña de más edad con relación a las otras.

Se pueden descubrir algunos aspectos identitarios de género en cuanto a la distribución de los niños para realizar ciertas actividades grupales. Por lo regular, cuando se les permitía organizarse de acuerdo a un número determinado de integrantes lo hacían por grupos de niños o de niñas solamente (monosexuales), cuando se formaban grupos mixtos era de aquellos no escogidos por alguno de los grupos.

Se identificaron dificultades de índole personal en términos de autoestima; fue común observar gestos de evasión ante actividades como dibujos, fotografías y hablar en público. Frente a estas circunstancias algunos niños y niñas preferían cubrirse el rostro, evitar la mirada, tapar con sus brazos las actividades solicitadas y sonrojarse. Así pues, la sexualidad como construcción del vínculo afectivo y la estética dan cuenta de cómo el cuerpo participa en la formación de habilidades para un sujeto político en la escuela.

*“en la actividad del dibujo se observaron algunas formas de evasión, no por la realización como tal, sino por algunas situaciones tal vez de inseguridad o poca confianza en sí mismo/a, lo cual hacía que entre ellos y ellas trataran de mirarse constantemente, situación que estaba generando dificultades de convivencia al interior del grupo, actividad que tuvo que ser re direccionada para evitar sesgos en la interpretación del dato”. (Informe diario de campo, observación grupo focal n° 2, septiembre 2 de 2011).*

Así mismo:

*“CVKM10) empieza a generar discusión ya que le dice a (MEVF08) “usted no se bañó, mire como está de despelucada” (CVKM10).*

También se observó en dos estudiantes, niño y niña respectivamente, que mientras los otros compañeros realizaban juegos en equipo, ellos se quedaron en un extremo del patio conversando y realizando *juegos de mano* con cierto coqueteo. De lo cual podríamos interpretar que la escuela se convierte en escenario del juego exploratorio de la sexualidad, sin embargo en nuestro estudio, ésta surge más como expresión de afectividades entre compañeros y compañeras de aula. Respecto a la afectividad plantea González (2011, p. 6), ‘es la experiencia fundamental que garantiza la “humanización” de todo sujeto’ Así las formas de relacionamiento van enriqueciendo vínculos afectivos en tanto posibilitan estar cerca del cuerpo del otro, escucharlo y sentirlo en un mundo compartido en el que se construyen historias.

Frente a la realización de actividades que ponían en juego expresar con su cuerpo, por ejemplo bostezos y estiramientos algunos mostraron timidez para hacerlo,

*“Hicimos ejercicios de estiramiento, luego a simular un bostezo gigante; algunos mostraron timidez para hacerlo, (DDAM09) no quiso y sólo se reía, al parecer nerviosos”.*

Ello podría interpretarse como el reconocimiento de un cuerpo que cambia, miedo a mostrar ese nuevo cuerpo o saber si esos movimientos son considerados “adecuados” en determinados espacios, esto es: algunos gestos son socialmente sancionados y es la escuela la encargada de suministrar esos códigos. Así, vigilar y castigar serán pues variables incondicionales que limitan la expresión del ser humano, que lo inhiben para asumirse tanto en lo individual como en lo público.

En este sentido, Serres (2011, p. 77), plantea que: “no existe nada en el conocimiento que no haya estado primero en todo el cuerpo”. Las actitudes, gestos, sensaciones, sabores y olores, ellos son aprendidos reconociéndolos, experimentándolos e imitándolos en el otro en un cara a cara, en otras palabras en un cuerpo a cuerpo como una suerte de espejo en el que me reconozco con el otro. Sin embargo estas condiciones están limitadas por la realidad de las prácticas escolares de nuestras comunidades educativas en el país, prácticas que deben ser repensadas y renovadas para hacer posibles nuevas formas de construcción de sujetos políticos. Entonces, es posible que la pregunta no sea tanto en qué hay que hacer, sino en qué hay que pensar. Partir del reconocimiento de las subjetividades que están allí en términos de los dispositivos de miedo y deseo que confluyen en esas subjetividades presentes. Cabe igualmente preguntarse si los currículos están siendo construidos para potenciar seres humanos para la vida.

- ***La salud, práctica cotidiana inherente al cuerpo***

En los aspectos de **salud** relacionados, se revelaron falta de cuidado y acompañamiento de los padres ante la atención mínima a sus hijos respecto al aseo y en general prácticas de higiene, ya que se observa poca limpieza corporal en muchos de los niños, no peinados y dientes sin lavar por días. Presentan dificultades en cuanto a hábitos saludables ya que se niegan a consumir ciertos alimentos en el restaurante escolar (verduras) argumentando que no les gusta, tal como podemos inferir de este diálogo.

***“no quiere comer porque es espagueti con atún” (DDJM10).***

En el caso contrario, es evidente el gusto por otros alimentos, tal como lo expresa uno de los estudiantes:

***“cuando es carne si quiere comer el almuerzo” (DDJM10).***

Respecto al comportamiento en la mesa como el caso del estudiante (JPVM10) quien

***“come de forma desaforada, lamiendo el papel y las manos aunque acaba de salir del refrigerio”.***

Se observa además que algunos niños y niñas presentan dificultades con el consumo de algún tipo de alimento, tal vez asociado a ciertas costumbres o prácticas culturales aprendidas desde la familia, que constituyen procesos de socialización en otras instancias como la escuela. Estas dificultades generalmente están asociadas con el consumo de verduras y ensaladas; lo anterior podría presentarse como indicador de salud asociado al tipo de alimentación que actualmente consumen. De acá surge la importancia de unas pautas de crianza que apunten al autocuidado y protección del propio cuerpo tanto en las costumbres alimenticias como de higiene y preservación de la salud y bienestar del ser humano. Cuidados que se convierten en formas de vinculación afectiva que trascienden del espacio familiar al escolar y posibilitan nuevos lazos expresivos.

En otros casos se hace manifiesta una preocupación por el cuidado del otro en su salud y en general sobre aquello que pueda poner en riesgo la vida. Como en el caso de un niño cuando invita a otro para que coma diciéndole:

***“hoy tiene esto y mañana nada”, señalándole la comida (CVKM10).***

- ***Prácticas posibilitadoras del cuidado de si***

En la mayoría de las ocasiones, la hora en el restaurante escolar es el momento más esperado, el refrigerio se vuelve un paliativo al hambre física que padecen nuestros

estudiantes, ya que son de estratos bajos y en condiciones socioeconómicas difíciles. También se observan preocupaciones frente al cuidado del otro, en el caso del siguiente texto respecto a la pregunta: ¿qué harías si tuviera súper poderes? a lo cual uno de los estudiantes contesta:

***“para salvar a los pobres, para salvar a los hermanitos, para los hermanitos que están que se mueren” (DDJM10).***

Frente a preguntas como la posibilidad de tener poderes y necesitar salvar a alguien de la familia se obtuvo respuestas como:

***“a mi mamita... está enfermita. Ella está en la cama” (LMJM10).***

Y vuelve a surgir la frase

***“usted no se bañó, mire como está de despelucada (CVKM10).***

En este sentido Hannah Arendth, citada por Kohn (2000, p. 75) propone la solidaridad como “actitud moral asumida libremente por el sujeto en la cual se configura un espacio moral compartido”. Solidaridad que en nuestro caso será la responsabilidad colectiva asumida libremente por cada ser humano respecto al otro (a) o los otros (as) y como el compromiso de compartir un destino común. Solidaridad, que se evidencia en el cuidado del otro, de su cuerpo, del interés de su cuidado físico y del equilibrio de su salud, en otras palabras, el deseo que esos colectivos humanos que hacen parte de mi existencia tengan las condiciones de salud y bienestar y así mismo se hagan partícipes en la construcción de mi subjetividad política.

El cuerpo en la escuela entonces, está regulado por prácticas generadas desde la sexualidad, la salud, la motricidad y la estética; a manera de ejemplo está el hecho de poder ir al baño sólo cuando el docente da permiso o a la hora del descanso y no cuando el

estudiante siente deseos o necesidad, igualmente el consumo del refrigerio depende del horario que la institución ha estipulado para que el estudiante se alimente independiente de si tiene o no hambre o ganas de comer, portar el uniforme impuesto por la institución le hace pertenecer a la comunidad educativa y es referente de control en los espacios escolares. En este tenor podría inferirse que la escuela deberá garantizar unos horarios y condiciones para cada práctica dentro de la vida institucional, como lo exige la ley, regulando cada espacio y actividad producido en el escenario escolar.

Emerge aquí la biopolítica como estrategia de control de la normalización a través de la disciplina que está garantizada en los manuales de convivencia escolar para permitir el control de los cuerpos y sistemas de coerción en la escuela. Al respecto Foucault, (2000, p. 126) manifiesta que:

*Históricamente la disciplina tiende más a la formación de un vínculo, que en el mismo mecanismo, lo hace tanto más obediente cuanto más útil, y al revés. Formarse entonces una política de las coerciones que constituyen un trabajo sobre el cuerpo, una manipulación calculada de sus elementos, de sus gestos, de sus comportamientos.*

Se habrá de reflexionar, si la biopolítica como control que se ejerce en la escuela lo que está provocando es serializar, calcular, promediar y categorizar, y si la disciplina a parte de ejercer un control sobre los cuerpos, también se preocupa por formar un ser humano en todas sus potencialidades, si está posibilitando formas de resistencia, empoderamiento y creación o está sirviendo a la perpetuación de un orden establecido.

- ***La motricidad ruta de acción en la construcción de subjetividades***

Para este estudio la motricidad es entendida como movimiento y acción, no sólo de carácter físico, sino también como figura presente en los procesos de comunicación/lenguaje, emergiendo de este modo otra sub categoría importante en los

procesos de socialización del ser humano que será entendida como acción y fuerza que impulsa al sujeto a nacer, crear, empoderarse y atender con claridad no sólo situaciones de carácter individual como colectivo.

En este sentido, Arboleda (2002, p. 4). Plantea respecto a las Expresiones Motrices, que: “Hacen referencia a las prácticas que pasan por las motivaciones, la intencionalidad, y la propositividad y que tienen *el cuerpo y la motricidad* como sentido fundamental; su fin último es el acto mismo, está autocontenido en la acción”. Igualmente opina que,

*(...)...El nominativo Expresiones Motrices entraña la resignificación del cuerpo, del movimiento, de los actores, de los escenarios e incluso de las categorías tiempo - espacio, en lo relativo a lo que hemos conocido como Educación Física, Deporte y Recreación. Es así como las expresiones motrices juegan un papel relevante en la formación del cuerpo y éste se construye a sí mismo de acuerdo a la cultura en la cual está inserto, dejando una impronta propia de cada comunidad que lo habita.*

Así, resignificar la motricidad y por ende las expresiones motrices como estrategia de socialización en el reconocimiento del concepto de grupo como espacio colectivo para la práctica de lo público y la escuela en su función socializadora en niños, niñas y jóvenes, también continua siendo relevante para generar experiencias corporales respetuosas de la pluralidad y diversidad con el otro.

Igualmente se detectaron dificultades significativas en cuanto a prácticas violentas de tipo verbal y físico. En este sentido, la comunicación y el lenguaje son procesos importantes en el desarrollo social del ser humano, sin los cuales difícilmente se podría aportar a la construcción de sujetos políticos en la escuela.

En tal virtud, al lenguaje como categoría emergente, se le brinda especial atención, máxime si se reconoce que estos aspectos fundamentan los principios de socialización del ser humano. De este modo y en consonancia con los planteamientos de Arendt (1993)

cuando afirma que: “acción y discurso están tan estrechamente relacionados debido a que el acto primordial y específicamente humano debe contener al mismo tiempo la respuesta a la pregunta planteada a todo recién llegado: ¿Quién eres tú?. Ese descubrimiento de quien es alguien está implícito tanto en sus palabras como en sus actos”. (Arendt, 1993, p. 202).

Desde la motricidad y la estética se observó *la solidaridad*, como sub categoría emergente que se ha hecho visible en el contexto familiar, moderadamente, en la escuela y ha surgido de manera interesante en el contexto social. La solidaridad se hizo evidente en las formas de relacionamiento entre algunos actores del estudio: trabajo en equipo, actitud en los juegos, sentimientos y manifestaciones de apoyo; mientras que para otros, parecía pasar inadvertida, se constató el individualismo, la competencia, la rivalidad, dando nuevamente como resultado prácticas violentas.

La solidaridad está presente desde la lúdica, el movimiento, la acción, la palabra, el contacto con el otro / otra y hasta la forma de juego empleada como demostración de afecto y cariño (motricidad) y al mismo tiempo es visible desde la estética, es decir, el peinado, la forma de vestir, el atuendo que los niños y niñas usan, el género musical de su elección y hasta el baile propio de su edad.

Fue común escuchar frente al género musical y baile predilecto a los niños y niñas frases como:

*“La música o el género musical que más me gusta es el reggaetón, me parece chévere y a mis amigos también. Me identifico mucho con ella. Una de las canciones que más me llama la atención es.... Esa que dice “con ropa haciendo el amor” en la disco, en la disco, con ropa haciendo el amor”. (EVEM12).*

A la pregunta, ¿por qué le llama la atención esta canción?, algunos simplemente se reían y se tapaban la cara. Otros, sólo respondieron que les parecía el ritmo un poco pegajoso, *“el ritmo de la canción es muy pegajoso” (NMBM09)* e intentaban realizar el baile de este



género, se reían y lo cantaban nuevamente. (**Notas tomadas de uno de los diarios de campo**)

Con relación al peinado, formas de vestir y atuendos los niños y las niñas expresaron:

*“La ropa que a mi gusta usar son los jeans apretados, pues, pero no del todo, con camiseta por fuera, ni muy apretada, pero tampoco suelta. Tenis, y un peinado bien bacano con gomina. A mi gustan mucho los tatuajes y hacer juego con la ropa, yo los fines de semana me pongo la ropa que me gusta con los piercing. En mi casa a mí no me dicen nada por lo de los piercing, pero si me gustaría hacerme unos tatuajes bien bacanos. Las figura que mas me llama la atención son los dragones, porque se ven muy bacanos, también me gustan las serpientes, y no... no me parecen que tenga relación con la agresión o la violencia”. (DTJM14)*

Otro de los chicos expresó:

*“El género que más me gusta es el reggaetón, me gustan los tenis y las camisetas, pero no por dentro, no ve que parezco como un bobito y mis amigos se burlan de mí por la cuadra. Me gustan los pantalones bota tubo y también anchos medio caídos y las camisetas anchas. Me gustaría colocarme piercing, pero en mi casa mi mamá no me deja, me dice que estoy chiquito para eso, pero cuando tenga unos 16 años me lo voy a poner”. (AAAM14)*

Finalmente, se culmina la entrevista cantando una estrofa de una de sus canciones preferidas, la cual hace referencia a formas importantes de relacionamiento entre ellos y ellas desde el vínculo afectivo, el contacto y el roce por ejemplo, permitiendo de este modo aprendizajes culturales.

Todos los chicos se pusieron de acuerdo y cantaron la canción favorita...

*Yo, te miro y te imagino  
con ropa haciendo el amor  
bien prendió, encendió  
con ropa haciendo el amor*

*En la disco bien arisco  
con ropa haciendo el amor  
ye eh eh eh,  
con ropa haciendo el amor*

*Y ninguna se compara  
ella se llama Sara  
me gusta su cara de mala  
tiene loco a to mis panas  
la ropa le queda brava  
y se queda como si nada  
al oído le cantaba  
mientras me la imaginaba.*

*Yo, te miro y te imagino  
con ropa haciendo el amor  
bien prendió, encendio  
con ropa haciendo el amor  
en la disco bien arisco  
con ropa haciendo el amor  
ye,eh,eh,eh  
con ropa haciendo el amor....*

Y ya, esa es la canción... (**Grupo de niños que hacen parte de esta investigación**).

De acuerdo con Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz (2008, p. 26):

*...() los individuos, los y las jóvenes y sus relaciones, además de cognición – razón y lenguaje, son sensibilidad, cuerpo, emociones, anhelos, tradiciones, sentimientos, es decir, son historia en construcción, son experiencia vital. Se trata entonces de enfatizar en la enteridad<sup>6</sup> del ser humano concreto de los y las jóvenes, mirado no desde su sustancia sino desde su experiencia vital permanente, transformador, complejo, conflictivo e imperfecto, con otros, en referencia a otros, es decir, se trata de reconocer en el sujeto concreto el despliegue de su subjetividad.*

Las notas anteriores pretenden dar cuenta de algunas de las formas de relacionamiento de niños y niñas, gustos y predilecciones con relación al modo estar en el mundo de la vida. El compartir con el otro/a es vital para la construcción de sus subjetividades, en ella está presente el afecto, el lenguaje, la comunicación, las expresión de sus sentimientos, gustos y emociones. Es tener en cuenta al sujeto en varias dimensiones presentes en el ser humano. Es en última instancia, construcción de sujeto político desde la pluralidad. También es identificar la relación entre motricidad y estética con la solidaridad, aspectos importantes y vitales para la construcción de un sujeto político para la acción, con sensibilidad y preocupación por las necesidades e intereses del otro/a, es decir, un sujeto potenciador del desarrollo humano.

Es importante observar que las problemáticas familiares y sociales que viven la mayoría de estudiantes de nuestras escuelas, exigen la creación de escenarios propicios para la reconstrucción de tejido social y es allí donde se hace relevante la conformación de grupos infantiles y juveniles alrededor de prácticas deportivas, recreativas y artísticas, que faciliten la cohesión de grupo generando identidad individual y colectiva y un sentido de pertenencia necesario para la constitución de valores de respeto a la diferencia, la capacidad de decisión, el ejercicio de la democracia y la solidaridad además de la regulación de las

---

<sup>6</sup> Retomamos de Michael Mafessoli (2004) el concepto de enteridad como expresión de la totalidad del sujeto en su complejidad, no el sujeto razón, sino el sujeto en sus múltiples dimensiones (cuerpo, emoción, sentimiento, razón, etc.) y en sus múltiples condiciones identitarias.

diferencias y desacuerdos superables por el consenso y la puesta en común para la búsqueda de aprendizajes significativos.

La solidaridad, como aspecto fundamental en la vida cotidiana y en las relaciones familiares surgió en voces de algunos estudiantes: el deseo de salvar al hermano, a la madre o al padre de situaciones específicas y del contexto fueron sentimientos reiterados en la indagación. Así mismo hicieron alusión al deseo de cambio y el anhelo de una sociedad más justa y equitativa en términos económicos y de diferenciación de clases, el sentido de lo comunitario, el cuidado del medio ambiente y el altruismo.

***“Ayudarles a los pobres, ayudarles a hacer casa, ayudarles a las familias que no tienen casas, construir, arreglar a los que están malos del techo” (BZEF11).***

Así la solidaridad como sub categoría, se plantea a la manera de puente o canal que media entre lo individual y lo colectivo, allí prima el deseo de lo humano, acompañado de sentimientos desde la alteridad, la pluralidad y la aceptación del otro (s) diferente (s) para la construcción del sujeto político.

*Por tanto el sujeto es un actor consciente (al menos trata) de su realidad social y de la forma como intenta operar dentro de esta situación en los límites de lo posible. Si se prefiere podemos decir, que el sujeto es ante todo socio – histórico activo: consciente de su lugar social, encarnado y desgarrado desde la historia, por tanto con una abierta opción política (transformadora/ Radical). Torres, (2007, párrafo 3).*

En el caso de la autonomía, ésta característica es entendida y de acuerdo con algunos de los planteamientos de Kant, citado por Levinas, (2011, p. 132) quien afirma que:

*La autonomía de la voluntad, escribe Kant, es el único principio de todas las leyes morales y de los deberes conformes a ellas: toda heteronomía del albedrío, en*

*cambio, no solo no funda obligación alguna, sino que más bien es contraria al principio de la misma y de la moralidad de la voluntad. (...) Así, pues, la ley moral no expresa nada más que la autonomía de la razón pura práctica, es decir, la libertad, y esa es incluso la condición formal de todas las máximas, cuya condición solamente pueden estas coincidir con la ley práctica suprema.*

En los procesos de autonomía, quienes participaron con entusiasmo, liderazgo y compromiso fueron los chicos y chicas con capacidad de relacionamiento, capacidad de decisión y autonomía explícitas. De lo anterior se puede inferir que existe un vínculo entre la capacidad de liderazgo, comunicación asertiva, autonomía, relaciones interpersonales desde la alteridad, sentido crítico, respeto al disenso, entre otras, y el carácter ideal del sujeto político, abordado en este estudio.

De lo anterior se puede inferir que para la construcción de sujetos políticos, los niños y las niñas deben poseer atributos como la autonomía, ya que ésta a través del vínculo afectivo y las relaciones basadas en los principios de la pluralidad y la alteridad contribuyen en la esfera de lo público y permiten sujetos para la acción; acción entendida como la posibilidad de creación en el entre nos, entramado social vital para el ejercicio político y los procesos de liderazgo. De acuerdo con los planteamientos de algunos autores sobre la acción argumentan que: “por su carácter revelador de su propia identidad, es algo así como una ventana mental que nos abre al mundo y a los otros. Nuestra capacidad para actuar en un escenario público de pluralidad”. Barcena & Melich (1997, p. 68)

Los estudiantes que tenían comportamientos y actitudes de liderazgo, comunicación asertiva, autonomía, relaciones interpersonales desde la alteridad, sentido crítico y respeto al disenso, mostraban capacidad de decisión, lo anterior se observó en las actividades que normalmente se llevaban a cabo: en el patio de recreo, en el restaurante escolar, a la entrada de la Institución Educativa, en los actos cívicos y en el aula de clase. Lo anterior pudo leerse por medio de las expresiones motrices, reflejadas en algunas de las actividades

lúdicas o simplemente en la observación de los juegos y prácticas deportivas realizadas en las jornadas de recreo.

Según los hallazgos es factible aventurar que quienes cuentan con mejor autoestima- son sujetos con probabilidad de actuar ante situaciones de la vida cotidiana que requieran de procesos o habilidades de autodeterminación, en este caso, sus comportamientos estaban estrechamente relacionados con prácticas en las que podían elegir ante situaciones similares para ellos y ellas.

Es posible también inferir que la capacidad de liderazgo, comunicación asertiva, autonomía, relaciones interpersonales desde la alteridad, sentido crítico, respeto al disenso devienen en posibilidades de resistencia desde algunas prácticas de liberación tal y como lo expresan algunos autores: “los ejercicios de liberación son el resultado de estrategias que el sujeto elabora en sí mismo frente a estados diversos en la cotidianidad o el momento histórico en el que se encuentra inmerso mediante juegos de poder en los que es posible considerar otras posibilidades de resistencia”. Martínez (2009, párrafo 13).

En el caso contrario, aquellos que no enseñaban adecuados procesos de comunicación, capacidad de decisión, se les dificultaba la toma de decisiones, la capacidad argumentativa y el sentido crítico ante hechos, personajes, historias y ante situaciones cotidianas. Lo anterior se observó mediante los procesos de comunicación, en los que la articulación adecuada requiere de óptimos mecanismos de escucha y secundario a éstos, la argumentación, la palabra, el gesto, la transmisión de ideas y de otras formas de lenguaje.

En síntesis la construcción del sujeto político para la acción en este estudio contiene sus bases fundamentales en las subcategorías de autonomía, liderazgo, sentido crítico, respeto al disenso y comunicación. La autonomía entendida como la fuerza motivadora, que permite la recuperación de la palabra, toma fuerza y crea personas con capacidad de reflexión y acción en entornos con dificultades en sus relaciones interpersonales.

Potenciar ese tipo de sujetos contribuirá a la reconstrucción de tejido social, con miras al desarrollo de una sociedad más justa y equitativa, con base en la solidaridad y el respeto, con capacidad para reclamar sus derechos, pero también como posibilidad de generación de conciencia desde sus deberes. Deberes que serán construidos desde prácticas de florecimiento de capacidades individuales de universalidad, libertad, creatividad y conciencia para la formación de un sujeto político integral, creando ciudadanos y ciudadanas con capacidad para el empoderamiento y la acción concertada desde lo público.

- ***La familia, primer espacio socializador del niño y la niña***

Para el caso de esta investigación llama la atención la forma como emergieron situaciones que tienen estrecha relación con las prácticas violentas, en este caso la familia como espacio socializador inicial del ser humano. Empero, desconocer dicho espacio, sería omitir la relación intrínseca que ejerce la influencia del medio en las diferentes esferas del modelo ecológico planteados por algunos autores, en este caso, Rice (1997, pp. 266-267) toma en cuenta tres esferas en el campo social a las cuales denominó como el microsistema<sup>7</sup>, el mesosistema<sup>8</sup> y el macrosistema<sup>9</sup>. La escuela, en este caso no puede observarse como un nicho aislado, por el contrario, reflexionar sobre lo que permea podría ser la ruta para interpretarla.

En ella se encontró con gran preocupación, como investigadoras vinculadas al sector educativo, fuertes relaciones poco asertivas mediadas por la agresión o la violencia intrafamiliar. Esta toca con la forma de establecer vínculos y de afrontar los conflictos recurriendo a la fuerza, a la amenaza, la agresión, o el abandono. “La violencia intrafamiliar está definida en el artículo 3 de la ley 294 de 1996, de la siguiente manera. Constituye violencia intrafamiliar todo daño físico o psíquico, amenaza o agravio, ofensa o cualquier

---

<sup>7</sup> De acuerdo con Bronfenbrenner (1977, 1979, 1987) desarrolló un modelo ecológico para dar cuenta de las influencias sociales. Para el caso del *Microsistema* son aquellas fuentes con la que el niño tiene contacto inmediato.

<sup>8</sup> *Mesosistema*: son las relaciones recíprocas entre los escenarios del microsistema. Por ejemplo lo que sucede en el hogar influye en lo que sucede en la escuela y viceversa.

<sup>9</sup> *Macrosistema*. Incluye las ideologías, valores, actitudes, leyes, tradiciones y costumbres de una cultura particular. Las culturas pueden diferir entre los países o entre los grupos raciales, étnicos o socioeconómicos.

otra forma de agresión por parte de otro miembro de la familia”. (Red de Promotores de Derechos Humanos / Defensoría del Pueblo, 2011).

Estas conductas fueron expresadas en varios de los relatos por los niños y las niñas en las entrevistas, grupos focales y talleres reflexivos realizados en campo. Los resultados tuvieron nexos con el maltrato bien sea de manera física o verbal por parte de alguno de los miembros de la familia, situaciones detectadas a través de la sexualidad como construcción del vínculo afectivo. En este estudio se observó, que las personas que ejercen reiteradamente la violencia o el maltrato son los cuidadores primarios, especialmente, la madre. Existen también prácticas violentas por parte del padre y, en algunos casos de parientes, tales como: tías, tíos, primos y abuela, tal como se evidencia en las verbalizaciones de uno de los estudiantes:

*“Así como mi tío que cuando no me como un pedacito, cuando no me como toda la comida, siempre me regaña, me maltrata, me dice palabras, eh a veces me echa el perro de él, a veces me insulta, a veces así como mi papá me pega.” (DDJM10).*

Otro de los niños manifiesta respecto a su padre

*“de mi papá... que me pega... insulta a mi mamá” (YFEM11).*

Otros parientes que conviven en el mismo lugar con los niños, se convierten en detentadores del poder para sancionar o castigar al niño o niña en el entorno familiar, inferencia hecha de acuerdo a lo expresado por uno de los estudiantes del estudio.

*“de mi tía, porque me pega, me insulta... me da contra el muro” (YFJM09).*

Se encontró además que al interior del grupo parental quien ejerce agresión física frecuentemente es el padre o tíos, muchas veces bajo el efecto del alcohol.

*“...de mi tío porque de pronto se emborracha y viene a desquitarse con nosotros” (DDAM09).*



La madre, por su parte, inflige maltrato verbal, al igual que la abuela y en ellas son menos recurrentes las prácticas violentas o agresiones físicas.

Frente a la pregunta: ¿Qué situaciones injustas observas en tu familia? Uno de los niños respondió:

***“A mí me parece injusticia que mi tía Lucero cuando yo llegue a la casa me reciba con una patada y además le da rabia que yo llegue temprano” (GPVM10).***

Y una de las niñas manifiesta:

***“... ¡Ay no! Me aburro mucho donde mamita, cada rato me mandan por mandados, eh si no lo hago me maltratan, me pegan” (MEVF08).***

En el ámbito familiar se observan dificultades en las formas de relacionamiento e interacción en las que el afecto y la comunicación están mediadas por un círculo de violencia y maltrato, algunas formas de abandono, prácticas adultocentristas<sup>10</sup>, amenazas, insultos, gritos, castigos injustificados y/o con agresión física y psicológica, imposición de responsabilidades adultas para el caso de algunos niños, niñas y jóvenes frente al cuidado de sus hermanos y hermanas menores y/o familiares ancianos o en estado de indefensión secundario a una discapacidad; adicionalmente la realización de labores domésticas, que reducen notablemente los espacios de socialización y de juegos propios de su edad.

Frente a la pregunta: ¿Si en el grupo conocían niños y niñas que trabajaran y por qué lo hacían?

---

<sup>10</sup> El adultocentrismo corresponde a la visión de que desde el mundo adulto se podía implementar el futuro de los jóvenes, su preparación, su desarrollo, su protección y se traduce en el enfoque de las políticas y programas. La efectividad de esta perspectiva hizo crisis, como producto de los cambios socioeconómicos y políticos de fin de siglo. El adultismo se traduce directamente en las interacciones entre adultos y jóvenes. Se traduce en la rigidización de las posturas adultas frente a la ineffectividad de los instrumentos psicosociales con que cuentan para relacionarse con la gente joven. Los cambios acelerados de este período, dejan a los adultos desprovistos de suficientes referentes en su propia vida, para orientar y enfrentar lo que están viviendo los jóvenes sin tomar en cuenta sus perspectivas. (Krauskopf, D. *Participación social y desarrollo en la adolescencia*. En: <http://www.binasss.sa.cr/revistas/ays/2n1/art8.htm>)

**Uno de ellos respondió:**

*“Para ayudar al papá, para comparar zapatos, ropa algo así” (GPVM10).*

**En otros casos:**

*“Cuando le dicen a uno algo así, por ejemplo cargando adobes, cargando arena” (CVKM10).*

*“Por ejemplo para comprar las cosas del mercado, ropa para uno. (NMBM09).*

Por tal razón se considera importante acuñar lo dicho en párrafos anteriores con el planteamiento de la red de promotores de derechos humanos de la defensoría del pueblo quienes argumentan:

*No obstante, la violencia intrafamiliar, la violencia doméstica, cometida usualmente contra mujeres, niños y mayores adultos, es decir contra sujetos débiles, a los cuáles es más fácil agredir y dañar, alcanza cifras escalofriantes en nuestro país. Ciertamente, el problema es de tal gravedad que se ha llegado a afirmar, con mucha razón, que la violencia intrafamiliar es, en Colombia, un problema de salud pública. (Red de Promotores de Derechos Humanos. Defensoría del Pueblo, 2011)*

Para muestra de lo anterior valga algunos de los relatos de los niños, niñas y jóvenes:

*“A mí no me gusta cuando mi mamá me pega, me grita por nada, porque yo no hice nada y yo estoy jugando con una amiguita y mi mamá me pega, que porque yo la hice caer” (BZPF10).*

Llegados a este punto se puede derivar que en la escuela se dan formas de relacionamiento mediadas por la violencia intrafamiliar y éstas a su vez podrían estar interviniendo en otros contextos, en este caso, la escuela. No obstante, es relevante que los niños, niñas y jóvenes manifiestan mayor sentimiento de afiliación y solidaridad por los miembros de su familia, en especial, la madre y sus hermanos, la escuela ofrece igualmente

espacios para el ejercicio de la amistad, la solidaridad y la libertad, elementos que hacen presencia principalmente en el recreo donde la norma se diluye un poco entre los gritos de los estudiantes y los regaños de los docentes que, paradójicamente, pasan inadvertidos para los estudiantes; así, Foucault, citado por Martínez (2010), manifiesta:

*La libertad es juego, porque es contingente y depende de un conjunto de reglas, estratégico, porque es susceptible de inversión, reelaboración y resistencia: ahora tengo una visión mucho más clara de todo esto; me parece que hay que distinguir las relaciones de poder como juegos estratégicos entre libertades- juegos estratégicos que hacen que unos intenten determinar la conducta de los otros, a lo que estos responden, a su vez, intentando no dejarse determinar en su conducta o procurando determinar la conducta de aquellos y los estados de dominación, que son lo que habitualmente se llama el poder. Martínez, (2010, p. 74).*

Podríamos deducir que el cuerpo del estudiante, se hace depositario de estrategias de diversa índole que le permiten evadirse de prácticas violentas generadas tanto en el hogar como en el entorno escolar para sacar a relucir aquel sujeto que quiere emanciparse y proyectarse aún por encima de las condiciones impuestas por la disciplina y el control en la escuela.

- **Conclusiones**

Observar a los estudiantes desde diversas lentes como la salud, la estética, la motricidad y la sexualidad, permite comprender la relación intrínseca que existe entre cuerpo y construcción de sujeto político; el cuerpo que participa no solo como receptáculo, sino también como interlocutor de sus procesos comunicacionales y de relaciones afectivas – sociales. El cuerpo que calla por temor a la violencia de la cual los niños y las niñas son víctimas, no solo en la familia, sino también en el contexto barrial y en la escuela. El cuerpo que media, que transmite y que permite la interacción asertiva o no asertiva entre sus congéneres.

Es tarea importante para la escuela, posibilitar el descubrimiento y redescubrimiento del cuerpo como construcción simbólica que se forma y transforma tanto en los espacios sociales como culturales en la que confluyen sentimientos, emociones y experiencias. Cuerpo como sujeto con experiencias de vida, capaz de transformar y crear, en el despliegue de todo su potencial humano a través de las relaciones colectivas de reconocimiento e interacción con el otro/a. Abrir espacios y momentos de integración y participación de diferentes pensamientos e ideologías que puedan discutirse y llegar a acuerdos y consensos por medio de acciones expresivas tanto corporales como verbales para el enriquecimiento del sujeto político en cada estudiante.

Para el caso de las prácticas violentas o manifestaciones de agresión que algunos niños, niñas y jóvenes emplean al interior de la Institución Educativa, se puede argumentar que, por un lado dificultan la construcción del sujeto político para la acción y la transformación social. Por el contrario, dichas experiencias inciden de manera negativa, influyen de algún modo a los chicos y chicas con estructuras de personalidad débil, dificultan las relaciones armónicas de convivencia escolar, además de la adquisición de un liderazgo positivo, dando como resultado ambientes hostiles que obstaculizan la reconstrucción de tejido social, bajo la premisa de la pluralidad y la cimentación adecuada en el entre nos. Por otro lado la norma vista como reguladora de esas violencias posibilita la construcción de liderazgo, solidaridad y respeto a las opiniones, un fugarse en términos de Deleuze, un emanciparse y florecer para la construcción de lo público desde espacios de reflexión y consenso en aras de potenciar el sujeto político.

Prácticas como las expresiones motrices, son una ruta emancipadora y cimentadora de subjetividades para el empoderamiento y la acción, expresiones que a través del cuerpo construyen un entramado de relaciones que hacen posible la vivencia y construcción de lo colectivo como principio fundamental del hacer político del sujeto, como opción para reconocerse y reconocer al otro y los otros. Expresiones motrices que son acción, acción política en términos de Arendth para construir mundos en la pluralidad y la libertad,

fundamentales para la formación de sujetos empoderados y promesa de otros mundos posibles.

De igual manera, la construcción del sujeto político para la acción desde valores de autonomía, liderazgo, sentido crítico, respeto al disenso y comunicación, entendida ésta última como la fuerza motivadora, que permite la recuperación de la palabra, toma fuerza y crea personas con capacidad de reflexión y acción en entornos con dificultades en sus relaciones interpersonales, deberá estar orientada a potenciar sujetos que contribuyan a la reconstrucción de tejido social, con miras al desarrollo de una sociedad más justa y equitativa, con bases en la solidaridad y el respeto, como posibilidad de generación de conciencia desde el desarrollo de sus capacidades; en otras palabras desde prácticas de florecimiento de cualidades individuales de universalidad, libertad, creatividad y conciencia para la formación de un sujeto político integral. Ciudadanos y ciudadanas con capacidad para el empoderamiento y la acción concertada en lo público.

## • Referencias

- Arendt, H. (1993). *La Condición Humana*. Editorial Paidós. Argentina.
- Barcena, F. & Melich, J. (1997). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, Narración y Hospitalidad*. Barcelona, Paidós, pp. 63- 147.
- Benjumea, M. (2009). *Elementos constitutivos de la Motricidad como dimensión humana*. Tesis de grado para aspirar al título de Magíster en Motricidad y Desarrollo Humano. Instituto de de Educación Física. Universidad de Antioquia. Medellín 2009. En: <http://viref.udea.edu.co/contenido/pdf/179-elementos.pdf>. Recuperado el 09 de diciembre de 2012.
- Boltvinik, J. (2005). *Ampliar la mirada. Un nuevo enfoque de la pobreza y el Florecimiento Humano*. Guadalajara, Jalisco. Vol. I. Pág. 412.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1997). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia. Pre-Textos.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Argentina. Siglo XIX.
- González, D. (2010) *Vínculo afectivo y vínculo social*. Módulo Afectividad. Convenio Universidad de Manizales – CINDE. Centro de Estudios Avanzado en Niñez y Juventud, Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Sabaneta.
- Griesbeck, J., Arboleda, R. & Arenas, A. (1997). *Usos del cuerpo y mitigación de la vulnerabilidad social en salud*. Revista Educación Física y deporte, vol. 1(1), pp. 39 – 74.
- Kohn, C. (2000). *Solidaridad y poder comunicativo: La praxis de la libertad en la filosofía política de Hanna Arendt*. Res Pública, 5. s.l.
- Krauskopf, D. (1998) *Participación social y desarrollo en la adolescencia*. En: <http://www.binasss.sa.cr/revistas/ays/2n1/art8.htm>. Recuperado el 02 de julio de 2012
- Levinas, E. (2011). *Educación y hospitalidad*. Módulo Ambientes Educativos. Maestría en Educación y Desarrollo Humano.
- Martínez, J. (2010). *Discursos que producen sujetos: la arqueología y la genealogía como marco metodológico*. En el libro: *la universidad productora de productores.: entre biopolítica y subjetividad*, capítulo 6, ediciones Unisalle, Bogotá Colombia. P. 73-89.
- Martínez, M. (2006) *La figura el maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento*. Universidad pedagógica nacional. Educere vol. 10, núm. 33 Meridad jun. 2006. Bogotá – Colombia. En: [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-49102006000200005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-49102006000200005&script=sci_arttext). Recuperado el 02 de julio de 2012.

- Red de Promotores de Derechos Humanos. *Mecanismos de Protección contra la Violencia Intrafamiliar*. Defensoría del Pueblo, 2011.
- Rice, P. (1997). *Desarrollo Humano. Estudio del ciclo vital*. 2a ed. México.
- Sacristán, G. (1976). *Una escuela para nuestro tiempo*. Ed. F torres. España. 146 páginas.
- Salas, R. (1997). *¿Qué es política?* Traducción ediciones Paidós, Barcelona.
- Santa Cruz, J. (1965). *Notas sobre “De república de Cicerón”*. En: <http://www.google.com.codialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2048132>. Recuperado el 08 de julio de 2012
- Torres, J. 2007. *Notas para leer al sujeto en Foucault desde América Latina*. América Latina en Movimiento. En: <http://alainet.org/active/20042>. Recuperado marzo 10 de 2012.

**ARTÍCULO TEÓRICO**  
**CUERPO: REGULACIÓN Y RESISTENCIA EN LA ESCUELA**

**ADRIANA MARÍA GALLEGO LÓPEZ**  
**CC 39436626**

**TUTORA**  
**Doctora Rubiela Arboleda Gómez**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO**  
**CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO**  
**CINDE- UNIVERSIDAD DE MANIZALES**  
**MEDELLÍN**  
**2013**



# CUERPO: REGULACIÓN Y RESISTENCIA EN LA ESCUELA<sup>11</sup>

## BODY: REGULATION AND RESISTANCE TO SCHOOL

Adriana María Gallego López<sup>12</sup>

Rubiela Arboleda Gómez<sup>13</sup>

*“La niñez se mide a través de sonidos, olores y observaciones antes de que aparezca la sombra oscura de la razón”* (Jhon Betjeman)

### Resumen

Este artículo analiza las miradas dadas al cuerpo desde las diferentes relaciones de poder, en especial en la escuela y cómo al cuerpo -como lugar de síntesis del contexto en el que se leen las tramas de una sociedad ambivalente entre lo malo y lo bueno, lo corrupto y lo virtuoso, lo imposible y lo posible, la realidad y la fantasía- abraza la posibilidad de resistirse, crear y florecer en toda su potencialidad. Finalmente se planteará una mirada al cuerpo desde la motricidad para concluir con algunas reflexiones referidas al desafío que representa para la educación contribuir a la construcción en el sujeto (niño, niña) de una resistencia como creación. Este artículo de revisión hace parte de la investigación Prácticas Violentas y su relación con la construcción del sujeto político. Estudio en niños, niñas y jóvenes del grupo de procesos básicos de una institución educativa del Municipio de La Estrella.

**Palabras clave:** cuerpo, biopoder, biopolítica, escuela, regulación, resistencia, expresiones motrices.

### Abstrac

This article analyses the visions given to the body from the different relations of power, especially in school and how the body-as a place of synthesis of the context in which is read the plots from an ambivalent society among good and evil, the corrupt and virtuous, the impossible and the possible, reality and fantasy, it embraces the ability to resist, create

---

<sup>11</sup> Artículo derivado del proyecto de investigación titulado “Prácticas violentas y su relación con la construcción del sujeto político, una mirada desde el cuerpo. Estudio en los niños, niñas y jóvenes del aula de procesos básicos de la Institución Educativa Bernardo Arango Macías” que hace parte de un requisito de grado para optar al título de Magíster en Educación y Desarrollo humano en el marco del convenio Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE y Universidad de Manizales, realizado desde enero de 2011 hasta julio de 2012.

<sup>12</sup> Adriana María Gallego López Educadora Física. Especialista en Administración Deportiva. Docente Secretaría de Educación Departamental. Correo electrónico: adrianagallego3@yahoo.es.

<sup>13</sup> Rubiela Arboleda Gómez. Dra. En Estudios Científicos Sociales (ITESO, Guadalajara). Mg. En Problemas Sociales Contemporáneos. Antropóloga. Licenciada en Educación Física. Docente investigadora Universidad de Antioquia- Integrante del grupo Cultura Somática. Correo electrónico: ursula59@hotmail.com

and flourish to their full potential. Finally, a glance will be considered from motricity to conclude with some thoughts relating to the challenge that represents for education to contribute to the construction of the subject (boy, girl) of a resistance as creation. This review article is part of the investigation Violent practices and its relation with the construction of the political subject. Study in boys, girls and teenagers from the group of basic processes of an educational institution of the Municipality of La Estrella.

**Key words:** body, bio power, bio politics, school, regulation resistance, motor expressions.

## • **Introducción**

La dualidad cartesiana dada al cuerpo (cuerpo-mente) en el siglo XVI ha sufrido una suerte de configuraciones y reconfiguraciones a través de la historia; ya en el siglo XIX, para Merleau- Ponty (1993, p. 100) “el cuerpo es el vehículo del ser en el mundo... poseer un cuerpo es conectar con un medio definido, confundirse con ciertos proyectos y comprometerse continuamente con ellos”.

Para Turner (1989, p. 32),

*Tenemos cuerpos, pero somos también, en un sentido específico, cuerpos; nuestra corporeidad es una condición necesaria para nuestra identificación social”, igualmente manifiesta, “El cuerpo es simultáneamente un entorno (parte de la naturaleza) y un medio del yo (parte de la cultura). (...) Podemos concebirlo entonces como una apariencia externa de interpretaciones y representaciones, y como un medio interno de estructuras y determinaciones.*

Para Le Breton (2002), el cuerpo es una construcción simbólica y de allí nacen y se propagan las significaciones que constituyen la base de la existencia individual y colectiva, y en este sentido el cuerpo que expresa o recibe va produciendo sentidos que lo insertan rápidamente en espacios sociales y culturales determinados. Finalmente, Serres, (2011, pp, 16-17) escribe:

*El cuerpo, específico, singular y original, todo lo inventa desde la sensación, mientras que la cabeza se sumerge en la repetición. “El sapiens de la sabiduría desciende del sapiens que saborea.” Con ésta fórmula afirma que sólo un cuerpo experimentado, entre el sabor y el saber, entre el pánico y la alegría, puede ser real.*

En éste sentido explica que el cuerpo todo lo crea, como posibilidad de flexibilizar y fluir en sensaciones, sentidos e imágenes corporales que permiten reaprender a sentir, pensar y adaptarse al medio por medio de la experiencia, poner en juego el potencial creativo de lo que puede ser y hacer el cuerpo.

- **Cuerpo**

De acuerdo a lo anterior, en la investigación tomamos el cuerpo como aquella construcción simbólica que se elabora no sólo en lo social y lo cultural sino también en escenarios de desarrollo del ser humano en los que se aprende de otros tanto gestos como sentimientos y emociones, una construcción que se crea y se recrea en las experiencias cotidianas tanto individuales como colectivas en relación con el otro en el cual me reconozco, existo y soy.

En consecuencia el cuerpo, deberá ser reconocido y formado integralmente, atendiendo a las demandas que implica percibirlo en sus sensaciones, y emociones y en el potencial de creación y acción, un nuevo cuerpo por descubrir y a través del cual interpretar el mundo. En cuanto a ello, propone Arboleda (2008, p. 27).

*La nueva cultura requiere de un cambio de cuerpo. Un cuerpo intuitivo, sensitivo, perceptivo, holístico, el cuerpo como archivo, como elemento mutable que se renueva permanentemente, como reproducción del universo, como generador, como transmisor, como circulación de fluidos... El cuerpo máquina se transforma en cuerpo sabiduría.*

En suma un cuerpo que pueda ser entendido y atendido en sus dimensiones de desarrollo: salud, estética, motricidad, sexualidad, entre otras para su formación integral.

Adicionalmente, la escuela como escenario de desarrollo social en este caso de niños, niñas y jóvenes, se ha permeado por prácticas que se naturalizan e interiorizan en las relaciones de poder entre estudiantes o con las personas adultas mediante la disciplina, entendida por Foucault (2002, p. 126) como “método que permite el control minucioso de las operaciones del cuerpo que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad”; un control homogeneizante transmitido a través de la curricularización, competencias, y estándares definidos por el Estado; prácticas pedagógicas, didácticas y normas escolares transmitidas por el docente y que emergen como formas de disciplinamiento sobre los cuerpos, un biopoder que conduce conductas, formas de ser y hacer en el mundo.

- **Biopoder y Biopolítica**

Foucault (2006, p. 15), entiende el biopoder como un “conjunto de mecanismos por medio de los cuales aquello que, en la especie humana, constituye sus rasgos biológicos fundamentales, podrá ser parte de una política, una estrategia política, una estrategia general del poder”, así mismo, biopoder ejercido por los gobiernos, las entidades, y personas organizadas formal o informalmente para decidir sobre la vida de los sujetos a manera de control social; un biopoder a modo de fuerza que es libre y tiene la posibilidad de arrebatar la libertad de los otros, un poder pensado como conducción de conductas. En Foucault (2000, p. 223) el “bio-poder” entendido como “tecnología del poder sobre la población como tal, sobre el hombre como ser viviente”, se desarrolla de dos formas: una de ellas la anatomopolítica como mecanismo de control de los cuerpos y la biopolítica como mecanismo de control de la vida.

Nos orientaremos principalmente a la biopolítica definida por Foucault (2006) como tecnología política que actuará sobre una multiplicidad de individuos cuya intención es mejorar las formas de existencia y trabajo que componen una población. Esta tecnología de poder se ocupará ya de gestionar y controlar la salud, la higiene, la alimentación, la sexualidad, la natalidad, etc., en la medida en que todo se ha convertido en un asunto político<sup>14</sup> e igualmente cómo estos mecanismos de regulación y control se han venido desarrollando a lo largo de diferentes tipos de sociedad.

- **Tipos de sociedades vistas desde los mecanismos de regulación**

En la sociedad se dan diferentes tipos de relaciones de autoridad, inicialmente surgen las **sociedades de soberanía**, en las que existe un solo amo y señor que dispone de la vida de todos sus súbditos, un soberano que castiga de manera individual o colectiva los cuerpos de aquellos sujetos que han cometido un crimen y que por ello han atentado contra el soberano como detentador del poder.

Luego aparece la **sociedad disciplinaria** descrita por Foucault (2002) en la que toma primero la familia, la escuela, el cuartel, la fábrica, en algunos momentos el hospital, y a veces la cárcel como centros de encierro donde se puede observar constantemente, como una suerte de panóptico<sup>15</sup> que permite vigilar y controlar los cuerpos y sus movimientos.

---

<sup>14</sup> Luis Antonio Ramírez Zuluaga presenta dicho concepto en su artículo sobre “Tecnologías, dispositivos y técnicas para administrar la vida”, expuesto en el curso de extensión de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia. 2011.

<sup>15</sup> Foucault define el Panóptico de Bentham como una composición arquitectónica que en la periferia era una construcción en forma de anillo; en el centro una torre con anchas ventanas que se abren en la cara interior del anillo, la construcción periférica estaba dividida en celdas que contaban con ventana para la parte interna y externa y que bien podrían albergar a un loco, un preso, un obrero o un escolar. Desde la torre central se podría situar a un vigilante que podrá hacer una observación individual del movimiento y acciones de los cuerpos y como forma de determinar las relaciones de poder.

En este sentido la escuela actual cuenta con infraestructuras distribuidas de tal forma que las aulas son visualizadas desde las oficinas administrativas o salas de docentes permitiendo la observación de los estudiantes y en general de todo lo que sucede al interior; para su ingreso se deberá necesariamente pasar una portería controlada por un guarda de seguridad que indagará lo pertinente para autorizar o prohibir el paso de un estudiante, padre de familia y/o visitante e igualmente si un estudiantes va a retirarse deberá portar un permiso sea escrito o verbal por orden directa de un responsable de la jornada o sección donde se encuentre dicho estudiante; las puertas de acceso tienen una doble reja o puerta que evita el contacto con lo que hay fuera de ella y puede hacer daño a los estudiantes, así mismo los límites de la Institución están separados del exterior por mallas altas e inaccesibles. Durante las horas de descanso cada docente se encuentra ubicado en un sector específico de la Institución con el propósito de regular la “disciplina” así se puede evidenciar parte de los mecanismos de control que se dan sobre los estudiantes, sobre sus cuerpos.

Posteriormente surge la **sociedad de control** - denominada así por Deleuze (1991) - ejercida en espacios abiertos; Acá no existe un territorio específico donde se aplique, ya que surge en cualquier ámbito mediante múltiples estrategias y por diferentes medios. En la sociedad de control, el poder se presenta a través de modulaciones concebidas por Deleuze (1991, p. 3) como “una suerte de molde autodeformante que cambia constantemente y a cada instante (...)” así “en una sociedad de control, la fábrica es sustituida por la empresa, y la empresa es un alma, es etérea”. En este sentido cabe decir que los controles en Deleuze establecen modulaciones y la escuela se convierte en Institución moduladora del estudiante por medio de prácticas como la evaluación de los aprendizajes, la aplicación de pruebas saber e ICFES, los estándares curriculares entre otros, que establecen diferentes tipos de control sobre el conocimiento transmitido y el nivel de desempeño logrado para ser más competitivos.

Los lugares de encierro definidos por Foucault en la sociedad disciplinaria sufren una transformación en las sociedades de control. Deleuze (1991, p. 3), a manera de ejemplo plantea:

*En la crisis del hospital como medio de encierro, es posible que la sectorialización, los hospitales de día o la asistencia domiciliaria hayan supuesto en un principio nuevas libertades; no obstante, participan igualmente de mecanismos de control que no tienen nada que envidiar a los más terribles encierros. No hay lugar para el temor ni para la esperanza, sólo cabe buscar nuevas armas.*

Ahora, la fábrica se transforma en empresa, la producción se transforma en consumo, las instituciones en organizaciones, el saber en información y la formación se transforma en capacitación.

Igualmente, Deleuze (1991), plantea que en las sociedades disciplinarias el ejercicio del poder es individualizante y al mismo tiempo masificador en la medida en que forma un cuerpo con aquellos sobre quienes se ejerce, moldea la individualidad de cada uno de sus miembros; en cambio en las sociedades de control “Ya no estamos ante el dualismo “individuo-masa”. Los individuos han devenido “dividuales” y las masas se han convertido en indicadores, datos, mercados o bancos” Deleuze (1991, p. 3). Ahora, es el cuerpo quien da cuenta de las relaciones de poder que se tejen en la nueva sociedad y se convertirá entonces en intermediario entre el poder y él mismo, como un lugar de síntesis de castigos, controles y represiones, a través estrategias de sometimiento ejercidas por la norma. Así, con esta forma de individuación que implanta la disciplina, es el sujeto quien se convierte en objeto de seguimiento, vigilancia y control; es una disciplina aplicada en todos los espacios de la sociedad y de una u otra manera sobre los cuerpos.

- **Formas biopolíticas de regulación del cuerpo**

La escuela como espacio históricamente constituido para educar es también espacio para mantener el control mediante dispositivos de disciplinamiento; la norma continúa siendo reguladora y mediadora de las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa. Así mismo el cuerpo se ve sometido a una educación que propende por mantener las características de la preparación para el trabajo con sus requerimientos de acreditación de calidad, emprendimiento y sus consecuentes procesos de evaluación para dar cuenta de la ideología interiorizada. Es pues -la escuela- planificadora de actividades (planes de área, proyectos), tiempos (para el refrigerio, el descanso, el uso del baño) y espacios (para sentarse, correr, leer, reír, llorar) de formación del cuerpo ya sea para la dominación o la emancipación.

En la cárcel al igual que en épocas anteriores, es el cuerpo quien sigue recibiendo el castigo como forma de controlar al delincuente trasgresor de las reglas o normas del colectivo. Así “un ejército entero de técnicos ha venido a relevar al verdugo, anatomista inmediato del sufrimiento: los vigilantes, los médicos, los capellanes, los psiquiatras, los psicólogos, los educadores” Foucault (2002, p. 13). Son cuerpos dominados por la privación de la libertad y al igual que en la escuela están regulados por actividades, tiempos y espacios que les constriñen, limitan y controlan.

Agregado a lo anterior, el marketing es planteado por Deleuze (1991) como instrumento de control social para mantener a un público cautivo en la obtención de nuevas tecnologías, nuevos mercados, nuevos productos y servicios. En otras palabras no como individuo encerrado sino endeudado y sometido; así mismo, en el caso de la sexualidad, plantea

Foucault que en las relaciones de poder, la sexualidad es uno de los elementos que está dotado de la mayor instrumentalidad, es utilizado en el mayor número de manipulaciones y capaz de servir de apoyo a múltiples estrategias. “El dispositivo de sexualidad no tiene como razón de ser el hecho de reproducir, sino el de proliferar, innovar, anexar inventar, penetrar los cuerpos de manera cada vez más detallada y controlar las poblaciones de manera cada vez más global” Foucault (1977, p. 64). En consecuencia la sexualidad está controlada por políticas de salud reproductiva y control de la natalidad de la especie, entre otras, que igualmente ejercen un control sobre los cuerpos.

Las estadísticas para clasificar, establecer categorías: ladrón, violador, terrorista como también estratos según el sisbén (sistema de identificación de potenciales beneficiarios de programas sociales) en estratos 1,2,3 que para el caso de Colombia define las condiciones socioeconómicas de la población y su posible beneficio de programas sociales del gobierno; clases altas privilegiadas y clases oprimidas y pobres; En general son estadísticas sobre la nueva población a dirigir y que “informan acerca de la situación de la población que dirige y que gracias a ello podrán potenciar la vida de ésta, garantizando y protegiendo su tranquilidad y felicidad aquí en la tierra”. Ramírez (2010, p. 3).

El miedo como forma de control biopolítico ya no se da en un territorio determinado sino en el territorio global; miedo que limita el libre ejercicio de la democracia, la libre expresión de los ciudadanos y ciudadanas y en general la disminución de las libertades civiles. Igualmente en los contextos de guerra aparecen prácticas de control de la población como la tortura, el secuestro, la desaparición, el desplazamiento forzado, los ataques a poblaciones, los falsos positivos, entre otras; que posibilitan a través del miedo mantener unas condiciones de administración y control de la población.

De acuerdo a lo anterior, la escuela no es ajena a formas de control biopolítico por medio del miedo: la sanción o castigo generado por el desacato a las normas establecidas en los manuales de convivencia e igualmente aquel generado en diversas dinámicas de la vida escolar como las humillaciones ante equivocaciones, miedo al fracaso, miedo a sentirse diferente, miedo a no tener suerte, miedo al maestro, miedo a no tener amigos, en general miedos que se van filtrando en los cuerpos y construyen cierto tipo de subjetividades en la escuela, de éste modo surgen también estrategias de resistencia que pueden ser la confrontación, la invisibilización para pasar desapercibido o la excelencia como canon de aceptación social. En este mismo orden de ideas, le asiste a la escuela una suerte de río de información producida en los medios de comunicación que más que formar informan, canalizan y controlan los deseos y necesidades de consumo de las poblaciones y en consecuencia de la comunidad educativa.

Los medios de comunicación de masas como la radio, televisión e internet, son usados para formar, informar y entretener a sus usuarios y su interés está centrado en el beneficio económico del empresario o grupo dueño del mismo, estos influyen ideológicamente y mediante diversos tipos de propagandas y publicidad realizadas para inducir al uso de determinados productos o marcas para controlar su consumo; en el caso del cuerpo se venden ideales estéticos de belleza, salud, bienestar, mantenimiento de la juventud, entre otras, que controlan y manipulan los deseos y criterios de los individuos.

Otra forma biopolítica de regulación del cuerpo está dada por la necesidad de sentirse seguro (a) en los diferentes espacios de la sociedad; en el caso colombiano, durante la administración del presidente Alvaro Uribe Vélez se promulgó su Política de Defensa y Seguridad Democrática en el periodo 2002 – 2006, su filosofía era brindar seguridad en todos los espacios del territorio nacional, reforzando y garantizando el estado de derecho. Al respecto dice la revista semana (2005) en un artículo titulado “seguridad democrática”:

*Desde su campaña para la presidencia, Álvaro Uribe propuso una política de seguridad para devolverles la tranquilidad a los colombianos, un discurso que a la postre lo llevó al Palacio de Nariño. Ya posesionado, Uribe formuló una estrategia integral para ganar la guerra. La política asume que el origen de la violencia está en la debilidad histórica del Estado para ejercer su autoridad y la seguridad es responsabilidad de las tres ramas del poder, de la comunidad internacional y de los ciudadanos en su conjunto y no sólo del Ejército y la Policía. Dentro de esa lógica, la política se ha centrado en dos ejes. Por un lado, en recuperar el control del territorio con la creación de batallones de alta montaña, de pelotones de soldados campesinos, que acompañan a la Policía ahora en todos los municipios del país, de redes de cooperantes y una política polémica de recompensas a informantes. Por otro, en atacar las retaguardias de la guerrilla. Con unas Fuerzas Armadas a la ofensiva y con una importante inversión.*

A lo anterior, cabe el interrogante: ¿Y no es la seguridad un nuevo dispositivo de control, en tanto pone a las personas a permitir la invasión incluso de su propia intimidad para garantizar la misma? ¿Acaso no continúa siendo otra presentación del panóptico de Bentham, que vigila a los individuos y poblaciones con estrategias más sofisticadas creadas por el aparato del Estado? Ahora bien, para el caso de la escuela nos preguntamos *¿De qué forma, entonces, participa la escuela en la formación del cuerpo?*

Para dar respuesta a la anterior pregunta deberemos tener en cuenta que la Ley general de Educación de Colombia (1994), en su artículo 5, define como objetivos únicos de todos los niveles,



*Formar la personalidad y la capacidad de asumir con responsabilidad y autonomía sus derechos y deberes; Proporcionar una sólida formación ética y moral, y fomentar la práctica del respeto a los derechos humanos; Fomentar en la institución educativa, prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación y organización ciudadana y estimular la autonomía y la responsabilidad; Desarrollar una sana sexualidad que promueva el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la construcción de la identidad sexual dentro del respeto por la equidad de los sexos, la afectividad, el respeto mutuo y prepararse para una vida familiar armónica y responsable; Crear y fomentar una conciencia de solidaridad internacional; Desarrollar acciones de orientación escolar, profesional y ocupacional; Formar una conciencia educativa para el esfuerzo y el trabajo, y Fomentar el interés y el respeto por la identidad cultural de los grupos étnicos. (pp. 19-20).*

De este modo, ninguno de los objetivos anteriormente planteados da cuenta de la formación y desarrollo del cuerpo como parte integral de la educación del niño, niña o joven. Las políticas educativas respecto al cuerpo en la escuela están, en consecuencia, limitadas a las horas de educación física, artística y los momentos del descanso escolar como posibilidades de desplegar el potencial de aprendizaje y experiencia por medio de la corporeidad; sigue siendo relevante impartir conocimientos que en pocas ocasiones pasan por el cuerpo, dejando huellas que contribuyan a resignificarlo.

Adicionalmente se tiene poca conciencia - en algunos educadores, especialmente del grado preescolar y básica primaria - sobre la función del desarrollo motor y el juego como estrategias que posibilitan la aprehensión de conocimientos y aprendizajes más complejos en los procesos madurativos de los estudiantes. Su práctica se resume a las horas semanales de educación física que por ley se deben impartir y a una que otra actividad puntual que permita tener este tipo de vivencias.

Otra dificultad que presenta la escuela para la formación del cuerpo son las limitaciones de los espacios escolares; las aulas de clase en muchas de las instituciones cuentan con áreas de 30 ó 35 metros cuadrados para una población entre 25 y 35 estudiantes en los grados preescolar y entre 35 y 45 estudiantes en los grados de básica primaria; así mismo los patios de recreo deben ser compartidos en muchas ocasiones por dos grupos para asistir a la clase de educación física u otro tipo de actividad escolar generada en espacios diferentes al aula de clase, lo que genera unas condiciones de regulación y restricción de los movimientos y en consecuencia del desarrollo de experiencias vividas por el propio cuerpo, como referente para descubrir e interactuar con el otro.

En este sentido, Serres (2011, p. 77), “no existe nada en el conocimiento que no haya estado primero en todo el cuerpo”. Actitudes, gestos sensaciones, sabores y olores y ellos son aprendidos reconociéndolos, experimentándolos e imitándolos en el otro en un cara a cara, en otras palabras en un cuerpo a cuerpo como una suerte de espejo en el que me reconozco con el otro. Sin embargo estas condiciones están limitadas por la realidad de las prácticas escolares de nuestras comunidades educativas en el país, prácticas que deben ser repensadas y renovadas para hacer posibles nuevas formas de construcción de sujetos políticos. Entonces, es posible que la pregunta no sea tanto en que hay que hacer, sino en que hay que pensar. Partir del reconocimiento de las subjetividades que están allí en términos de los dispositivos de miedo y deseo que confluyen en esas subjetividades presentes. Cabe igualmente preguntarse si los currículos están siendo construidos para potenciar seres humanos para la vida.

Si bien la escuela se evidencia como el escenario de transformación de prácticas y vivencias corporales; cuerpos reconocidos en virtud de sus usos: vestimentas, apariencia, cuerpos violentados, anoréxicos, vigoréxicos, cuerpos desprotegidos, cuerpos violados, cuerpos agresores y agredidos, cuerpos adolescentes en embarazo, cuerpos tatuados, perforados, cuerpos depresivos, también sigue siendo el espacio en el que se pueden producir cambios significativos en las maneras de construir el cuerpo cimentado en el respeto, solidaridad, libertad y autonomía, esto es, un cuerpo político entendido como ser humano inscrito en un contexto social y cultural en que se determina y está determinado en la relación con el otro (a) o los otros (as).

Dicho cuerpo político planteado por Cicerón en Santa Cruz (1965), es la res pública “res entendida como sinónimo de poder y populi como pueblo”, así entonces es un “estado de derecho que somete a gobernantes y gobernados el ordenamiento jurídico y produce el armónico y equilibrado funcionamiento de la estructura institucional de la *res pública*, entendida ésta no como abstracción sino como una comunidad de ciudadanos concreta y precisa” Santa Cruz (1965, p. 158). Así la res cogitans (cognición o cosa pensante) y res extensa (cuerpo o cosa extensa), se reconfiguran en la actualidad como integralidad que se funde para hacer parte de la res pública (cosa pública), como espacio de deliberación y reconocimiento del otro y los otros en las prácticas cotidianas.

Deberá entonces, la escuela participar en la construcción de nuevos significados, nuevas pedagogías y nuevas formas de entender el cuerpo, su potencial de acción, su capacidad de trascender, crear y sentir. Dar sentido a todas las dimensiones corporales a través de la palabra, la inclusión y el respeto a la diferencia. Resignificar el cuerpo y con él las prácticas al interior de la escuela desde la corporeidad, entendida ésta como manera de incorporar la vida, corporeidad como “la vivenciación del hacer, sentir, pensar y querer”. (Zubiri, 1986)”

(Paredes, 2003, p. 1.), como ser que se expresa, vive, se comunica e interactúa en su corporeidad. Escuela cómo lugar donde confluyen todas las experiencias del mundo, vividas por los seres humanos, se construyen historia de vida, nuevos conocimientos, creando las condiciones para la formación de un ser humano integral, como enteridad, producto de pensamientos, sentimientos y emociones que pasan por él o lo atraviesan.

- **Resistencia y creación**

Plantea Foucault (1994, p. 162) respecto a la resistencia que ésta no es la imagen invertida del poder, pero es, como el poder, «tan inventiva, tan móvil, tan productiva como él. Es preciso que como el poder se organice, se coagule y se cimiente. Que vaya de abajo arriba, como él, y se distribuya estratégicamente» Estos fenómenos de resistencia y de respuesta de Foucault son para Deleuze (1997, p. 12) “líneas de fuga”<sup>16</sup>, puntos de creación y “desterritorialización”<sup>17</sup> de los dispositivos de poder, líneas de fuga que parten de un deseo como posibilidad de escapatoria a los momentos de presión que viven los seres humanos, también son un emanciparse de la realidad. Habrá entonces desterritorialización del pensamiento, del lenguaje, de las prácticas, entre otros, como forma creativa de construir nuevas subjetividades.

De allí podemos deducir que no estamos atrapados por el poder, pues siempre es posible subvertir el control con estrategias y en situaciones determinadas, resistirse creativamente. En últimas, una resistencia pensada como forma de defensa ante una situación que limita la libertad de expresión y elección del ser humano, y el ejercicio de sus derechos. Parafraseando a Arboleda (2010), es importante aclarar que las características que confieren autonomía al sujeto deberán estar en tensión con lo colectivo, es decir, no se trata de que cada uno haga lo que quiera, sino de moderar esto en relación a los otros: siempre hay una tensión autonomía /democracia. Así en la escuela la resistencia o línea de fuga está dada por la capacidad de los niños, niñas y jóvenes de asumir roles diferentes para la creación de otras posibilidades con otros en la vivencia de su corporeidad.

- **Las expresiones motrices: formas de resistencia en la escuela**

Históricamente la escuela ha cumplido un papel de regulador de normas, principios y valores en los sujetos como medio para establecer unas reglas de juego en el contexto de las relaciones interpersonales; dichas regulaciones, igualmente generan múltiples dinámicas en las maneras de ser, pensar y sentir. Es espacio primordial de convivencia y relación donde

---

<sup>16</sup> En términos de Deleuze, las líneas de fuga son definidas como disposiciones del deseo.

<sup>17</sup> Tanto la territorialización como la desterritorialización y la reterritorialización, en términos de Deleuze y Guattari son asuntos afines y fundamentales para entender las prácticas humanas.

las diferencias, desacuerdos o conflictos se pueden solucionar a través del dialogo, la escucha y la concertación entre las personas que se reconocen y son reconocidos, se valoran y son valorados en el desarrollo y exaltación de su potencial humano; en este sentido se podría pensar en la implementación de prácticas formadoras de sujetos políticos, actores del desarrollo de sus comunidades con sentido de respeto, tolerancia y empoderados para asumir los retos de una sociedad cambiante y creadora. Es acá donde se proponen las expresiones motrices como estrategia pedagógica para crear y potenciar todas las dimensiones del desarrollo humano como forma de resistencia en la escuela.

Para hacer un acercamiento al concepto de expresiones motrices, se comparten los aportes dados por Arboleda (2002, p. 4). Las Expresiones Motrices:

*Hacen referencia a las prácticas que pasan por las motivaciones, la intencionalidad, y la propositividad y que tienen el cuerpo y la motricidad como sentido fundamental; su fin último es el acto mismo, está autocontenido en la acción, lo que constituye una diferencia sustantiva con la denominada motricidad cotidiana, para la cual su propósito está por fuera del acto. El nominativo Expresiones Motrices entraña la resignificación del cuerpo, del movimiento, de los actores, de los escenarios e incluso de las categorías tiempo - espacio, en lo relativo a lo que hemos conocido como Educación Física, Deporte y Recreación. Es así como las expresiones motrices juegan un papel relevante en la formación del cuerpo y éste se construye a sí mismo de acuerdo a la cultura en la cual está inserto, dejando una impronta propia de cada comunidad que lo habita.*

De esta manera la motricidad y en ella las expresiones motrices en la formación escolar cobran sentido en lo que se configura según Arboleda (2010), como los constitutivos antropológicos (lúdica, agón, creatividad, estética, sexualidad, cognición, formación, bienestar, trabajo) de los cuales retomo la **Estética** como sensibilidad que atraviesa al sujeto y lo instala en el terreno de la contemplación y el goce; **Lúdica y Agón** como expresión simbólica de la imaginación en el ser humano y posibilidad formativa en la escuela; **Género** como inclusión del otro en su particularidad, en el reconocimiento más desde la perspectiva política de visibilización desde lo público; **Creatividad** como opción creadora que permite reinventar la realidad con otras propuestas posibles, impulsa la participación, autonomía y solidaridad propiciando diferentes formas de relacionamiento. Estos constitutivos igualmente permiten fortalecer las dimensiones (cognitiva, comunicativa, ética, espiritual, motriz, estética) del desarrollo humano.

En este sentido resignificar la motricidad y por ende las expresiones motrices como estrategia de socialización en el reconocimiento del concepto de grupo como espacio

colectivo para la práctica de lo público y la escuela en su función socializadora en niños, niñas y jóvenes, también continua siendo relevante para generar experiencias corporales respetuosas de la pluralidad y diversidad con el otro.

Por otra parte, las problemáticas familiares y sociales que viven la mayoría de estudiantes de nuestras escuelas, exige la creación de escenarios propicios para la reconstrucción de tejido social por medio de nuevas formas de intervención en las dinámicas de relacionamiento entre las personas. La creación de grupos infantiles y juveniles alrededor de prácticas deportivas, recreativas y artísticas, facilita la cohesión de grupo generando identidad individual y colectiva y un sentido de pertenencia necesario para la constitución de valores de respeto a la diferencia, la capacidad de decisión y el ejercicio de la democracia y la solidaridad además de la regulación de las diferencias y desacuerdos superables por el consenso y la puesta en común para la búsqueda de aprendizajes significativos.

- **Desafíos de la educación**

El desafío que representa para la educación, contribuir a la construcción en el sujeto de una resistencia como creación en la escuela, está dado en la medida en que tanto padres como educadores y comunidad educativa en general deben propiciar el descubrimiento y redescubrimiento de la corporeidad de los niños, niñas y jóvenes como vehículo único de presencia y comunicación en el mundo, que además permite reconocer al otro, entenderlo y establecer comunicación con él a través de su cuerpo; posibilitar vivencias que han sido limitadas tanto en las prácticas familiares como sociales.

Es también tarea de la educación, propiciar en el niño, niña y joven el florecimiento humano que de acuerdo con Boltvinik, (2005, p. 412)

*Es propuesto como desarrollo de las capacidades y necesidades humanas, entendidas como una unidad interactiva del lado pasivo y el activo del ser humano e igualmente plantea que no sólo es necesario superar la pobreza económica sino también garantizar otras cosas que permitan que la persona despliegue sus potencialidades humanas de universalidad, libertad, creatividad y conciencia.*

En otras palabras consiste en favorecer la aprehensión tanto del conocimiento como de la comunicación expresiva de su cuerpo, el lenguaje verbal y las relaciones interpersonales como ser que piensa, siente y actúa desde su corporeidad. La transversalización de áreas fundamentales y optativas dentro del currículo deberá ser una tarea de obligatorio cumplimiento que redunde en potenciar la capacidad de cada estudiante frente a su

formación como sujeto capaz de resistirse desde espacios creativos para el florecimiento humano. Florecimiento humano que parafraseando a Arboleda (2010) es presentado como posibilidad de que cada cual saque lo suyo, muestre mejores opciones, explore lo que tiene de particular, lo fundamental que lo define en el universo de lo humano, en contextos que lo estimulen, y transformen para llegar a ser sujeto.

La estructura escolar deberá tener en cuenta la diversidad cultural, económica social y personal, diferencias de edad (personas adultas, niños, niñas y jóvenes), diferencias sexuales, desplazamiento, inclusión, educación mixta; toda esta diversidad convierte a la escuela en un espacio de convivencia heterogéneo, que igualmente permite establecer relaciones en las que la pluralidad sea una oportunidad para el intercambio de expectativas, sentimientos, necesidades y el aprendizaje mutuo de todos los integrantes de la comunidad educativa.

Por otra parte y como lo plantea Moreno (2007, p. 35):

*De cara a la comprensión de nuestra intervención pedagógica del cuerpo escolarizado hoy cobra relevancia la lectura de los intercambios estéticos que se sugieren en la escuela, con el cuerpo en la retórica tradicional de la educación corporal. El Estado, lo jurídico, lo escolar, lo deportivo y lo médico, reflejan dispositivos de control, gestión y con-formación de los cuerpos en el contexto de la escuela que deben ser reflexionados.*

Es así como se plantea que una pedagogía de las expresiones motrices debe estar encaminada a ofrecer nuevas alternativas de disfrute y formación en lo corporal como posibilidad de crecer en cada espacio de la sociedad a través del mismo, reconfigurar las prácticas que le ha constreñido y limitado al campo escolar y llevarlo a lo público como opción de desescolarizar la escuela para el cuerpo.

En este sentido, igualmente la escuela deberá expandir su radio de acción hacia las políticas institucionales que permitan ir más allá de los muros escolares y trascender a otros espacios de la vida de relación como misión de proyección a la comunidad; docentes y directivos docentes que asuman con compromiso la labor social que les asiste en garantizar el desarrollo integral de sus estudiantes. Comunidades articuladas con las instituciones escolares para apoyar y enriquecer las prácticas que posibilitan unas condiciones de vida respetuosas de la diferencia y la pluralidad.

De acuerdo a lo anterior, se retoman los siguientes principios pedagógicos o lineamientos pedagógicos que para Arboleda (2010) son relevantes en la utilización de las

expresiones motrices como estrategia pedagógica para potenciar la formación de sujeto político de los niños, niñas y jóvenes en la escuela.

**Corporeidad:** como la conciencia de ser sujeto cuerpo, como opción de entenderlo en tanto condición que nos hace humanos pertenecientes a un contexto. También definida como un sentido, emparentado con el auditivo, el olfativo, el visual, el táctil; la corporeidad sería la capacidad de percibir el cuerpo y con el cuerpo. Arboleda (2010, p. 12).

**Unicidad/ Integralidad:** según la cual el sujeto se presenta como ser integrado, como unidad en la cual todas sus partes se afectan. Así, Arboleda (2010, p. 12) plantea que “la Educación Física no puede ser limitada al terreno de lo técnico y la Educación no puede prescindir de lo motriz”.

**Historicidad:** parafraseando a Arboleda (2010), es aquella instancia desde la cual nos reconocemos como seres históricos vinculados con la especie (filogénesis) y con nuestra particular circunstancia (ontogénesis). El cuerpo interviene en la construcción permanente de historias de vida tanto en lo individual como en lo colectivo.

**Interacción:** que permite a través del cuerpo formar vínculos con otros y otras. A decir de Arboleda (2010, p. 13) la interacción es:

*La interpretación del signo gestual que deviene en simbólico, icónico, gestual o índice, que adquiere sentido en un contexto sociocultural determinado (...) Esta interacción toca con el lineamiento que he denominado **Otredad**: y es la necesidad que desde el cuerpo y desde la motricidad, se reconozca la existencia de un otro (otros) diferente, que tiene presencia y validez en el mundo, tanto como yo; otro también posible, antes visto como un contrario a eliminar simbólicamente, por ejemplo, en la contienda deportiva. La otredad, como opción de respeto a la diferencia y al disenso, ofrece al cuerpo y a la motricidad un matiz político significativo, particularmente en la escuela. Las Expresiones Motrices favorecen la formación de sujetos comprometidos con un proyecto social que pase por el respeto a sí mismo y se proyecte en el respeto a los otros.*

Por último retomo a Arboleda (2008, p. 28) al manifestar que:

*La motricidad debe asumir su responsabilidad primigenia, que consiste en acompañar a la humanidad en su proceso adaptativo, mediar en el conocimiento, en la articulación con el entorno cambiante y participar en la construcción del nuevo cuerpo. La nueva propuesta está aquí, ahí, en todas partes, hay que saberla ver.*

Las prácticas generadas al interior de la escuela producen dinámicas que permiten entender que el existiendo es corporal y que éste no se circunscribe sólo al patio de recreo; se despliegan así movilidades, límites con otros, contactos por hacinamiento dentro de las aulas, cuerpos en movimiento tanto en lo motriz como en el pensamiento, se tiene conciencia del tiempo y el espacio. Un cuerpo le produce al niño, niña o joven diferentes sensaciones: olores, sentimientos, roces, percepciones que lo conectan y le permiten acercarse al otro. Lenguajes corporales dados en una mirada, un gesto un grito, una sonrisa; lenguajes que hablan y dan cuenta del tipo de relaciones que constituyen dichas dinámicas. Es también la palabra que da cuenta de modos de vivir entre cuerpos, formas de existir y de ser distinto en lo que se está, fugarse como posibilidad de emanciparse del poder y construir un nosotros en la pluralidad.



## • Referencias

- Arboleda, R. (2008). *Entre la vieja y la nueva cultura*. Revista Educación física y deporte, Instituto Universitario de Educación Física, vol. 20(2), p. 17-29.
- \_\_\_\_\_ (2010). *Las Expresiones Motrices en la ruta del Florecimiento Humano. Una propuesta para la configuración del campo*. En Memorias de XXI Congreso Panamericano de Educación Física. 2010. Bogotá. Colombia.
- \_\_\_\_\_ (2010). *Las expresiones motrices y la construcción de ciudadanía. Una reflexión desde las experiencias significativas*. Revista Educación Física y Ciencia. Año 12, p 13-23. En Memoria Académica.
- Arboleda, R., Gallo, L., Molina, N. (2005). *Motricidad y Gestación*. Armenia. Colombia. Editorial Kinesis.
- Arendt, H. (1997) *¿Qué es política?* Título Original: *Was ist Politik? Aus dem Nachlaß* (R. Piper GMBH & Co KG, Munich, (1995). Traducción: Rosa Sala Carbó Ed. Paidós, Barcelona.
- Boltvinik, J. (2005). *Cambiar la mirada un nuevo enfoque de la pobreza y el florecimiento*. Vol. I. p. 412. Guadalajara. México.
- Colombia. *Ministerio de Educación Nacional. Ley General de Educación* (ley 115 de febrero 8 de 1994), artículo 5, págs. 1 - 2.
- Deleuze, G. (1991). *Post-scriptum Sobre las sociedades de control*. Ed. Minuit. Paris.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1997). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia. Pre-Textos.
- Foucault, M. (1977). *Historia de la sexualidad I. Voluntad de saber*. México. Siglo XIX editores.
- \_\_\_\_\_ (1994b). «*No al sexo rey*. Entrevista por Bernard Henry-Levy», en *Un diálogo sobre el poder*. Barcelona: Altaya.
- \_\_\_\_\_ (2000). *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)*. Fondo de Cultura Económica. Argentina, S.A.
- \_\_\_\_\_ (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Argentina. Siglo XIX. (P. 13).
- \_\_\_\_\_ (2006). *Seguridad, territorio, población: Curso en el College de France: 1977-1978*. 1ª ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_ (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Le Breton, D. (2002). *Antropología del cuerpo y de la modernidad*. Buenos Aires. Nueva Visión. Págs. 7-8.
- Merleau, P. (1993). *La fenomenología de la percepción*. Ed. Planeta-Agostini. Barcelona. p 404.

- Moreno, W. (2007). *Apuntes prosaicos para una gimnástica ciudadana*. Educación cuerpo y ciudad. El cuerpo en las interacciones e instituciones sociales. ". N° 12. Funámbulos Editores. Medellín.
- Santa Cruz, J. (1965). *Notas sobre "De república de Cicerón"*. En: <http://www.google.com.co/dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2048132>. Recuperado el 08 de julio de 2012.
- Ramírez, L. (2010). *Política y seguridad: la gestión de la vida y de la muerte*. Revista electrónica. Facultad de derecho y Ciencias Políticas. Universidad de Antioquia. N° 3. Enero – Abril.
- Santa Cruz, T. (1965). *Notas sobre "De república" de Cicerón*. Revista de Estudios políticos ISSN 0048-7694. N° 139. pp. 155-172.
- Seguridad Democrática. (2005). Revista Semana. Domingo 18 de septiembre de 2005. Edición 1220. Colombia.
- Serres, M. (2011). *Variaciones sobre el cuerpo*. 1ª. Ed. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Turner, B. (1989). *El cuerpo y la sociedad Exploraciones en teoría social*. Fondo de cultura económica. México.
- Paredes, J. (2003). *Desde la corporeidad a la cultura*. Revista digital: Buenos Aires. Año 9. N° 62. En <http://www.efdeportes.com/>. Recuperado el 8 de julio de 2012.

**ARTÍCULO TEÓRICO**  
**LA CONSTRUCCIÓN DEL SUJETO POLÍTICO EN LA ESCUELA**

**BIBIANA PATRICIA ROJAS ARANGO**  
**CC 43612915**

**TUTORA**  
**Doctora Rubiela Arboleda Gómez**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO**  
**CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO**  
**CINDE- UNIVERSIDAD DE MANIZALES**  
**MEDELLÍN**  
**2013**

# La Construcción del Sujeto Político en La Escuela<sup>18</sup>

Construction of the Political Subject at School

*Bibiana Patricia Rojas Arango*<sup>19</sup>

*Rubiela Arboleda Gómez*<sup>20</sup>

**“El hecho de que el hombre sea capaz de acción significa que cabe esperarse de él lo inesperado, que es capaz de realizar lo que es infinitamente improbable”.**

**(Hannah Arendt –  
Educación y Natalidad)**

## **Resumen:**

El presente artículo ofrece una breve descripción de las nociones de sujeto, sujeto político, y la relación de éste, en entornos inmediatos como la escuela. Presenta además la influencia de los medios de regulación y control de poder social, que han permeado en el transcurso de la historia dichos espacios formativos. Tiene en cuenta factores psicosociales e influencias del medio en algunas situaciones de violencia que se presentan en la escuela.

Posteriormente, expone determinados aspectos desde el sentido de lo político y lo humano como complemento del progreso social e intenta proponer un modelo de sujeto político para la acción. Para el caso de la noción de sujeto y sujeto político, aborda algunas generalidades con teorías representativas desde Foucault, Alarcón, Torres y Arendt, respectivamente. En el caso del sujeto político en la escuela tiene en cuenta autores como Restrepo, Campo, Gadamer, Deleuze, Díaz, Hoyos, Melich, Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz.

**Key Words:** sujeto, sujeto político, escuela, disciplinamiento y control, pedagogía de la alteridad.

---

<sup>18</sup> Artículo derivado del proyecto de investigación titulado “ Prácticas violentas y su relación con la construcción del sujeto político de niños, niñas y jóvenes del aula de procesos básicos de la Institución Educativa Bernardo Arango Macías” que hace parte de un requisito de grado para optar al título de Magíster en Educación y Desarrollo humano en el marco del convenio Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE y Universidad de Manizales, realizado desde enero de 2011 hasta julio de 2012.

<sup>19</sup> Psicóloga, Candidata a Magister en Educación y Desarrollo Humano, Convenio Universidad de Manizales -CINDE.

<sup>20</sup> Licenciada en Educación Física, Antropóloga y Magister en Problemas Sociales Contemporáneos. Doctora en Estudios Científicos Sociales (ITESO, Guadalajara). Docente Investigadora Universidad de Antioquia- Integrante del grupo Cultura Somática.

### ***Abstract:***

The present article offers a brief description of notions of subject, political subject, and the relationship of this one, in immediate environments such as the school. It also presents the means of control and regulation influence of social power that have permeated along the history such formative spaces. It takes into account psychosocial factors and influences of the surroundings in some violent situation that occur in the school.

Therein, it exposes determined aspects from the sense of the political and human as complement of the social progress and, attempts to propose a model of political subject for action. In the case of notion of subject and political subject, it approaches some generalities with representative theories from Foucault, Alarcón, Torres y Arendt, respectively. As for the political subject in the school, it takes into account authors such as Restrepo, Campo, Gadamer, Deleuze, Díaz, Hoyos, Melich, Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz.

**Key words:** subject, political subject, school, disciplining and control, alterity pedagogy.

#### • **Noción de Sujeto**

Describir al sujeto en la modernidad implica retomar el concepto cartesiano: pienso, luego existo y observarlo no sólo desde posiciones dualistas (res cogitans y res extensa), sino como unidad de expresión y afecto. Para definir al sujeto también puede tomarse en cuenta otras concepciones como las de González, (2005, p. 375), que afirma que “cuando se pierde la capacidad individual de producción de sentido, desde cualquier ámbito de lo social (familiar, institucional) se pierde también la condición de sujeto”.

El sujeto puede entenderse como aquella condición desde la cual el individuo configura la capacidad de tener conciencia propia y del mundo, en consonancia con el pensamiento filosófico moderno, la subjetividad como un proceso intrapsíquico, racionalista e individual. Valdría la pena decir, que el sujeto es como aquel “yo” interior que habita en nuestra corporeidad, a través de múltiples expresiones, sentimientos, emociones, con capacidad de lucha, acción y de decisión presente en el ser humano.

De acuerdo con otras concepciones de carácter filosófico inspiradas en el pensamiento de Foucault que afirman y definen al sujeto como:

*Un actor consciente (al menos trata) de su realidad social y de la forma como intenta operar dentro de esta situación en los límites de lo posible. Si se prefiere podemos decir, que el sujeto es ante todo socio – histórico activo: consciente de su*

*lugar social, encarnado y desgarrado desde la historia, por tanto con una abierta opción política (transformadora / radical). Torres, (2007, párrafo 3)*

Lo anterior quizá da cuenta y justifica otra connotación constitutiva del sujeto, antecedentes sociales e históricos que movilizan paulatinamente de acuerdo con cada situación que se construye no sólo desde lo individual, sino también desde la relación e interacción con el sujeto colectivo.

De acuerdo con otras concepciones, “el sujeto se define por la posibilidad de una producción de sentidos que abre espacios singulares, dentro de contradicciones con otros espacios” González, (2002, párrafo 21). “Aquí se expresa y despliega la necesaria pluralidad propia de la vida política”. Arendt, (1998, párrafo 21). Para el caso de la subjetividad, esta puede darse en dos vías, individual y social, el término subjetividad, aquí no significa negación de la objetividad, como lo hicieron ver algunos principios racionalistas de la ciencia positivista. La subjetividad puede describirse como un rasgo particular objetivista asociada con los principios humanos. Que nace, crea y tiene sentido en la medida en que el ser humano interactúa con el otro.

*Otra definición para el sujeto, es una persona (física) o bien (siendo osados) sectores de tejido social que toma determinaciones desde sí y que, al hacerlo, le da carácter a lo que hace y por ello, es capaz de apropiarse del sentido de lo que produce y además comunicarlo. Es decir, confiere carácter a las lógicas, prácticas, estructuras e instituciones en el binomio antagónico dominación / liberación. Torres, (2007, párrafo 5).*

De acuerdo a lo anterior, podría argumentarse la gran capacidad del sujeto para interactuar con otros y otras, asumir acciones políticas que subviertan estructuras de dominación presentes en la cultura y que tal vez se tornan imperceptibles y requieren de una lente crítica para develar aquello que está presente.

Por otro lado, en la constitución de ese sujeto aparecen en juego la interacción de otras subjetividades presentes en otros, emergen en la red de relaciones sociales que simulan desdibujarse en los límites entre el “yo” y el “otro”, relación que hace presencia solo a través de las experiencias propias de la cultura, en las costumbres, en las creencias, en los saberes individuales y colectivos, en la alteridad a través de las narrativas, permitiendo que el discurso y la acción tomen la fuerza como esencia constitutiva del sujeto.

De alguna manera, lo que se pretende con estas definiciones de sujeto es hacer explícito que posee características individuales – sociales que permiten el desarrollo de cualidades,

toma de conciencia, habilidades políticas que deben fortalecerse a través de la interacción con lo simbólico y real, con el aquí y el ahora, es parte de las representaciones sociales – culturales y de los sujetos en interacción.

- **Noción de sujeto político**

El sujeto político se expresa en formas humanas con determinadas características o rasgos propios de una persona empoderada, con capacidad de acción, decisión, con sentido crítico, asertivo, deliberante y quien toma no sólo la palabra y la acción para subvertir un orden social establecido, sino que también acompaña al colectivo en la toma de decisiones.

Torres (2007, párrafo 12) afirma que se cimienta también sujeto político:

*En la posibilidad de influencia que posee cada individuo para transformar, es donde subyace el sujeto político, sin embargo, si toda relación social trae consigo esta posibilidad de influencia ¿Qué distancia al sujeto social del sujeto político? Una posible respuesta: la comprensión que este desarrolla, las capacidades de influencia que posee y en consecuencia, del uso consciente que realiza de esta. Por lo tanto el sujeto político se construye y se constituye, en tanto es resultado de la interacción social y de la construcción simbólica de los individuos.*

De acuerdo a lo anterior, el sujeto político se constituye como mediación de la interacción con el otro y la otra; no se puede hablar de sujeto político en lo individual, el yo no permite la ampliación de un círculo ético; sin embargo, es indispensable que este lleve consigo unas características fundamentales propias en lo individual como: la responsabilidad, la apertura, la conciencia crítica, la capacidad de disenso, la autonomía, el liderazgo y el empoderamiento entre otras, que a la postre dan inicio a nuevas formas de sujetos con dichas características con gran incidencia en lo colectivo y lo social. Sin embargo, y de acuerdo con otras posiciones que afirman:

*Un sujeto “sujetado”, atado a las relaciones de poder, de significación y de producción que lo ocasionan y de las cuales él no puede llegar a ser participe o al menos consciente sin previo desmontaje de las tecnologías que las han producido: discursos, prácticas ascéticas, instituciones, el Estado moderno, etc. Este sujeto sujetado posee dos alcances en Foucault: sometido a otro mediante control y la dependencia; y el sujeto atado a su propia identidad por la conciencia de sí mismo Torres, (2007 párrafo 7)*

Con base en lo anterior, y dese la perspectiva foucoltiana, la construcción del sujeto político pareciera ser un asunto relacionado sólo con la utopía, con el deseo de libertad, con

la capacidad de lucha obstaculizada por las diferentes instituciones que reproducen continuamente el poder y formas de control globalizantes, propias de modelos económicos y políticas neo liberales.

Estas situaciones, no permiten la toma activa de conciencia crítica ni desde la familia como círculo primario de socialización, ni en los contextos donde estos puedan interactuar; siendo el caso de la escuela y el barrio, lo comunitario, escenarios que permiten pensar y re - pensar, de construcción y deconstrucción, de todo aquello que es nombrado como lo político.

Para ampliar la comprensión del sujeto político del que veníamos hablando; es pertinente establecer las distinciones entre lo político y la política; en este caso, lo político es determinado por la acción, sugiere movimiento, revolución de un orden social y de unas formas de poder presentes en estructuras de dominación, regulación y disciplinamiento social, formas implícitas en la cultura y regulada a través de las grandes instituciones sociales presentes en nuestro medio. De acuerdo con la mirada filosófica de Sacristán, citado por Alarcón (2003) encuentra otros planteamientos de lo político asociados a tres valores filosóficos:

***Lo político como igualdad:*** propone la supresión de las divisiones sociales, como consecuencia del resultado de la lucha entre diversas concepciones y realidades del mundo. ***Lo político como ideología:*** a partir de la conformación de un basamento de comunicación y diálogo cultural que es extensible y aplicable a la transformación cotidiana del individuo y la sociedad. En dichos instrumentos debe diferenciarse lo político de la religión, el derecho o la moral, aunque muchas de sus implicaciones concretas justamente le remitan a estos mecanismos. ***Lo político como ciencia:*** la que se constituye mediante el reconocimiento de sus partes contemplativa y práctica, a su vez sistematizadas bajo un sentido metodológico que pueda justificar o rechazar una realidad dada, lo cual da pauta a la generación de las técnicas necesarias para su consecuente conservación o transformación. Alarcón, (2003, p. 6)

Y para el caso de la política, de acuerdo con los postulados de Arendth, es la acción a través de la palabra, que forma lazos e interactúa con los otros y otras, es en la esfera de lo público donde se forma la acción. Para esta autora la política es acción.

*Arendth, (1995, p.18) frente a la acción como política manifiesta que: “es gracias a la acción y a la palabra que el mundo se revela como un espacio habitable, un espacio en el que es posible la vida en su sentido no biológico (bios)”. Es allí donde la acción posibilita hacer parte de un universo en el que ya existen otros, toma pues*



*a la natalidad como un inicio de alguien que se hace visible y se presenta como algo nuevo que formará parte de un mundo compartido; pero la acción será política en la medida en que se acompañe de la palabra que permite aparecer en lo público como un espacio “entre” que tiene como ley la pluralidad. Dicha pluralidad “tiene que ver con distinción, tiene que ver con lo que se muestra a través de la acción y del discurso” Arendt (1995, p. 20).*

Por otro lado, hablar de sujetos políticos implica construir nuevas formas de reorganización del mundo social, erigir tal vez desde la alteridad personas encaminadas hacia la acción, como modo de supervivencia en los diferentes contextos donde el ser humano interactúa en lo cotidiano, por medio del diálogo y la comunicación en el que surge una especie de litigio político.

Una de las particularidades fundamentales en la conformación de este tipo de sujeto es la pluralidad, entendida no sólo desde la interacción o comunicación entre iguales, sino más bien a través del respeto por la diferencia, de la aceptación del otro y de la otra diferente a mí en su forma de pensar, de actuar y de accionar en el mundo de lo simbólico y real.

Reconociendo la centralidad de la pluralidad en la construcción del sujeto político, Arendt sostiene que “la pluralidad es la condición de la acción humana debido a que todo somos lo mismo, es decir humanos, y por tanto nadie es igual a cualquier otro que haya vivido, viva o vivirá”. Arendt, (1998, p. 22)

En cuanto a la formación del sujeto político, es clave tener en cuenta el sujeto cuerpo y la transformación de la cultura, es decir, cuerpos mutables, que reciben información, pero que al mismo tiempo responden a determinados estímulos. Es así, como la plantea Arboleda, (2008, p. 27):

*La nueva cultura requiere de un cambio de cuerpo. Un cuerpo intuitivo, sensitivo, perceptivo, holístico, el cuerpo como archivo, como elemento mutable que se renueva permanentemente como reproducción del universo, como generador, como transmisor, como circulación de fluidos... el cuerpo máquina se transforma en cuerpo sabiduría.*

La construcción del sujeto político no se basa simplemente en adquirir nuevas formas de conciencia, considero va más allá, en tanto trasciende el mundo individual y un entañamiento de sí mismo, es la experiencia del otro/a, de mí mismo, que pasa por la conciencia cuyo vehículo es el cuerpo, aparece en nuestras emociones, percepciones, sentimientos, que se externaliza y traspasa nuestros sentidos. Ahora bien, en nuestros sentidos nos damos cuenta de nuestra propia mismidad; en esta relación entre exterioridad e

internalidad puede afirmarse que el sujeto político no es una cimentación que aparece en lo privado, aparece y se construye en lo social.

En el orden de las ideas que se ciernen sobre el sujeto político, es importante reconocer aspectos fundamentales como la interacción, la libertad, la toma de decisiones, no solo desde lo individual, sino también en el reconocimiento de la fuerza desde lo público, el carácter social como mecanismo de resistencia a formas totalitarias instauradas por el poder, la represión y el control social existente.

Desde el pensamiento de Foucault citado en Torres (2007, párrafo 11) quien afirma que los sujetos políticos no pueden gestar ni desplegar luchas de liberación anti – sistémica, sino que los sujetos sujetos deben hacer sus luchas de libertad (Autonomía) en los microespacios de poder. Resistencias locales, fragmentarias y para las élites. Es decir, manteniendo y reproduciendo las condiciones estructurales del sistema, pero cambiando las condiciones locales de encarnación del poder.

- **El sujeto Político y la Escuela**

Para hablar de la relación sujeto y escuela, me gustaría retomar algunos conceptos básicos sobre educación<sup>21</sup>, ya que dicho concepto ha sido “concebido de múltiples formas dependiendo del modelo de socialización que le subyace. La institución educativa es guiada y reglamentada de acuerdo a los intereses, las intenciones y las formas de ver el mundo. Aquí partimos de concebir la formación como su razón de ser”. Restrepo & Campo, (1999, p. 68), así mismo, dichos autores expresan:

*Von Humboldt define formación como el “modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda la vida espiritual y ética y se derrama armoniosamente sobre la sensibilidad y el carácter” Gadamer, (1977, p. 39). Formación es la traducción del alemán Bildung que supone construcción. La metáfora arquitectónica nos sitúa en el espacio de la combinación de elementos para configurar estructuras que al dar forma posibilitan el sentido; es el espacio de lo complejo, de la imaginación y la creatividad. La formación es el proceso incesante de edificación propia, de asimilación crítica de la cultura, de la búsqueda constante de ser en sí mismo en relación. La educación entendida así, implica un complejo proceso de transmisión y renovación cultural que conduce a la comprensión de sí mismo mediante la comprensión del mundo, es uno de los pilares del desarrollo humano. Restrepo & Campo, (1999, p. 68).*

---

<sup>21</sup> Este concepto ha sido desarrollado en el documento, Formación Integral, modalidad de acción propiciadora de lo humano de Rafael Campo y Mariluz Restrepo. Facultad en Educación, Pontificia Universidad Javeriana, serie Formas en Educación 1, Bogotá, 1999.

Para hablar de sujeto político en la escuela basta con dar una mirada a los antecedentes históricos, a una de las mayores dificultades evidenciadas desde décadas atrás. Tal vez hayan tenido gran influencia situaciones económicas, políticas y también históricas, basadas en nuevas formas de gobernabilidad, tal vez modelos económicos y políticas neoliberales, tal vez formas totalizantes y globalizantes han permeado fuertemente nuestro contexto no sólo a nivel internacional, sino también, nacional y local. Tenemos problemas estructurales como la pobreza, el hambre, la miseria, la vulneración de los derechos y de la dignidad humana, que han traído consigo múltiples problemas psicosociales en las diferentes esferas de la sociedad, tales como el micro, el meso, el exo y el macrosistema.

Problemáticas sociales contemporáneas como la violencia social y el desempleo, pueden ser casusa de otras situaciones que afectan notablemente la familia, la escuela, lo barrial y lo comunitario, entre otros. En este caso, se abordará el tema de la escuela, recordando que esta institución es uno de los espacios socializadores por excelencia del ser humano, allí confluyen gran cantidad de personas y se comparten subjetividades determinadas por diferentes experiencias dadas desde lo cotidiano. En la escuela, no solo se gesta educación con formación estrictamente académica, en ella también se educa para la vida, allí se funda lo colectivo y lo social.

Sobre la escuela se han realizado diferentes investigaciones para abordar diversas problemáticas que preocupan a la comunidad académica en general, varias veces se ha abordado el tema de la violencia, se ha intervenido desde una cultura de paz y no violencia, se han tenido en cuenta temáticas importantes en la práctica de la resolución de conflictos, allí se ha trabajado fuertemente el tema de la convivencia escolar, y más recientemente han surgido varias investigaciones que nos hablan de otras situaciones como el Bullyin<sup>22</sup>.

Tal vez a la escuela no se le ha permitido expresarse, tal vez la escuela ha sido objeto de señalamiento, tal vez a la escuela se le ha ubicado como objeto de dominación social, y no se ha tenido en cuenta la multiplicidad de situaciones, problemáticas sociales que aquejan quienes en ella habitan. En la escuela no solo está presente el educando, de ella, hacen parte los docentes, los directivos docentes, los padres de familia, y me atrevería a decir que también es un asunto de corresponsabilidad social, todos y todas tenemos una responsabilidad con lo que allí se gesta.

---

<sup>22</sup> El bullying es un fenómeno de agresividad injustificada que cursa con mayor o menor nivel de gravedad, pero siempre es violento porque pervierte el orden esperable de relaciones sociales; lo que hemos llamado la reciprocidad moral esperable entre iguales. Es un juego perverso de dominio-sumisión que cuando se mantiene de forma prolongada da lugar a procesos de victimización, con lo que ello significa de deterioro psicológico de la personalidad de la víctima y de deterioro moral del agresor. (Oñederra, 2008, p. 5).

Hablar de violencia en la escuela, de convivencia escolar y de Bullying no es simplemente hablar de situaciones que ésta pulula por doquier, sino que son las situaciones de carácter social que la están permeando fuertemente. Son los espacios microsociales como la familia los que están educando a niños, niñas, adolescentes y jóvenes, es lo comunitario con todo un cúmulo de dificultades sociales, con fuertes antecedentes socio históricos presentes en la cultura que se convierten en el caldo de cultivo para las dificultades más comunes en las instituciones educativas. Como lo afirma Deleuze, en el Post Scriptum a la Sociedad de Control expresando:

*Estamos en una crisis generalizada de todos los lugares de encierro: prisión, hospital, fábrica, escuela, familia. La familia es un – interior – en crisis como todos los interiores escolares, profesionales, etc. Los ministros competentes no han dejado de anunciar reformas supuestamente necesarias. Reformar la escuela, reformar la industria, el hospital, el ejército, la prisión: pero todos saben que estas instituciones están terminadas, a más o menos corto plazo. Sólo se trata de administrar su agonía y de ocupar a la gente hasta la instalación de las nuevas fuerzas que están golpeando la puerta. Son las sociedades de control las que están reemplazando a las sociedades disciplinarias. Deleuze, (1999, p. 1)*

En consonancia con el argumento anterior, no es viable adoptar posiciones de naturalización de la misma; como sujetos sociales debemos poseer gran sensibilidad ante lo que nos rodea y prestar especial atención a la población estudiantil, pues como siempre se ha dicho, ellos y ellas son el futuro de nuestro país.

Abordar al sujeto desde la escuela y “formarlo” implica el compromiso de los diferentes estamentos que en ella acuden. Abordar el sujeto en la escuela, significa tener en cuenta los antecedentes sociales, políticos y económicos que en ella se dan. Se proponen cambios actitudinales, sensibilización por parte de nuestros docentes que también han sido víctimas de nuevos estatutos, decretos y leyes, vulnerándolos en su dignidad humana. Los docentes se encuentran y comparten el mundo de la vida, son como lo denomina Foucault (1996) “sujetos sujetos”, con una subjetividad precarizada; hacen parte de la cultura y se encuentran al servicio de grandes estructuras de dominación y control.

Condiciones como las anteriormente enunciadas hasta ahora, pueden incidir gradualmente y de manera lenta hasta convertirse en una de las causas o los motivos que inciden para que en la escuela se presenten situaciones de violencia, comportándose de este modo como círculo vicioso donde entran en el juego los protagonistas (los niños, niñas, y jóvenes) terminando con ello en escenarios de agresión, problemas de convivencia escolar y hasta formas de acoso entre pares como el mencionado bullying.

La violencia es de carácter social y está permeando las instituciones educativas, tampoco se puede desconocer que la escuela, forma parte de aquellas instituciones que detentan el control y el poder, esta se encuentra determinada por múltiples formas coercitivas de regulación como medio de disciplinamiento al igual que los hospitales psiquiátricos, las prisiones y hasta el mismo entrenamiento militar. Su estructura física o arquitectónica, los pasillos, la disposición de las ventanas, los salones y hasta el modo lineal de las filas al interior del aula detentan poder, autoridad, control y disciplinamiento, no quiero decir con esto que es negativo, pero si quiero dejar explícito, que precariza la construcción y el libre desarrollo de los sujetos.

De acuerdo con la teoría que soportan el bio – poder la cual argumenta que:

*Las disciplinas establecen una especie de “anatomía política” de los individuos, controlan su cuerpo, su tiempo y sus movimientos en el espacio. Ello ocurre en los talleres, hospitales, escuelas, ejércitos y cárceles. El bio-poder, por su parte, planifica y regula poblaciones. Trata de dirigir la natalidad, la lactancia, la mortandad, las conductas sexuales, las normas higiénicas, en fin, la vida de los gobernados. Díaz, (2010, p. 120).*

Por otro lado, el estrado de cemento utilizado en las aulas, (capa de cemento empleada aun algunas Instituciones Educativas) pareciera que nos está expresando que el único quien tiene la razón, quien tiene la palabra, y que tal vez es ajeno al cuestionamiento, es quien allí se pone en pie. Los que se encuentran al otro lado, “los comunes”, estarán siempre supeditados a esta forma de poder de dominación y de control social; son los que hacen parte de la masa adormecida por formas culturales y tradicionales del poder, un poder asociado al saber y la verdad. De este modo, “el bio-poder es una forma de poder que regula la vida social desde su interior, siguiéndola, interpretándola, absorbiéndola y rearticulándola”. Hardt & Negri, (2010, p. 2)

*El poder es ahora ejercido por medio de máquinas que, directamente, organizan las mentes (en sistemas de comunicaciones, redes de información, etc.) y los cuerpos (en sistemas de bienestar, actividades monitoreadas, etc.) hacia un estado de alienación autónoma del sentido de la vida y el deseo de la creatividad. La generalización de los aparatos normalizadores del disciplinamiento, que animan internamente nuestras prácticas comunes y cotidianas, pero, en contraste con la disciplina, este control se extiende muy por fuera de los sitios estructurados de las instituciones sociales, por medio de redes flexibles y fluctuantes.*

Tal vez en este tiempo contemporáneo hacemos, pensamos y recreamos de manera consciente e inconsciente el juego de poder, cada día recurrimos a diversas formas de control en nuestros espacios de formación a través de cámaras de seguridad, con personal exclusivamente capacitado para ello, confirmando teorías que nos hablan del panóptico (una sola mirada) entendida ésta como la capacidad de abarcar todo el espectro desde un sitio estratégico desde donde se observa y se juzga todo, como sistema de control y de dominación.

*El diagrama formal que sostiene estas prácticas disciplinarias es el panóptismo (de “panóptico” visualizarlo todo. Se trata de disponer los espacios físicos de tal manera que pocas personas puedan controlar a muchas (edificios circulares con visores centrales, visillos en los miradores, celdas transparentes, tarimas para los maestros, torres de control, supervisores, serenos, guardianes, etc.) el proyecto político de la sociedad disciplinaria, articulado a una diagrama de fuerzas panóptico, constituye dispositivos de poder. Un dispositivo es un conjunto heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, filosóficos, morales y filantrópicos. Entre todos estos elementos se conforma una especie de red por circuitos capilares donde circula el poder. Díaz, (2010, p. 120).*

Le corresponde a los/las estudiantes y a la sociedad en general, la recuperación de la historia y la palabra, retomar el campo de acción como sujeto políticos y éticos insertos en una cultura, asumir posiciones críticas y deliberantes que irruman los dispositivos de control insertados como hilos invisibles e imperceptibles a nuestra visión de la realidad.

- **El rol como agentes dinamizadores de cambio**

Nuestro reto como educadores y profesionales de las ciencias sociales y humanas es el poder permitir nuevas formas de conocimiento, propiciar nuevas estrategias que permitan el reconocimiento del otro y de la otra como persona, como sujeto de derecho, “desaprender” y aportar para la nueva construcción de relaciones e imaginarios sociales menos regulados por formas y cánones de poder dominantes que han imperado a lo largo de nuestra historia.

Una respuesta a estos interrogantes podría ser el empleo de las perspectivas de la subjetivación en la pedagogía, cuyo objetivo fundamental es el permitir a los sujetos “efectuar cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta o cualquier otra forma de ser, obteniendo transformaciones de sí mismo, para alcanzar cierto grado de sabiduría, pureza o inmortalidad”. Foucault, (1990, p. 2)

Transformar la cultura podría ser un deseo, una utopía para otros y otras, pero es quizá este mismo deseo, la motivación que hará que juntos y juntas soñemos la construcción de una infancia y una juventud mejor. En este sentido, quienes han propuesto una pedagogía de la alteridad, han pensado en relaciones basadas en el respeto y en el afecto, pues de ella se afirma lo siguiente:

*No cabe la homogeneización, ni los criterios únicos de intervención educativa y se abre paso al encuentro de los sentimientos, percepciones, y al reconocimiento de cada sujeto en su mismidad; alcanzar estado ético de la relación permite el develamiento del espacio y tiempo vitales de los estudiantes y los docentes, y es precisamente bajo esta premisa pedagógica y antropológica sobre la que los docentes podrían abrirse a propuestas didácticas, en primer lugar, descubran el sentido que deberá animar la organización de la enseñanza, y, en segundo lugar, propicien un ambiente emocional positivo, de confianza, de comprensión y cooperación mutua que facilite el encuentro y la construcción de prácticas educativas en las que los docentes y estudiantes establezcan relaciones duales, relaciones en las que sea posible alcanzar el mundo existencial del estudiante. Hoyos, (2010, p. 31)*

*Parafraseando a Melich, los docentes y los estudiantes están sometidos a procesos de enculturación en los cuales son sujetos situados en un espacio y un tiempo, aquí y ahora; en este escenario tanto estudiantes como docentes, por un lado, pueden reconocer su estado actual y sus posibilidades de desarrollo, y, por otro, reflexionar sobre sus prácticas culturales para conservarlas o transformarlas en función de sus proyectos de vida; la consideración del sujeto como proyecto pone la reflexión en el núcleo del desarrollo humano, el cual envuelve las diferentes facetas humanas y las mutuas implicaciones y tensiones entre lo individual y lo social, entre la tradición y la innovación. Hoyos, (2010, p. 31).*

A modo de conclusión me gustaría dejar explícito la importancia de la construcción del sujeto político en la escuela, como aquella persona con capacidades y potencialidades para el desarrollo permanente de estrategias de afrontamiento no sólo de carácter individual, sino también social, en un mundo cambiante y veloz, recordando la escuela como entidad socializadora por excelencia, al igual que la familia y otros espacios de carácter social. El reto, el desafío, no solo es del educador, se espera que como ciudadanos /as de bien se asuman responsabilidades y roles presentes al interior de las familias.

Nos corresponde a todos y todas la gran responsabilidad de educar y acompañar procesos pedagógicos, la disposición y adaptación a nuevas formas de ser y hacer educación, transformar modelos y prácticas totalitarias de control y de ejercer autoridad al interior del aula, cambiar estrategias de la escuela tradicional y proponer nuevas pedagogías basadas en los principios de alteridad, del respeto y aceptación del otro diferente a mí, que piensa y también actúa de acuerdo a su modo particular, a su vivencia y experiencia de vida; hacer énfasis al sentido de lo humano.

De acuerdo con Alvarado, Ospina, Botero & Muñoz (2008, p. 29) desde la concepción de sujeto nos resta asentar:

*Los sujetos con su conocimiento, con su capacidad de pensar críticamente, con su capacidad de lenguajear el mundo en sus emociones y sentimientos para involucrarse en el destino de los otros y con su voluntad personal para enfrentarse a su propio yo, para actuar con otros, por otros o para otros, para romper los muros de la vida privada y encontrar sentido en la construcción política en los escenarios públicos en lo que pueda jugar la pluralidad como opción y como narrativa de lo que nos diferencia y de lo que nos permite reconocernos como comunidad de sentido.*

En este sentido, cobra fuerza la importancia del acompañamiento y la formación de sujetos pensantes y hablantes, con habilidades y fortalezas en la comunicación, que recuperen la palabra, con capacidad de empoderamiento, con capacidad de interactuar en aquello denominado público, pero que es construido en la pluralidad, con capacidad de disenso, con formas de pensamiento “libres”, con gran potencial para proponer y transformar su entorno inmediato a medida que participa con el otro que empieza a ser reconocido como sujeto de derecho, de igualdad, que es escuchado y con gran posibilidad para la toma de decisiones conjuntas, en un proyecto claro de transformación y que le apuesta de este modo, a la reconstrucción de tejido social.



## • Referencias

- Alarcón, V. (2003). *Manuel sacristán: conocimiento y política*. Araucaria, primer semestre, Vol. 5, núm. 009. Universidad de Sevilla. Sevilla, España. En: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=28250911>. Recuperado febrero 05 de 2012.
- Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz, G. (2008). *Las tramas de la subjetividad política y los desafíos de la formación ciudadana en jóvenes*. Revista Argentina de Sociología, Vol. 6, núm. 11. Buenos Aires Julio – diciembre, 2008. En: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1669-32482008000200003](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-32482008000200003). Recuperado Enero 20 de 2012.
- Arendt, H. (1998). *La condición Humana*. Barcelona, Paidós.
- Arendt, H. (1997) *¿Qué es política?* Título Original: *Was ist Politik? Aus dem Nachlaß* (R. Piper GMBH & Co KG, Munich, (1995). Traducción: Rosa Sala Carbó Ed. Paidós, Barcelona.
- Arboleda, R. (2008). *Entre la vieja y la nueva cultura*. Revista Educación física y deporte, Instituto Universitario de Educación Física, vol. 20(2), p. 17-29.
- Arendt, H. (1998). *La condición Humana*. Barcelona, Paidós.
- Deleuze, G. (1999). *Post Scriptum a la sociedad de control*. Tercera edición.
- Díaz, E. (2010). *Los Modos de Subjetivación*. Módulo Escuela Francesa Michael Foucault. Maestría en Educación y Desarrollo Humano, 2010.
- Foucault, M. (1990). *Las tecnologías del yo*. Paidós, Barcelona.
- Gadamer, H. (1977). *Verdad y método: Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca, sígueme.
- González, F. (2005). *Subjetividad: una perspectiva histórico cultural. Conversación con el psicólogo Cubano Fernando González Rey*. Universitas Psychologica, Vol. 4, núm. 3, octubre – diciembre, 2005, pp. 373- 383. Pontificia Universidad Javeriana. En: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/647/64740311.pdf>. Recuperado febrero 01 de 2012.

Hardt, M & Negri, A. (2010). *Imperio, producción biopolítica. Módulo Escuela Francesa: Michael Foucault. Maestría en Educación y Desarrollo Humano*. Convenio Universidad de Manizales – Cinde.

Hoyos, A. (2010). *Corrientes Pedagógicas y Didácticas Contemporáneas. Módulo Educación*. Maestría en Educación y Desarrollo Humano, Cinde, 2010.

Oñederra, J. (2008). *Bullying: concepto, causas, consecuencias, teorías y estudios epidemiológicos*. XXVII Cursos de Verano EHU-UPV. En: <http://www.sc.ehu.es/ptwgalam/meriales%20docentes%20curso%20verano%202008/1.%20Bullying%20aproximacion%20al%20fenomeno%20Oñederra.pdf>. Recuperado el 19 de abril de 2012.

Restrepo, M & Campo, R. (2002). La Docencia como Práctica. Un concepto, un estilo, un modelo. Javegral. P. 68. Seminario de Educación Maestría en Educación y Desarrollo Humano.

Rey, F. sf. La Educación como Práctica de la Libertad. En: <http://bibliotecasolidaria.blogspot.com/2009/09/la-educacion-como-practica-de-la.html>. Recuperado el 15 de marzo de 2012.

Torres, J. (2007). *Notas para leer al sujeto en Foucault desde América Latina*. América Latina en Movimiento. En: <http://alainet.org/active/20042>. Recuperado marzo 10 de 2012.

\_\_\_\_\_. Sujeto no- atávicos en América Latina: con y contra Foucault. América Latina en Movimiento. En: <http://alainet.org/active/20659&lang=es>. Recuperado marzo 08 de 2012.