



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

Cuerpos escolares contemporáneos

Juan Pablo Galindo Sánchez

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Ciencias Humanas

Bogotá, Colombia

2016

Cuerpos escolares contemporáneos

Bajo el lente del manual de convivencia y la experiencia juvenil

Juan Pablo Galindo Sánchez

Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de:

Magister en Estudios Culturales

Director:

Dr. Germán Muñoz González

Línea de Investigación:

Comunicación, cultura y poder

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Ciencias Humanas

Bogotá, Colombia

2016

Dedicado a las y los jóvenes del Colegio Kimy Pernía Domico (IED) que asisten a la escuela y que encuentran en ella un lugar para soñar, para amar, para conocer, para compartir, para aprender y para vivir.

A Maleja por su compañía, ayuda y comprensión.

Agradecimientos

Quiero agradecer especialmente la colaboración, acompañamiento, asesoría y tutoría profesional y personal de mi director de tesis Germán Muñoz Gonzales a quien debo un profundo afecto y respeto por su orientación, guía, tenacidad, aguante y en últimas por creer en mí. A Juan José Lozano quien con su guía, colaboración y amistad, aportó de manera considerable en la clarificación de múltiples interrogantes, ayudándome a despejar el a veces nublado y tórrido camino investigativo y humano. A mis compañeros pares de la Maestría Sonia Viviana Rojas, Juan Camilo Biermann y Camilo Calderón quienes con sus comentarios y conversaciones nutrieron la perspectiva teórica y conceptual de esta investigación. Al personal docente y administrativo de la maestría en Estudios Culturales de la Universidad Nacional de Colombia quienes con sus enseñanzas y apoyo contribuyeron en mi formación personal y profesional. Y por último un agradecimiento muy especial a las y los jóvenes que participaron en este proyecto a quienes debo la razón de mi transformación como docente y como persona.

Resumen

La presente investigación aborda desde el campo de los Estudios Culturales la relación establecida entre el cuerpo y la escuela en la actualidad y la manera en que es entendida desde la perspectiva institucional y la vivencia de las y los jóvenes que acceden a un proceso de escolarización particular de la ciudad de Bogotá. Su primera intención está centrada en observar los modos en que la escuela funciona como maquinaria de gobierno y disciplinamiento a partir de la promoción de ciertos discursos que buscan definir y orientar las acciones y los límites que le son impuestos al cuerpo juvenil en el escenario escolar. Su segunda intención es observar la manera en que las y los jóvenes, a partir de su agencia, encarnan diferentes formas de ser y asumir el mundo escolar propuesto que contribuye de manera particular en la construcción de las subjetividades de quienes participan de él.

Mediante un enfoque cualitativo, realicé el análisis del manual de convivencia y la exploración de las prácticas cotidianas, de las concepciones y los sentidos asumidos por un grupo de jóvenes escolarizados, buscando vislumbrar las múltiples tensiones que se presentan en dicha relación y la producción e implantación de cierto tipo de corporalidades especialmente juveniles en este contexto. A partir de los resultados obtenidos, me fue posible interpretar como a través de diversas formas, la institucionalidad escolar intenta establecer parámetros normalizadores de la corporalidad juvenil y por otro, la manera como, desde las acciones cotidianas presentes en dicho espacio, tales corporalidades son apropiadas por quienes son sujetos de sus prácticas al dar cuenta de la aceptación total o parcial y las resistencias que generan.

Conceptos claves: Cuerpo, corporalidad, escuela, gobierno, disciplina, agencia juvenil.

Abstract

This research approaches, from the field of the cultural studies, the relationship established nowadays between the body and the school and the way that it is understood from the institutional perspective and the experience of the young people who belong to a particular schooling process in city of Bogota. The first intention of this research is observing how the school operates as a machinery of government and discipline to promote certain speeches that are seeking to define and guide the actions and limits imposed on the youth body in the school setting. The second intention aims to observe how the young people, from their agency, embody different ways of being and assuming the proposed school world, which contributes in a particular way to the construction of the subjectivities of those who participate in it.

The analysis of the Educational Community Handbook, the exploration of daily practices, conceptions and meanings assumed by a group of young students was made through a qualitative focus, since the intention was to provide a glimpse of the multiple tensions in that relationship and the production and implantation of certain type of corporalities in this context. From the results, from one hand, it was possible to deduce how, through various ways, the school institutionality tries to establish normalizing parameters of youth corporality, and from the other, it was possible to understand how, from the daily actions present in that space, such corporalities are being appropriated by those who are subjects of these practices when reporting its complete or partial acceptance and the resistances they generate.

Key Concepts: Body, corporalities, school, government, discipline, youth agency.

Contenido

Resumen.....	v
Abstract.....	vi
Lista de tablas.....	ix
Lista de gráficas.....	x
Lista de ilustraciones.....	xi
Introducción.....	1
Capítulo 1. Cuerpo y escuela como objetos de estudio cultural.....	9
1.1. Génesis de la relación entre cuerpo y escuela.....	9
1.2. El disciplinamiento del cuerpo en la escuela.....	12
1.3. La experiencia encarnada de la relación.....	17
1.4. Aspectos metodológicos.....	22
Capítulo 2. El cuerpo escolar a través del manual de convivencia.....	30
2.1. El manual de convivencia como marco regulador de la corporalidad escolar.....	33
2.2. La estética del cuerpo escolar.....	41
2.3. Prácticas Alimentarias.....	47
2.4. Relaciones afectivas y sexuales.....	51
Capítulo 3. El cuerpo escolar construido por las y los jóvenes de la institución educativa Villa Emma.....	56
3.1. Relación de las y los jóvenes con la escuela.....	59
3.2. ¿Buenos o malos estudiantes? Simplemente humanos.....	65
3.3. El comedor escolar: Un campo de formación y negociación corporal.....	71
3.4. Con la miscelánea en la cabeza. Estéticas juveniles en el contexto escolar.....	77
3.5. El caso del “choque” y el “fighting”.....	83
3.6. Susurros del cuerpo y sexualidad.....	90
Capítulo 4. Cuerpos escolares contemporáneos: entre sedimentaciones, resistencias y posibilidades.....	102
4.1. Sedimentaciones del cuerpo en la escuela.....	103
4.2. Agencia corporal juvenil en el escenario escolar.....	119
4.3. El cuerpo escolar y sus posibilidades.....	138
Conclusiones.....	150
Bibliografía.....	156
Anexos.....	165

1. Guiones de cuestionarios encuestas aplicadas.....	165
2. Guion de entrevista semi-estructurada	167
3. Fotografía aérea Institución educativa Villa Emma	169
4. Fotografías evaluación escrita. 2014.....	170
5. Fotografías comedor escolar.....	171
6. Fotografías estéticas juveniles en el escenario escolar	173

Lista de tablas

Tabla 1. Total de estudiantes participantes	57
Tabla 2. Edades promedio	57
Tabla 3. Características del estado de estudiante	69
Tabla 4. Percepciones sobre alimentación escolar.....	75
Tabla 5. Preguntas sobre cuerpo y prácticas sexuales.....	96
Tabla 6. Pregunta sobre relaciones, preferencias y actitudes frente a la vida en pareja. .	98

Lista de gráficas

Gráfica 1. Composición núcleo familiar	59
Gráfica 2. Actividades que más y menos gustan en la escuela..	62
Gráfica 3. Lugares que más y menos gustan.	63
Gráfica 4. Rango de edades estudiantes que diligenciaron el chismógrafo.	95

Lista de ilustraciones

Ilustración 1. Uniforme escolar hombres.....	44
Ilustración 2. Uniforme escolar Mujeres.....	44
Ilustración 3. Uniforme escolar sudadera.....	45
Ilustración 4. Estética femenina del uniforme escolar.	80
Ilustración 5. Memes sobre estéticas "ñeras".	131
Ilustración 6. Taller sobre cartografía del cuerpo.	138

Introducción

Esta investigación estudia la relación establecida entre el cuerpo y la escuela en la actualidad y la manera en que es entendida desde la perspectiva institucional y la vivencia de las y los jóvenes que acceden a un proceso de escolarización particular de la ciudad de Bogotá. Su primera intención está centrada en observar los modos en que la escuela funciona como maquinaria de gobierno y disciplinamiento a partir de la promoción de ciertos discursos que buscan definir y orientar las acciones y los límites que le son impuestos al cuerpo juvenil en el escenario escolar. Su segunda intención es observar la manera en que las y los jóvenes, a partir de su agenciamiento creativo y prosumidor¹, mediante la encarnación de diferentes formas de vivenciar el mundo escolar propuesto, hacen frente a esta experiencia vital de larga duración, asumiendo, cuestionando y/o desestabilizando las intencionalidades del proceso de escolarización y sus rígidas estructuras en la construcción de la corporalidad juvenil promovida en este contexto.

En la actualidad una de las tensiones más generalizadas del proceso de escolarización es la relación conflictiva establecida entre el cuerpo, su formación y su reconocimiento como elemento sustancial en la experiencia vital de los individuos que a él acceden. Durante las últimas décadas y desde diversos lugares (académicos, institucionales, mediáticos), han sido resaltadas múltiples cuestiones que interrogan por el papel que cumple la escuela en la construcción cultural del cuerpo infantil y juvenil y la manera como responde a los intensos procesos interculturales contemporáneos, que amplían el marco de posibilidades

¹ Entender los jóvenes desde esta perspectiva teórica significa reconocer su capacidad de agencia *“entendida como la capacidad socialmente construida de actuar y no debe ser confundida con un tema de auto-creación trascendental”* (MUÑOZ:2012:TEXTO INÉDITO) y de creación como productor y consumidor cultural, reflejada en la forma en que no solamente son receptores pasivos de los objetos culturales que le oferta el mercado, sino en la forma en que éstos mismos objetos se apropian, interactúan y se re significan estableciendo lugares de diferenciación y distinción simbólica convirtiéndolos en lugares de reconocimiento y elementos sustanciales en las biografías de vida.

de esta cultura y que sin duda alguna representan, para estos actores sociales, nuevos lugares de enunciación e identificación.

Esta tensión podría concebirse desde diferentes elementos que permiten comprender su dinamismo en la actualidad. Desde la perspectiva crítica, estos elementos podrían concebirse en primer lugar, como la manera que la maquinaria escolar usa procesos de sujeción y disciplinamiento de los cuerpos de niñas, niños y jóvenes. Es también una tensión que relaciona diversos conjuntos de valores morales, políticos y económicos que nombran y constituyen la relación entre cuerpo y escuela. Es una relación que, bajo las premisas del proyecto moderno donde nació, plantea ideales del cuerpo humano relacionados con la producción de subjetividades útiles al sistema económico capitalista. Es también el problema de la escuela en cuanto a su carácter reproductor del sistema cultural dominante, orientado a reproducir las desigualdades sociales y a la materialización de dicha reproducción y todo lo que ella implica, en unos contextos históricos y sociales determinados, sometiendo los cuerpos de niñas, niños y jóvenes buscando con ello tanto la conservación de las estructuras sociales ampliamente inequitativas y excluyentes, como la imposición arbitraria de una cultura con pretensiones de legitimidad y universalidad.

Esta problemática, aunque no es nueva, sigue latente en el corazón de muchas escuelas a lo largo y ancho del mundo. Es una problemática que cincela constantemente los cuerpos que allí confluyen, enmascarando en la supuesta neutralidad de la acción pedagógica procesos de dominación y subordinación de las clases más desfavorecidas, teniendo como objetivo primario su inscripción en el cuerpo. La problematización anterior toma relevancia en el contexto de esta investigación ya que concibe este tipo de relación entre el cuerpo y escuela. Pero no la concibe como la única relación posible en las condiciones actuales de nuestra vida social.

La escuela contemporánea está sufriendo una irrupción de corporalidades² juveniles que en muchos momentos desborda sus rígidas normatividades y cuadrículas culturales que

² A lo largo del texto, el concepto de corporalidad será trabajado indistintamente con el de cuerpo. En este sentido, el fondo de utilizar ambos conceptos con el mismo significado busca reconocer en la materialidad fisiológica y biológica del cuerpo una noción de encarnación de la experiencia social y cultural que cargan de significados los usos que de este se hace. En este sentido Nina Cabra y Manuel Escobar (2014) plantean que; “el concepto corporalidad, heredero de la tradición fenomenológica, busca resaltar el hecho de que vivenciamos el cuerpo y que somos conscientes de esas vivencias... la noción de corporalidad alude a la

intentan imponer a quienes asisten al proceso de escolarización una forma particular de ser y llevar el cuerpo. Tal podría ser el caso de estudiantes hombres que llevan su cabello largo³ o en algunos casos estudiantes que no quieren usar el uniforme asignado para el sexo en el cual se les adscribe⁴. Bajo esta perspectiva, el cuerpo de las y los jóvenes como sujetos primarios de la intervención formativa escolar se ha convertido en un elemento particular de enunciación de sus subjetividades, como nodo de resistencia o contraconducta que desestabilizan las relaciones de poder establecidas en el proceso de construcción corporal que intenta implantar la maquinaria escolar y que ha ido erosionando esa concepción monolítica y disciplinaria que asume la escuela en tanto formadora de corporalidades.

En este caso, resulta particular reconocer que las y los jóvenes contemporáneos encuentran en el cuerpo un modo revelador de su subjetividad, una razón misma de existencia poniéndolo como eje central de su experiencia vital. En y desde él, se adscriben códigos, usos y significados variados que moldean y dan sentido a su proyecto de vida que lo ubican dentro del entramado sociocultural del cual es partícipe. Bajo esta premisa, pensar el cuerpo juvenil en el marco de la institución escolar, no solo nos lleva a plantear la idea que es un cuerpo sometido a los dictámenes que se enarbolan en la construcción de cierto tipo de subjetividades que los nombran y que pretende constituirlos como individuos. Es también pensarlo como elemento de disputa en la consolidación de ciertos tipos de proyectos culturales que alimentan la constitución de su subjetividad en una

pluralidad de dimensiones que convergen en nuestra vivencia del cuerpo, tales como las emociones, las relaciones, las significaciones y sensaciones. (...) el uso del término corporalidad da cuenta del esfuerzo por hacer visible el hecho de que el cuerpo implica una experiencia que va más allá de su materialidad biológica, y que las significaciones de la vivencia corporal inciden con mucha fuerza en la configuración de la subjetividad” (p, 35-36)

³ Redacción Judicial. (7 de Abril del 2014). Corte Constitucional regaña a colegio por censurar cortes de cabello. El Espectador. Recuperado de <http://www.elespectador.com/noticias/judicial/corte-constitucional-regano-colegio-censurar-cortes-de-articulo-484780> . Al respecto la Corte Constitucional también ha proferido varias sentencias alrededor de dichos casos, tales como las sentencias SU-641 y SU-642 de 1998, T-098 de 2011, T-789 del 2013, entre otras.

⁴ En la ciudad de Medellín, Colombia, un estudiante de secundaria decidió asistir a la institución educativa con el uniforme asignado a las niñas, esto debido a su condición de transexualidad, abiertamente declarada. El colegio ante tal situación tomo la medida de impedirle el ingreso a la institución, ya que vulneraba las normas establecidas en el manual de convivencia. Este caso paso a revisión en la Corte Constitucional ya que fue interpuesta una tutela por la abuela del menor, alegando la vulneración al derecho a libre desarrollo de la personalidad, fallándose a favor del estudiante. Ver; 05 de marzo de 2014. La transexual que le ganó una batalla a un colegio público. Revista Semana. Recuperado de <http://www.semana.com/gente/articulo/la-transexual-que-gano-una-demanda-para-ir-al-colegio-de-falda/379475-3>

relación que propone al cuerpo como un campo de batalla donde participan diversos proyectos individuales y sociales que interrogan y alimentan la visión que del mundo hacen los sujetos juveniles.

Considerando lo anterior, esta investigación explora el tipo de corporalidades que son construidas en el escenario escolar contemporáneo teniendo como teatro una institución educativa distrital de la ciudad de Bogotá. Así, pretende ubicar, en el plano actual, la pregunta por las formas de ser de los cuerpos en la escuela; de tal forma que se logre vislumbrar las múltiples tensiones que se presentan en dicha relación y la producción e implantación de cierto tipo de corporalidades especialmente juveniles en este contexto. El objetivo está centrado entonces en analizar, por una parte, los modos cómo las corporalidades son construidas en la escuela contemporánea. Y por otra parte, mostrar la manera en que, desde las acciones cotidianas presentes en dicho espacio son apropiadas tales corporalidades al dar cuenta de la aceptación total o parcial y las resistencias que generan en quienes son sujetos a sus prácticas.

Mediante un planteamiento metodológico de carácter cualitativo y la aplicación de diversas herramientas para la recolección y análisis de información busqué resaltar dos voces: la institucional a través del manual de convivencia y la de algunos jóvenes adolescentes pertenecientes a la secundaria de la institución. No quiere plantearse una dicotomía expresa entre estos dos ejes ni desconocer la participación de otras voces como las de los docentes, los padres de familia, los directivos docentes, etc. Más bien porque en esta relación entre institucionalidad, inscrita en el manual de convivencia y jóvenes podrían encontrarse elementos significativos desde los cuales se han generado diferentes acciones que han marcado la inscripción del cuerpo en la realidad escolar actual de nuestro país.

Esta decisión metodológica también parte de dos consideraciones pertinentes luego de la lectura de la bibliografía relacionada con la temática propuesta. En primer lugar adherí la recomendación dada por Mary Douglas (1988) quien propone la importancia de limitar el abanico cultural con el cual puede encontrarse un estudio que interroge por la manera en que es comprendido el cuerpo dentro de un ambiente social determinado (p, 13). Por tal motivo es comprensible que en un ambiente social como el escolar, aparezcan diferentes voces que buscan enunciar significados alrededor de lo que debe ser el cuerpo

escolarizado, cada una de ellas con particularidades propias que harían de esta tarea de búsqueda de relaciones entre cuerpo y escuela un campo variado y en exceso amplio para abordar en un trabajo de esta índole.

Ello también viene aunado a la particular visión que establece Judith Butler (2002) alrededor de los riesgos que se corren a la hora de generar análisis omnicomprensivos o parcializados alrededor de las interacciones que generan las relaciones de poder contemporáneas y dentro de las cuales pueden establecerse aquellas que participan en la construcción social del cuerpo⁵. Esta advertencia por la imposibilidad de esta tarea, apunta la autora, no puede convertirse en una excusa para no abordar la pregunta por el poder contemporáneo en toda su complejidad y por qué no, establecer así sea de manera parcial, “las condiciones normativas en las que se enmarca y se forma la materialidad del cuerpo” (p, 40). Desde allí puede plantearse, que esta investigación es un esfuerzo de esta índole y que procura observar solo uno de los archipiélagos⁶ que constituye el campo analítico de la relación entre el cuerpo y la escuela y que representa, de entrada, un encuentro con un ecosistema diverso.

⁵ Al analizar varios textos seleccionados para comprender la construcción social y cultural del sexo, Judith Butler menciona que en el plano de los extremos pueden caer en varios riesgos que, más que ser sorteados, deben ser tenidos en cuenta a la hora de especificar la escogencia de unos entre todos los tipos de textos que abordan las interacciones en esta construcción como una posibilidad política para generar provocaciones parciales que pongan en tela de juicio sus premisas fundamentales. Al respecto la autora nos dice, “por otro lado, cualquier análisis que destaque un vector de poder por encima de otro indudablemente se volverá vulnerable a las críticas de que no sólo ignora o subestima a los demás; se le criticará además que sus propias construcciones dependen de la exclusión de las otras para tener validez. En el otro extremo, todo análisis que pretenda abarcar todos los vectores del poder corre el riesgo de pecar de cierto imperialismo epistemológico que consiste en suponer que cualquier escritor dado puede representar y explicar las complejidades del poder contemporáneo. Ningún autor ni ningún texto pueden ofrecer semejante reflejo del mundo y aquellos que pretenden ofrecer semejantes panoramas ya se hacen sospechosos por el mero hecho de tener tal pretensión. Sin embargo, el fracaso de la función mimética tiene sus propios usos políticos, porque la producción de textos solo puede ser una manera de reconfigurar lo que habrá de considerarse el mundo.” (Butler, 2002, p. 43)

⁶ El archipiélago como metáfora para comprender el campo de los estudios sobre el cuerpo es una idea muy sugestiva a la hora de abordar el cuerpo como problema de investigación. Esta idea abordada por Zandra Pedraza (2013) sugiere que en las condiciones actuales lo que puede observarse de manera segura en este campo de investigación son precisamente la diversidad y heterogeneidad con la que ha venido comprendiéndose el cuerpo en el campo de las ciencias sociales, como elementos no acabados, ni totalizantes sobre el mismo. En este sentido la investigación aquí planteada pretende recorrer uno de los archipiélagos que componen su estudio, en este caso la relación entre cuerpo y escuela vía manual de convivencia y experiencias juveniles.

Para el trabajo con las y los jóvenes de la institución, decidí trabajar con los estudiantes de grados séptimos durante el 2014 ya que en primer lugar y de acuerdo con los índices de matrícula, a nivel institucional como a nivel distrital⁷ representan un porcentaje alto de la población estudiantil de secundaria. Así mismo, las características particulares de estos jóvenes quienes vienen haciendo el tránsito de la educación primaria a la secundaria, relacionadas a su vez con condiciones asociadas a los cambios biológicos y psicológicos que sufren sus cuerpos durante la transición de la niñez y la adolescencia, hacen llamativa la manera en que asocian su experiencia corporal en el escenario escolar. Por último y no menos importante, la escogencia del grupo estuvo determinada por las relaciones de confianza generadas entre el investigador y el grupo seleccionado, que posibilitó en la mayoría de momentos un acercamiento investigativo que logró traspasar las relaciones asimétricas de poder que genera el ser actor principal dentro del contexto elegido (Carrasco, Casalta y Pámies, 2014, p. 21). Mediante el uso de encuestas y de cuestionarios abiertos hice un acercamiento primario a las realidades contextualizadas que viven los jóvenes escolarizados con los que se realizó la investigación proyectada. Esto conduce a reconocer que la focalización de sujetos, acciones y procesos particulares, no permite realizar generalizaciones. No obstante, nos permite reconocer dentro de este campo de particularidades, una relación directa con un origen y contexto socio-histórico dinámico, que se entrelazan con las escalas sociales estructurales (Busquets, 2003) y que determinan desde múltiples direcciones las formas en que son asumidas las corporalidades escolares en la realidad actual.

Con el fin de profundizar en las nociones del cuerpo escolar que asumen las y los jóvenes de la institución, decidí abordar mediante una entrevista semi-estructurada a un grupo de estudiantes mujeres de otros grados⁸ y realizar un taller de cartografía corporal. Así mismo recurrí a la revisión de documentos oficiales de la coordinación de convivencia, mediante la revisión de la carpeta “versiones de hechos”, en la cual se encuentran casos abordados por el comité de convivencia relacionados con estudiantes que participaron de diferentes actividades que infringían la normatividad escolar. Mediante la observación participante de la cotidianidad escolar y el registro de estos en mi diario de campo, busqué penetrar y

⁷ Secretaría de Educación Distrital. (2015). Informe técnico. Tomado de: http://www.educacionbogota.edu.co/es/component/k2/item/download/408_1d014b8413f9bb1db44249bb243438d5 consultado por última vez: febrero de 2016.

⁸ La información general del grupo de estudiantes con el que se abordó la pregunta de investigación están consignados en el tercer capítulo.

analizar las experiencias somáticas que las y los estudiantes desarrollaban en la institución, contrastando la articulación de lo que se decía en la información escrita recolectada con lo que estos hacían. Por último, el planteamiento metodológico implicó el reconocimiento de mi participación directa en este escenario escolar al asumir un doble papel en esta investigación: docente e investigador, condición que marcó dos grandes limitantes y que serán abordadas en el capítulo uno.

Teniendo en cuenta los referentes anteriores, la exposición del texto final se encuentra dividida en cuatro partes. El primer capítulo ubica especialmente la problematización alrededor de la relación entre cuerpo y escuela abordando y definiendo los principios y conceptos básicos desde los cuales se planteó la investigación propuesta. El lector podrá encontrar de igual manera los antecedentes desde los cuales se ha comprendido esta relación, así como algunas consideraciones sobre la cuestión metodológica.

El segundo y tercer capítulos recogen el grueso empírico de esta investigación. Acompañando la descripción general de la IED, en el segundo capítulo ubico el análisis al manual de convivencia y su relación con la fabricación de la corporalidad escolar. La división del capítulo está determinada en especial medida por aquellos elementos en los cuales fueron encontrados rastros que implicaban al cuerpo de manera priorizada, tales como el comportamiento, la vestimenta escolar, la alimentación y las relaciones afectivas y sexuales. El tercer capítulo presenta los resultados obtenidos de la información recolectada acerca de las y los jóvenes con los que se trabajó. Para tender un puente entre estas nociones y lo planteado en el segundo capítulo, la división está determinada en general por los mismos elementos. Sin embargo fueron incluidos algunos aspectos que la normatividad no contempla dentro de su estructura general, especialmente lo relacionado a la práctica dancística del 'choque'. Este capítulo pretende resaltar el ámbito de la pregunta que está relacionado con la forma en que es asumida la corporalidad institucional escolar por parte de las y los jóvenes. El cuarto capítulo presenta el conjunto de las reflexiones generadas por los hallazgos realizados en consonancia con la ruta conceptual y metodológica abordada, donde, aparte de recoger los elementos más significativos de la investigación, se pretende dejar una discusión abierta sobre los elementos que constituyen actualmente esta relación entre *cuerpo y escuela*, preguntas alrededor de sus implicaciones en el marco de la cultura somática, las posibilidades y potencialidades de su estudio e intervención activa y propositiva.

cuerpos escolares contemporáneos es una propuesta investigativa que busca inscribirse en el campo de los estudios culturales alrededor de la relación cuerpo y escuela, donde se vislumbran, no solo los procesos de sujeción y dominación característicos del aparato escolar moderno sino, también, las formas en que desde las acciones cotidianas dentro del escenario escolar son puestos en tensión tales procesos, producto tanto de las condiciones particulares de nuestros contextos socioculturales actuales como de las sensibilidades diversas y plurales de los cuerpos de niñas, niños y jóvenes que asisten y que encuentran en la escuela una posibilidad de realización individual y colectiva (Cabra y Escobar, 2014, p. 169)

Capítulo 1. Cuerpo y escuela como objetos de estudio cultural

A lo largo del último siglo, las agendas investigativas en el campo de las ciencias sociales han producido reflexiones desde distintos enfoques, mediante diversas metodologías y con diversidad de resultados del cómo deben entenderse estos dos conceptos y su relación cuando son abordados. El primer desafío con el que me encontré fue con la polifonía que adquiriría el concepto “cuerpo” en el campo de las ciencias sociales y humanas (Cabra y Escobar, 2014). La multiplicidad de voces que disputan la producción de sentido sobre el cuerpo representa un elemento central a la hora de analizar y comprender la manera en que este es inscrito en un marco intercultural como el nuestro,

“...los estudios del cuerpo dibujan un paisaje diferenciado, cambiante y salpicado de diversas formaciones cuya exploración ha tenido resultados caracterizados a la vez por el terreno conocido, por la manera de aproximarse a una o varias de sus cúspides y por los medios empleados en la tarea. La consecuencia de lo anterior es que, pese a conformar una unidad, ésta es heterogénea” (Pedraza, 2013, p.39)

Sin embargo una característica común encontrada en esta polifonía, era la relación establecida entre el cuerpo y la escuela. Este capítulo examina los antecedentes investigativos que han abordado esta relación, con el fin de destacar las tensiones que se generan al interactuar tanto en el campo epistémico como en el campo de la realidad social. De igual forma examina algunas consideraciones metodológicas claves a la hora de abordar la investigación de esta relación entre cuerpo y escuela.

1.1. Génesis de la relación entre cuerpo y escuela.

Es innegable que el proceso de escolarización moderno ha venido constituyéndose en un elemento sociocultural particular de nuestras sociedades. Su institucionalización en la vida social contemporánea ha adquirido cierto aire de naturalidad y normalización que han provocado más que una pregunta por su funcionalidad, una abundancia de tratados que alimentan su ficción (Varela y Alvarez – Uria, 1991). Trabajos de corte histórico nos permiten des-naturalizar la presencia del aparato escolar moderno y concebirlo como un

proyecto que respondió a intereses particulares en el proceso de gubernamentalización y disciplinamiento de las sociedades occidentales, los cuales, como parte del proceso de aculturación vivido, fueron instalados en las realidades de nuestros contextos socioculturales. Trabajos como los de Mariano Narodowski (1995) y Julia Varela y Fernando Alvarez – Uria (1991) recogen especialmente este proceso de re-escritura de la historia de la escuela. En términos generales los autores mencionados procuran, a través del método genealógico, buscar los elementos centrales que hicieron posible el origen del aparato escolar y la manera en que este fue naturalizándose y universalizándose como parte del desarrollo sociocultural de nuestras comunidades.

Con relación a su origen aparece en el panorama elaborado por estos autores una primera relación constituida con la emergencia del estatuto de la infancia⁹ como una cuestión que marca indudablemente la aparición de este tipo de institucionalidad. El origen de la infancia como actor social provocará la generación de espacios que atiendan particulares elementos en su encierro, en su formación, en su sujeción y en su vigilancia y control, en especial, la escuela pública,

“para que exista esta cuarentena física y moral, que Ariès percibe, dando muestras de una gran sensibilidad histórica, es preciso que surja un espacio de encierro, lugar de aislamiento, pared de cal y canto que separe a las generaciones jóvenes del mundo y sus placeres, de la carne y su tiranía, del demonio y sus engaños. El modelo del nuevo espacio cerrado, el convento, va a constituirse en forma paradigmática de gobierno (...) servirá ahora de maquinaria de transformación de la juventud haciendo de los niños, esperanza de las iglesias, buenos cristianos a la vez que súbditos sumisos de la autoridad real.” (Varela y Fernandez-Uria, 1991, p. 27)

Esta particularidad acompañada por la construcción de un campo discursivo (la pedagogía) que da sentido y llena de significado este nuevo estatuto, esta nueva sensibilidad hacia un conjunto poblacional, inscribirá en el cuerpo tales significados que el aparato escolar

⁹ Para profundizar en el origen de la infancia en occidente, véase, Ariès, Philippe. (1992). El niño y la vida familiar en el antiguo régimen. Editorial Taurus. Para el caso colombiano, véase, Sáenz, Javier; Saldarriaga, Oscar; Ospina, Armando. (1997). Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903 – 1946. 2 Vols. Colección clío de historia colombiana. Colciencias, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Editorial Universidad de Antioquia. Colombia.

moderno refinará y delimitará. La edad, la vestimenta, las actividades, la separación del mundo adulto, las características asignadas como la heteronomía, la necesidad de protección, etc., producirán esta particular forma de observar la emergencia de un nuevo actor social dentro del marco institucional que se conforma para confinar a la niñez y que significó el surgimiento de la figura del alumno (Baquero y Narodowski, 1994). Es importante resaltar que este proceso estuvo atado en primer lugar a las clases altas y pudientes. En el caso de las clases populares fue hasta bien entrado el siglo XIX, para el caso europeo, donde se empiezan a asignar en este conjunto poblacional formas particulares de la niñez y la adolescencia.

En el caso colombiano, Alberto Martínez Boom (2005) muestra como el origen de la escuela pública en nuestro territorio, a finales del siglo XVIII y principios del XIX, estuvo signada por el cruce de diferentes líneas de fuerza, entre las que se encuentran la pobreza como problema social de masas, las prácticas de policía como parte de la gubernamentalidad de la población, la emergencia de la figura del niño como sujeto de sensibilidad y objeto de control y la cuestión de la utilidad pública como parte de la razón de estado (p. 133). Bajo este cruce, la escuela pública tiene como elemento central el encierro de los cuerpos de niñas, niños y jóvenes pobres que vagabundean por la ciudad y que es necesario controlar y vigilar para no alterar el orden y más adelante instruir con miras de hacerlos útiles al desarrollo social y económico del estado – nación emergente. A ello se le suma el descubrimiento de la infancia en nuestro contexto, de sus facilidades para gobernar y de su educabilidad, cuestiones que marcarán la impronta de su intervención,

“una vez conocidas las poderosas razones “naturales”, morales y políticas que fundan la importancia y la necesidad de comenzar la acción de adoctrinamiento y adiestramiento desde los primeros años, ¿a quién corresponde su ejecución? Este “descubrimiento” y verificación de su importancia y por tanto, necesidad de intervención, tiene diversas corrientes que aparecen con cierta semejanza y a propósito de diversas cuestiones: en el orden moral (gobierno del alma), en el orden psicológico (control de las emociones), en el orden del gobierno (como sujeto civil), en el orden religioso (sujeto piadoso y virtuoso). Se trata de un ataque al niño desde diferentes fuentes, que lo usan de diversas maneras”. (p. 159)

Infancia y escuela, nacerán como un sistema solidario de relaciones que intervienen en la formación del sujeto social emergente. Desde allí, la escuela nace como aquella institucionalidad que dará forma a la infancia llenándola de contenido y significados que avalan su acción sobre los sujetos “en formación”. Y va a ser en la escuela donde se confine al cuerpo infantil, con el fin de formarlo para cumplir con los objetivos morales y de productividad establecidos por el paradigma moderno occidental dominante en nuestra realidad. Las principales características de la infancia construida para la escuela están determinadas por su heteronomía, la necesidad de protección y la importancia de una educación particular a sus características que tienen como finalidad su formación para la vida adulta (Baquero y Narodowski, 1994). Dicha cuestión tiene sus raíces especialmente en las concepciones positivistas que hegemonizaron el discurso del campo pedagógico, al igual que en el discurso biofisiológico que acompañó la construcción del campo educativo a principios del siglo XX (Saldarriaga Y Sáenz, 2007).

Bajo esta perspectiva se discurre entre la idea de que ese nuevo cuerpo que emerge en la sociedad, es una tabula rasa en la que se pueden imprimir las cualidades del sujeto social para las necesidades imperantes de la sociedad deseada. Desde tal percepción, los niños y luego los jóvenes, serán vistos como sujetos inacabados, pasivos ante la realidad que los rodea y en proceso de ‘desarrollo’, cuya finalidad es llevarlos a un ideal humano y corpóreo donde la escuela será la encargada de la formación y educación del infante para convertirlo en adulto, ciudadano y buen cristiano (Runge, 2008).

1.2. El disciplinamiento del cuerpo en la escuela

Para lograr tal objetivo y atendiendo al encierro del cual eran sujetos los cuerpos de niñas, niños y jóvenes se hizo necesario que el proceso de enseñanza “individual” implementado hasta el momento¹⁰ fuera transformado a mediados del siglo XVIII y XIX, con la institucionalización de la enseñanza simultánea y mutua. Este nuevo aspecto generó un entramado disciplinario, que le permitía cumplir con la misión que se le encomienda y que le imprime la nueva visión de la sociedad naciente, que se relacionaba especialmente con el progreso y la “modernización” de las naciones. Es así que emerge el segundo elemento

¹⁰ Al respecto nos menciona Marcelo Caruso (2005) que era particular en las realidades latinoamericanas encontrar este tipo de enseñanza, donde un maestro, dispuesto en un gran salón, instruía a diversos educandos que podían o no realizar los ejercicios que este les asignaba y que solo mediante el interrogatorio individual podría constatar su realización o no.

constitutivo de esta relación entre cuerpo y escuela dominado por los *mecanismos disciplinarios* movilizados para la contención, regulación y sujeción de los cuerpos infantiles y juveniles. Este realmente, puede llegar a considerarse el elemento primordial en esta relación conflictiva entre cuerpo y escuela. Las disciplinas las define Foucault (2009) como,

“... estos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad – utilidad es a lo que se puede llamar “disciplinas” (p.159)

Desde este elemento se devela la participación del cuerpo en el escenario escolar convirtiéndolo en objeto y blanco primario del poder (p.158). En este sentido, la escuela como institución disciplinaria construye un entramado de técnicas, métodos y rutinas para la “formación de un vínculo que, en el mismo mecanismo, lo hace tanto más obediente cuanto más útil, y viceversa.” (p. 160).

Bajo esta premisa, el dispositivo disciplinario es organizado en cuatro componentes que estructuran su puesta en acción. Foucault los definirá entonces como: el arte de las distribuciones, el control de la actividad, la organización de la génesis y la composición de fuerzas (Foucault, 2009)¹¹. En este sentido el campo de investigaciones alrededor de este componente, a nivel latinoamericano, ha generado una prolifera cantidad de investigaciones que preguntan por el surgimiento de las estrategias disciplinarias en el escenario escolar y su participación en la producción de subjetividades modernas (Pedraza, 2007). Por una parte se encuentran los estudios críticos que sustentan esta idea de disciplinamiento y sujeción del cuerpo, fuertemente influenciada por el uso de la “caja de herramientas” del pensamiento Foucaultiano¹² y por otra los estudios que desde una

¹¹ Para que esta organización tome sentido y tenga éxito se hace necesario la utilización de instrumentos que respondan a las finalidades propias de la corrección y el buen encauzamiento. Como lo propone el mismo Foucault (2009), “La disciplina “fabrica individuos; es la técnica específica de un poder que toma a los individuos a la vez como objetos y como instrumentos de su ejercicio. No es un poder triunfante que a partir de su propio exceso pueda fiarse de su superpotencia; es un poder modesto, suspicaz, que funciona según el modelo de una economía calculada pero permanente (...) el éxito del poder disciplinario se debe en efecto al uso de instrumentos simples: la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y su combinación en un procedimiento que le es propio: el examen” (p, 199)

¹² En el prólogo al texto *Foucault, la pedagogía y la educación pensar de otro modo*, publicado por la Universidad Pedagógica Nacional, El grupo de Historia de la Práctica Pedagógica y el instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico IDEP (2005), Carlos Noguera propone que uno de los motivos que los llevó a la organización de un evento sobre Foucault no era precisamente una idolatría a un

perspectiva histórica, ubican el moldeamiento del cuerpo a través del aparato escolar, desde finales del siglo XIX hasta mediados del siglo XX (Cabra y Escobar, 2014).

En nuestro país, el estudio de Carlos Mario Recio (2009), quien se adentra desde una perspectiva histórica a la realidad de la escuela colombiana bajo los principios de la disciplina, demuestra como el espacio escolar se convierte en un componente básico para la organización y encierro del cuerpo de niñas, niños y jóvenes. Sus resultados resaltan especialmente la manera en que fue pensado el asunto de poner el cuerpo en la escuela y movilizar este arte de las distribuciones donde el encierro de un grupo particular de la población; la división por zonas y la creación de espacios seriales destinados a su uso de acuerdo con una funcionalidad que venía atada también a los rangos que cada cuerpo debe ocupar, de acuerdo a sus aptitudes mentales o a la edad, marcan una constante en el dispositivo disciplinario en el que se inscribían cientos de niñas, niños y jóvenes. Dentro de la arquitectura escolar esta organización busca con ello una distribución que permita individualizar el espacio (un puesto para cada cuerpo) y espacializar al individuo (salones de clase divididos por edades, espacios divididos para las actividades, etc.) con el fin de mantener una vigilancia constante de sus acciones,

“Este aparato disciplinario de la escuela se despliega interna y externamente mediante la distribución de los individuos en el espacio y por medio de un saber sobre los cuerpos y el movimiento. En la escuela se aplica esta técnica de las distribuciones, que conduce a un tipo de control y sujeción de los cuerpos, con el fin de obtener de ellos el máximo de ventajas productivas y, a la vez, permiten la neutralización de sus actos de resistencia. El orden y la seguridad que la escuela debía mantener, exigía que todos los niños estuvieran reunidos bajo un mismo techo, para prevenir y remediar los excesos, el desorden, la desaparición incontrolada de estos y la desviación de sus conductas.” (Recio, 2009, p. 133)

Así mismo evidencia la manera en que fue transformándose esta espacialización del cuerpo escolar de acuerdo con los modelos pedagógicos imperantes en el contexto educativo del país. En este sentido, el trabajo de Rubiela Arboleda (1998) nos dará luces

personaje sino más bien procurar tomar el horizonte conceptual planteado por Michel Foucault como una caja de herramientas para la comprensión del campo educativo en las realidades latinoamericanas.

sobre cómo fue entendido el cuerpo infantil y juvenil desde las diferentes corrientes pedagógicas que fueron instauradas en el proyecto educativo nacional. Al respecto y basada especialmente en el trabajo realizado por Olga Lucia Zuluaga¹³, observa como en una primera etapa de la consolidación de este proyecto, bajo el modelo lancasteriano, implementado hacia los inicios del siglo XIX, la impronta del cuerpo estaba sujeta a la separación de este en la adquisición del conocimiento, por lo tanto era necesario su disciplinamiento y su docilidad, especialmente para alejarlos de los vicios. Se tornan entonces importantes la impartición de órdenes y la repetición vislumbrada en la marcha y la gimnastica, la vigilancia constante y el castigo moral por encima del castigo físico. Con respecto a la pedagogía pestalozziana, implementada a finales del siglo XIX, el cuerpo hacia parte esencial en el proceso de formación armónica de los educandos, para lo cual se rescata la educación física como componente esencial en la armonización entre cuerpo y conocimiento (p. 84).

Ya adentrados en el siglo XX, aparecen tres modelos pedagógicos principalmente: el de la escuela católica, la escuela activa y la tecnología educativa. El primero no abandona la división entre cuerpo y alma endilgando al primero los problemas del segundo. Por ello, el cuerpo considerado salvaje e instintivo sustenta su intervención y su instrucción bajo parámetros de castigo y corrección mediante el control de los movimientos y el silencio (Arboleda, 1998). Por su parte la pedagogía activa, contraria a la anterior, procura la revisión del castigo como elemento sustancial en la instrucción del cuerpo. Para esta corriente pedagógica, el cuerpo más que castigado debe ser vigilado y orientado, y su educación e instrucción deben responder a las funciones asignadas en el ámbito social. Por otra parte, el cuerpo desde la visión de la tecnología educativa se desdibuja ya que lo que importa allí es la administración y la creación técnica de programas centrados especialmente en la eficiencia del proceso educativo. En este sentido, el cuerpo bajo este

¹³ Sin duda alguna el trabajo de esta académica en el campo de la educación y de su grupo de investigación Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia representan un esfuerzo tangible por el conocimiento del saber pedagógico construido en nuestro país, especialmente a través del uso de la caja de herramientas foucaultianas y de otros autores también importantes a la hora de preguntarse, desde una perspectiva crítica sobre esta cuestión. Para un resumen de los principales elementos abordados por el grupo de investigación liderado por ella, véase, Zuluaga, Olga Lucia. (2005). Foucault: una lectura desde la práctica pedagógica. En: Universidad Pedagógica Nacional, Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico IDEP (2005). Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo. Cooperativa editorial Magisterio. Bogotá, Colombia.

paradigma demanda la atención a la disciplina, la repetición y la codificación de movimientos propios del mundo militar. En síntesis la autora nos propondrá que,

“En suma, repetir y castigar, examinar y vigilar, planear y administrar son los rasgos de los momentos pedagógicos que ha vivido el país y que han caracterizado a su vez las particulares concepciones de cuerpo.” (Arboleda, 1998, p.85)

Es interesante observar como el eje central de la problematización de la relación entre cuerpo y escuela está relacionado especialmente con los procesos de gubernamentalización de la población y del disciplinamiento de la conducta, asumiendo un papel importante en la normalización de un tipo de corporalidad infantil y juvenil moderna. A partir de allí, los discursos contruidos respondían a la necesidad de consolidar los procesos de nacionalidad, llevando al control de los cuerpos mediante los aparatos escolares. Será la escuela la encargada de generar la transmisión y la imposición de los nuevos valores y patrones culturales. En ella, a partir de los planes de estudio que se fundamentan principalmente en el desarrollo de programas de alfabetización a través de planes que involucran al cuerpo en una suerte de posturas, formas de tomar el lápiz, formas de sentarse, de hacer fila, de caminar, de practicar ejercicios y la instrucción sobre el comportamiento y la conducta, el nuevo sujeto en formación tenía garantizada su incursión en la nueva vida social. Como maquinaria de sujeción y dominación, la escuela cumple a su vez una función de vigilancia y control de los cuerpos, generando fuertes procesos de homogenización, estandarización y regulación. Se trata de posicionar en la vida social de niñas, niños y jóvenes las condiciones moleculares de las corporalidades de la modernidad. La escuela se convierte así en un aparato nodal donde se establecen diferentes tipos de regulaciones y controles que buscan la subordinación de los nuevos cuerpos ciudadanos. Muchos de estos discursos estuvieron permeados por la higienización, la comprensión biofísica del cuerpo, el uso del tiempo y el adiestramiento del cuerpo como fuerza esencial al proyecto capitalista (Pedraza, 2010, p. 52).

Igualmente resalta como en el imbricado proceso de enseñanza sopesa el conocimiento logocéntrico desconectando muchas de las experiencias sensoriales de tal proceso, mostrándonos la manera en que los proyectos pedagógicos modernos han centrado principalmente su atención en la estructura cognoscitiva racional del ser humano (Pedraza, 2010). De tal forma, el conocimiento que se aborda en la escuela tiende a darle prevalencia

al conocimiento abstracto y logocéntrico que se desarrolla en diferentes áreas, obturando en dicho conocimiento el papel primordial que cumple el cuerpo y su relación vital en la experiencia de los sujetos.

Por otra parte aparecen diferentes tecnologías que utiliza la maquinaria escolar, encaminadas a la formación de un nuevo cuerpo individual y social que omita las desviaciones y malformaciones sociales y culturales de nuestra historia intercultural y que a ojos de los “expertos” es vista, bajo la premisa de discursos económicos y políticos, como elementos de atraso e incivilización. Por lo tanto estas tecnologías estarán encargadas tanto de la contención de los cuerpos y sus impulsos “salvajes” como de la transformación de los mismos, donde la higiene, la eugenesia, la gimnástica, la ergonomía, la vestimenta, la alimentación, el medico escolar marcarán las acciones necesarias para la “corrección” de dichas situaciones. Pensar en el papel de la escuela y la forma en que esta interviene en la formación de corporalidades, nos permite establecer las relaciones que crean las instituciones sociales en la delimitación de marcos de significación y comprensión de lo que debe ser el cuerpo intentando con ello un moldeamiento del mismo. Sin embargo, también puede ser la apertura para preguntarnos por la forma que los sujetos educandos asumen tales posturas, sus resistencias y complicidades en cuanto a este papel, así como la forma en que el espacio escolar se considera también como lugar para la creación y la producción sociocultural del cuerpo, ubicando la relación entre el cuerpo y la escuela necesariamente como una dinámica de doble vía que se consolida o subvierte en la encarnación que de estos límites hacen las y los jóvenes.

1.3. La experiencia encarnada de la relación

La idea de este disciplinamiento del cuerpo responderá a la generación de conductas deseadas que deben encarnarse en los sujetos infantiles y juveniles que asisten al espacio escolar. En ese aspecto, el silencio, el control sobre los gestos, la repetición de las órdenes impartidas por el docente, los hábitos higiénicos, la regulación de las interacciones entre educandos, las pautas para el comportamiento de mujeres y hombres, la división temporal de la vivencia del espacio escolar, entre otras, marcan esta relación disciplinaria de cuerpo y escuela. Como afirma Muñoz (2006),

“Tomemos la escuela como espacio institucional modelo donde se produce con los niños y jóvenes un ‘cuerpo-organización’ perfectamente dócil y regulado mediante la restricción de posiciones y movimientos, rutinas de aseo y alimentación, apariencia física, uso limitado de la palabra, el sonido y la gestualidad, formas de interacción, manejo estricto del tiempo y el espacio... Allí toda expresión de agencia es considerada resistencia o sublevación, desafío a la norma, indebido reclamo de autonomía, ejercicio de singularidad o de anonimato... que no son tolerables. La política educacional prescribe toda una normativa respecto al cuerpo, que aplica en otros espacios: sillas, pupitres, tableros, filtros, porterías; lugares para comer, beber, correr o hablar; localización precisa del cuerpo en lugares vigilados, en horarios estrictos.” (p. 202)

La teoría de la pedagogía crítica también retoma este elemento especialmente en la relación entre la ideología que moviliza al aparato escolar y los fundamentos que dan sostén a las tecnologías disciplinarias del cuerpo de niñas, niños y jóvenes. Los trabajos realizados por Peter McLaren se mueven en dicha dirección. Para este, el aparato escolar ha devenido en una suerte de maquinaria ideológica que reproduce las condiciones de desigualdad y las inscribe en, y a través del cuerpo,

“Esto es, la ideología no se realiza solamente a través de las mediaciones discursivas del orden sociocultural sino también a través de la encarnación de desiguales relaciones de poder; se manifiesta intercorporalmente a través de la actualización de la carne e insertada en la experiencia encarnada” (McLaren, 1994, p. 91)

Bajo esta perspectiva, el cuerpo no solamente responde a lo que discursivamente se requiere de él, sino que en la vivencia de este cuerpo el sujeto también crea sus propias apropiaciones de aquello que lo estructura. Para describir este proceso el autor utiliza el concepto *cuerpo/sujeto* como “aquel terreno de la carne en el que el significado se inscribe, se construye y se reconstituye (...) el cuerpo ha de entenderse como la superficie intermedia entre el individuo y la sociedad, como lugar de la subjetividad incorporada o “encarnada”” (p. 87)

Esta idea toma fuerza a la hora de comprender esta relación entre cuerpo y escuela ya que, en un extremo podría considerarse el cuerpo escolar como un receptáculo que se moldea y llena de significados, ante los cuales el sujeto portador del mismo solo tendría una actitud pasiva en su recepción. En el otro, tendríamos un sujeto que construye originalmente este cuerpo sin intervención discursiva alguna. La concepción del cuerpo/sujeto permite comprender que la consolidación del cuerpo como elemento de identificación subjetiva es constituido en esta suerte de disciplinamiento y de negociación al darle posibilidad de transformación y reconstitución del significado. En resumen, esta idea del cuerpo/sujeto permite reconocer la agencia que el sujeto tiene sobre su propio cuerpo, no desde la originalidad de un acto de creación trascendental y si más bien en un proceso de negociación, tanto histórico como contextual, con aquello que pretende enunciarlo o significarlo.

Desde una concepción fenomenológica, el trabajo realizado por Margarita Gómez y Viviana Arias (2013) concibe el cuerpo como un elemento indisociable de la experiencia del mundo escolar. Esta experiencia no está atada a los principios de una conciencia escindida de nuestra corporalidad en tanto ambas como unidad nos permiten ubicarnos, experimentar y vivir el mundo. Trayendo a colación el trabajo realizado por Luz Elena Gallo, la figura del quiasmo resume de manera particular esta idea, “Desde una postura fenomenológica, el cuerpo quiasmático se entiende, se lee, se interpreta en tanto cuerpo-vivido y en tanto cuerpo-tenido, y esto implica no sólo centrar el interés por el cuerpo como objeto (cosa-tenido-pensado), sino también como cuerpo propio (vivido-fenomenal-animado-subjetivo-agente).” (Gallo, 2006, p.53)

Ello significa que el cuerpo más allá de su carácter biológico, más allá de su materialidad, de su cosificación (*Körper*), representa un posicionamiento del sujeto en el mundo de vida y que a través de él lo vive, lo experimenta (*Leib*). Esta perspectiva, no quiere plantear una noción de cuerpo enteramente objetivo o un cuerpo enteramente subjetivo, sino más bien, la corporalidad representa la complementariedad, “el tercer reino” que traduce el posicionamiento del sujeto en el mundo,

“El cuerpo en tanto objeto nunca puede limitarse a ser una simple cosa, ni tampoco puede limitarse a ser pura subjetividad; se puede decir que se trata de una subjetividad encarnada y de una encarnación del sentido como aquel que

transcurre en todo pensamiento. En tanto sujeto encarnado, el ser humano es espíritu encarnado y carne espiritualizada; también el cuerpo es impensable sin la conciencia, ya que hay una intencionalidad corporal y, a su vez, la conciencia es impensable sin el cuerpo.” (Ibidem)

Concebir la construcción cultural del cuerpo desde allí permite comprenderlo como un proceso que involucra las condiciones en las cuales se dan las posibilidades de ser-en-el-mundo y las formas en que este las experimenta y las vive, participando en su construcción/transformación. Bajo esta perspectiva se comprende la relación entre cuerpo y escuela dentro de esta investigación, llevándonos a profundizar en la forma en que los sujetos que participan del acto escolar fabrican su corporalidad en relación con el mundo en el cual se insertan y que para este caso refleja condiciones de subordinación y sujeción, como veíamos en el apartado anterior.

Ello significa, para estas autoras, que en este proceso de fabricación de corporalidades en el contexto escolar se hace necesario concebir no solo un proceso de dominación total sobre el cuerpo/sujeto juvenil sino también la manera en que este cuerpo/sujeto asimila, participa, vivencia y experimenta la realidad escolar. Partir de allí podría permitir el reconocimiento de las posibilidades que se tejen dentro de dicha relación. Posibilidades que permiten comprender la corporalidad de manera dinámica y amplia, diversa, donde las y los jóvenes participan en su generación, imprimiendo huellas en sus cuerpos como en el de los otros, tanto como haciéndole frente a la experiencia de la escolarización y todo lo que ello implica.

En términos generales, podrían encontrarse tres puntos de convergencias entre las teorías aquí mencionadas, que no representan la totalidad de las investigaciones que se han desarrollado en esta línea pero que permiten comprender el cuerpo en la realidad escolar analizada. El primer punto de convergencia está relacionado con el significado del *cuerpo* en tanto construcción social y cultural determinada por el contexto histórico de cada sociedad. Desplazándolo de su condición biológica, esta noción permite observar la forma en que el cuerpo humano es inscrito en y desde la cultura. Este aspecto resalta la manera como en las acciones moleculares de la sociedad, los individuos construyen de acuerdo con sus condiciones socio-históricas particulares, nociones asociadas al cuerpo que invisten de sentido sus prácticas, representaciones y experiencias determinando sus

formas de ser (Planella, 2014). En este sentido, las instituciones sociales, como la escuela, han tomado mucha relevancia en la participación de la construcción social del cuerpo infantil y juvenil.

El segundo punto de convergencia se encuentra determinado en la idea que el cuerpo es constitutivo de la persona. Esta convergencia se relaciona con la comprensión del cuerpo como unidad integral del ser humano y nos lleva a considerar al individuo por fuera de los marcos dicotómicos de razón-cuerpo establecidos en el marco de la modernidad, y que con fuerza han sido reproducidos por la escuela (Pedraza, 2010). En esta convergencia, el individuo encarna, hace corpórea su existencia, en tanto es en la encarnación, “donde el sujeto vivencia y representa su condición sociocultural como unidad psicósomática” (Planella, 2014, p. 21).

Comprender desde allí el cuerpo permite leerlo como resultado de la individualidad y la agencia que tiene el sujeto en la definición de sus condiciones materiales y desde los cuales interpela al mundo social. Teniendo en cuenta este elemento, también podría decir que la comprensión del cuerpo desde aquí permite evidenciar la agencia que el sujeto imprime desde y sobre su propio cuerpo posibilitando la revisión de las tensiones que genera la experiencia individual con aquellos elementos de los cuales dispone en la interacción social y cultural. Esto significa que el cuerpo en este devenir sociedad no podría separarse de la experiencia individual que de él tenga el sujeto así como este no podría separarse de la experiencia que la sociedad le imprime a su sentido,

“Todo en el cuerpo ha sido cincelado y, paradójicamente, se lo juzga como la manifestación personal menos modificable. Por ello mismo, porque se lo experimenta como exento de intención significativa, el cuerpo se tiene por la representación por excelencia del ser recóndito, de la naturaleza del individuo. Así, la percepción social del cuerpo obedece a significados compuestos por todos los órdenes discursivos que interactúan en el ámbito cultural.” (Pedraza, 2011, p.5)

Un último punto de convergencia y relacionado directamente con las dos anteriores, es el carácter conflictivo de la producción de su significado. La producción sociocultural e individual del cuerpo en nuestras sociedades ha mostrado que este no es un proceso neutral, ni mucho menos natural. Su condicionamiento a los ejercicios del poder marca

reiterativamente la disputa en la producción de significados y lo convierten en blanco de las acciones que buscan la encarnación de unas formas determinadas de ser cuerpo, “no es la primera vez, indudablemente, que el cuerpo constituye el objeto de intereses tan imperiosos y apremiantes; en toda sociedad, el cuerpo queda atrapado en el interior de poderes muy ceñidos que le imponen coacciones, interdicciones u obligaciones” (Foucault, 2009, p.150). Esta convergencia, permite ubicar la configuración del cuerpo como un campo de batalla y disputa, donde son invertidos múltiples elementos que buscan su control, sujeción y opresión como cuerpo individual y como cuerpo social, con diferentes motivaciones e intereses, mediante la construcción de límites que definen y normativizan la experiencia corporal y que generan contra-efectos en su implementación.

1.4. Aspectos metodológicos

Teniendo en cuenta el aparatage conceptual abordado anteriormente se hizo necesario establecer una delimitación de la ruta metodológica que diera cuenta de la relación entre cuerpo y escuela, los discursos y normas que lo enuncian, tanto como de la participación de los sujetos que asumen tales nociones en la configuración de sus propias corporalidades. De acuerdo a los objetivos del proyecto de investigación, que giran en torno al análisis de la fabricación de las corporalidades escolares contemporáneas, se hizo necesario elaborar una propuesta metodológica integrada que permitiera construir un conjunto de premisas investigativas que consoliden de manera adecuada el conocimiento producido sobre las corporalidades de la escuela y que dé cuenta de la materialización que toma ese conocimiento en las prácticas cotidianas de las y los estudiantes con los cuales se desarrolló la propuesta investigativa.

En este sentido fue esclarecedor el abordaje metodológico elaborado por Diego Fernando Alvarez (2010) en su trabajo monográfico, *cuerpo y sujeto: entre pesas y espejos*. Desde allí, observé ciertas condiciones similares a la hora de abordar metodológicamente esta propuesta investigativa. La primera de ellas, tiene que ver con la polifonía y movilidad que adquieren los significados sociales del cuerpo, determinados a su vez por los contextos en los cuales estén inmersos. Al respecto nos señala Álvarez,

“el cuerpo, a pesar de su materialidad, es una forma que ofrece un alto grado de dificultad para ser aprehendida. La materialidad del cuerpo es móvil, cambia

constantemente, y se expresa con un tipo de signos ambiguos y polivalentes que varían significativamente de acuerdo al contexto en el que el sujeto se encuentre.” (2010: 16).

Ello implicó asumir un lugar discursivo desde el cual son considerados las formas de ser cuerpo en la escuela, y para ello, trabajé como elemento central el análisis del manual de convivencia que estuvo enfocado especialmente en reconocer las diferentes disposiciones normativas que hacen relación a prácticas, objetos y usos asociados al cuerpo escolar relacionándolas especialmente con los valores morales y prácticas que promueve o restringe. Partir de allí, no implica asumir el discurso institucional plasmado en el manual de convivencia, como el único discurso que moviliza la acción escolar sobre el cuerpo, pero sí permite ubicar la “iteración de la norma” como un elemento constitutivo en la formación de corporalidades en el escenario escolar. Al respecto, Judith Butler (2002) resalta que en la construcción del cuerpo a través de la *performatividad* esta iteración se hace fundamental a la hora de consolidar y viabilizar formas de ser cuerpo,

“De modo que la performatividad no es pues un “acto” singular, porque siempre es la reiteración de una norma o un conjunto de normas y, en la medida que adquiera la condición de acto en el presente, oculta o disimula las convenciones de las que es una repetición. Además, este acto no es primariamente teatral; en realidad, su aparente teatralidad se produce en la medida en que permanezca disimulada su historicidad (e, inversamente, su teatralidad adquiere cierto carácter inevitable por la imposibilidad de revelar plenamente su historicidad)” (p. 34)

En este sentido parece de importancia rescatar el andamiaje normativo escolar que permite consolidar, a través de la apelación a la cita¹⁴ como estratagema de la autoridad y del poder que se le confiere, los esquemas reguladores en los cuales son viables las acciones del sujeto. Con esto no se quiere decir que la norma sea un elemento estático o

¹⁴ Al hacer alusión a la apelación de la cita, Butler nos estará conduciendo por el camino en que ella comprende la constitución de las normas particulares que nombran al cuerpo sexuado. En este sentido, la autora plantea como la autoridad del discurso surge especialmente a partir de la enunciación codificada de la norma que el sujeto hace con el objetivo de identificarse con ella. En esta idea, “la norma del sexo ejerce su influencia en la medida que se la “cite” como norma, pero también hace derivar su poder de las citas que impone” (p. 35)

precedente de la acción misma sino que es precisamente en su reiteración por parte de los sujetos donde logra consolidarse su fuerza formadora y constitutiva.

En nuestro contexto, la emergencia de este artefacto normativo regulador de las realidades escolares es relativamente nuevo. Con la expedición de una nueva ley de educación (ley 115 de 1994) los manuales de convivencia aparecen como las “pequeñas constituciones” del escenario escolar. Sin embargo podría considerarse la idea que no demuestran dentro de su normatividad ninguna idea novedosa o una nueva forma de abordar las disposiciones normativas dentro del escenario escolar, sino más bien, podría ser considerado un reflejo de las sedimentaciones que se han establecido en la naturalización de la relación – fuertemente opresiva – entre cuerpo y escuela, partiendo especialmente de la apelación a las “citas” históricas que dan sustento a la materialización del cuerpo en el escenario escolar,

“el proceso de esa sedimentación o lo que podríamos llamar la materialización será una especie de apelación a las citas, la adquisición del ser mediante la cita del poder, una cita que establece una complicidad originaria con el poder en la formación del “yo” (...) La paradoja de la sujeción (assujettissement) es precisamente que el sujeto que habría de oponerse a tales normas ha sido habilitado, sino ya producido, por esas mismas normas. Aunque esta restricción constitutiva no niega la posibilidad de la acción, la reduce a una práctica reiterativa o rearticuladora, inmanente al poder y no la considera como una relación de oposición externa al poder” (Butler, 2002, p. 38)

Teniendo en cuenta este elemento, el análisis del manual de convivencia de la institución educativa distrital Villa Emma, como compendio normativo regulador del escenario escolar, estuvo centrado en especial, en aquellas normas que mencionaban o involucraban directamente al cuerpo de las y los jóvenes. Luego de una primera revisión pude constatar y dividir el análisis en cuatro elementos donde resultaba particular la mención del cuerpo: comportamiento, uniforme y apariencia escolar, alimentación y relaciones afectivas y sexuales. Como veremos en el siguiente capítulo, estas normas reflejarán las condiciones en las cuales son enunciadas las posibilidades que tiene el cuerpo de los jóvenes de ser en el escenario escolar.

Como ha venido resaltándose a lo largo de este capítulo no puede concebirse únicamente la forma en que la norma da forma al cuerpo en el contexto escolar. Para ello también se hace necesario ubicar al sujeto que materializa en sus acciones tales normatividades, adhiriéndolas, negociándolas o resistiéndolas. En este sentido, el trabajo con las y los jóvenes de la institución se plantea como una necesidad particular para leer las formas en que son fabricadas las corporalidades escolares en el contexto actual permitiendo considerar el presente, no solo como una sedimentación de los procesos históricos, ni mucho menos como un proceso de “borrón y cuenta nueva” de las formas en que son estructuradas las condiciones culturales que hacen posible el cuerpo, sino como la posibilidad de visibilizar el dinamismo con el que el presente incursiona en la realidad escolar y que ha venido erosionando y poniendo en duda sus estructuras fundamentales y su funcionalidad.

A partir de allí, toma cuantiosa valía la experimentación que del mundo escolar tienen los sujetos juveniles, con el fin de buscar una interpretación de la realidad contextualizada y generar procesos de inmersión, desde una concepción hermenéutica, que nos permita recuperar la experiencia vivida del sujeto escolar.

“La interpretación de la experiencia vivida aboga por captar la “esencia” de lo particular en lo universal, de lo personal en lo cultural; la intención es comprender como los sujetos individuales hacen de lo universal algo propio, personal, particular y privado. Lo “hermenéutico”, entonces, se expresa en el ejercicio de recordar las experiencias de la vida, a las que asignamos un significado por medio del pensamiento, la meditación, la conversación y otros actos interpretativos. Esto constituye el punto de partida y de llegada de la investigación fenomenológica” (Ruiz, 2010:74).

Aquí también se hace particular la visión establecida por Michel de Certeau (2000) cuando se pregunta por las condiciones en las que se hace posible la vida cotidiana. Para este autor, es necesario establecer no solamente las condiciones discursivas que establecen las cuadrículas en las cuales pueden ser nombradas las particularidades mismas de la existencia, sino que también son necesarias las preguntas que aborden lo que hacen con esas cuadrículas los sujetos que están inmersos en ellas. Esto quiere decir que es necesario establecer aquellas condiciones que no operan bajo la forma discursiva,

prácticas no discursivas que se involucran en el proceso de fabricación o uso de las representaciones de las cuales son sujetos.

“La presencia y la circulación de una representación (enseñada como el código de la promoción socioeconómica por predicadores, educadores o vulgarizadores) para nada indican lo que esa representación es para los usuarios. Hace falta analizar su manipulación por parte de los practicantes que no son sus fabricantes. Solamente entonces se puede apreciar la diferencia o la similitud entre la producción de la imagen y la producción secundaria que se esconde detrás de los procesos de su utilización.” (p. XLIII)

Para no disponer de un campo tan amplio de estudiantes de la institución educativa distrital, (aproximadamente 2900 estudiantes) decidí escoger el grupo de jóvenes de los cuatro grupos de grado séptimo de la institución, y que hacían parte de los cursos con los cuales me encontraba laborando durante la puesta en acción del trabajo investigativo¹⁵. Las técnicas de recolección de información utilizadas en este caso fueron cuatro encuestas semi – estructuradas que buscaban abordar la relación de los sujetos con la institucionalidad escolar y especialmente con aquellas donde el cuerpo es cuestión central, como en el caso de los uniformes y la alimentación escolar.

La primera fue una encuesta general desarrollada durante el primer semestre de 2014 a través de la herramienta virtual Google docs. La encuesta contó con 27 preguntas alrededor de los siguientes ejes: Información socioeconómica, consumo de medios y nuevas tecnologías, experiencia y/o vivencia del contexto escolar y corporalidad física. Durante este mismo semestre, se aplicaron dos encuestas más al grupo focal. La segunda se centró en preguntas alrededor de su contexto de vida extraescolar preguntando especialmente por sus relaciones familiares, de amistad y de pareja, su relación con el colegio y el papel que cumple este en su vida así como sus relaciones al interior del mismo y condiciones asociadas al comportamiento escolar.

¹⁵ En la introducción fueron consignados los motivos por los cuales se decidió trabajar con estos grupos. Los datos consolidados del grupo de estudiantes con los cuales se trabajó la propuesta investigativa se encuentran en el capítulo 3 de este trabajo.

La tercera encuesta buscó información relacionada con sus concepciones alrededor del uniforme y la alimentación escolar. Las preguntas seleccionadas interrogan por los significados que adquiere la estética escolar en su proceso de formación y la relación de este con los asuntos académicos y la convivencia. A su vez, se interrogó sobre las percepciones alrededor del comedor escolar, el tipo de alimentación que les es brindada y sus opiniones alrededor del impacto de la misma sobre sus corporalidades.

La cuarta encuesta, es un ejercicio de autoevaluación del tercer periodo para la asignatura que dictaba con los cursos del grupo focal. También se realizó con estos mismos grupos un taller sobre cartografía corporal, donde los sujetos debían dibujarse y asignar a ciertas partes del cuerpo (cabeza, brazos, piernas y corazón) diferentes cuestiones: en la cabeza, sueños, en los brazos, habilidades, en los pies creencias, y en el corazón, fortalezas. Algunas de las imágenes que acompañan el documento escrito pertenecen a este taller¹⁶.

El segundo momento estuvo atravesado por la profundización de la información recolectada en los cuestionarios mencionados. Para ello utilice la entrevista semi-estructurada con un grupo focal de estudiantes procedentes de otros grados. En ella participaron cinco estudiantes mujeres, que accedieron a hablar sobre su paso por la vida escolar. Cada una de ellas, bajo la libertad de la narración reflejaron sus pensamientos y los sentidos asignados a su corporalidad con relación a su experiencia escolar. En este momento también se buscó información pertinente sobre la sexualidad experimentada por las y los jóvenes¹⁷. Para ello y debido a las dificultades de encontrar informantes primarios sobre este tema, surgió la posibilidad de trabajar con un artefacto cultural muy particular del escenario escolar: *el chismografo*. En este artefacto, donado por uno de los estudiantes del grupo focal, logre encontrar información pertinente sobre algunas nociones y percepciones alrededor de la sexualidad de las y los jóvenes de la institución.

También decidí analizar algunos casos particulares sobre peleas y agresiones físicas entre estudiantes consignadas en el archivo físico “versiones de hechos. Casos convivenciales 2014.” de la coordinación de convivencia de la institución, especialmente aquellos donde habían tenido participación directa algunos de los estudiantes del grupo focal seleccionado. La herramienta utilizada para el análisis de esta información que en su

¹⁶ Ver anexo, N° 1.

¹⁷ Ver anexo, N° 2.

mayoría se encuentra manuscrita fue el software Atlas ti 6.2. De igual forma, la observación participante y la construcción de un diario de campo fueron dos técnicas complementarias en la recolección de la información, permitiéndome poner en dialogo la construcción discursiva institucional entorno al cuerpo y la manera en que los sujetos lo asumen de manera parcial/total o resistente. A partir de allí, seleccioné varios momentos de la cotidianidad escolar que me permitieron darle un sentido a las corporalidades que son asumidas por los diferentes actores que confluimos en el escenario escolar. Todos los nombres propios usados en esta investigación fueron cambiados (tanto el de la institución, como el de las y los jóvenes) manteniendo el carácter anónimo y confidencial de cada uno de los participantes en esta investigación.

Por último quisiera señalar que en esta investigación asumí el rol de docente/investigador. Dicha dualidad representó sin lugar a dudas, un reto en mí quehacer investigativo desde la propia agencia docente. Me parece esencial en primer lugar reconocermelo como actor de las múltiples prácticas culturales que se dan en el espacio escolar seleccionado para la investigación. Como docente intervengo directamente en dichas relaciones de poder que se tejen en la fabricación de las corporalidades escolares y participo en la creación de una cultura institucional. Esta cuestión en cierta medida se tornó restrictiva en dos aspectos. La primera condición está relacionada con la restricción al acceso a cierto tipo de información de las y los estudiantes debido a mi condición docente. Esta también tuvo que ver con la forma en que tanto ellos, como sus padres, consideraban sensible cierto tipo de información, como la relacionada con la sexualidad¹⁸. Esta es una de las razones por las cuales no se encuentra en esta investigación de manera profunda el abordaje de la relación sexualidad, cuerpo y escuela¹⁹. La segunda limitación relacionada con esta condición de

¹⁸ En un momento del recorrido investigativo procuré desarrollar entrevistas a profundidad con algunos de las y los estudiantes de este grupo. La familiaridad que tenía con algunos de ellos me llevó a solicitarles autorización a sus padres para realizar tales entrevistas. Para ello envié el borrador de un cuestionario de preguntas que había preparado para tal fin, donde aparecían preguntas explícitas sobre su sexualidad. Al leerlas, me comentan las y los jóvenes seleccionados, sus padres expresan cierta desconfianza tanto por el nombre de la investigación como por las preguntas relacionadas con el aspecto anteriormente mencionado, razón por la cual no autorizaron la realización de dichas entrevistas. Este fue un momento de toma de decisiones metodológicas.

¹⁹ Esto no quiere decir que no se haya abordado esta temática dentro del proceso de investigación. Creo que más que un resultado de la investigación aquí dada, fue especialmente un detonante para el trabajo con las y los jóvenes dentro de la institución. De esta forma, decidí abordar el tema de la sexualidad de las y los jóvenes a través de la implementación de una propuesta que presentamos junto a unas estudiantes de grado decimo durante finales del 2013 a las convocatorias de las Iniciativas ciudadanas para la transformación de las realidades sociales (INCITAR) impulsada por la Secretaría de Educación del Distrito denominada *INCITAR*

docente/investigador está conectada por las disposiciones y acciones inherentes al ejercicio como docente. En muchas ocasiones el atender ambas situaciones (el trabajo y la investigación) no permitió una mayor rigurosidad en el proceso de selección de información pertinente y profunda. Estas, aunque pueden presentarse como excusas ante omisiones o subvaloraciones presentes en la investigación planteada, representaron momentos de toma de decisiones y de reconfiguraciones y readecuaciones metodológicas de la propuesta investigativa, buscando con ello abordar de una mejor manera los objetos de estudio seleccionados.

Para lograr superar estos limitantes decidí asumir las condiciones de la “cultura intermedia” (Woods, 1987)²⁰ como estrategia para la consecución de información relevante, especialmente en el momento metodológico de las entrevistas. Este aspecto central para la inmersión en el mundo de vida de las y los jóvenes participantes no surgió de manera espontánea, fue una consecuencia de la reflexión crítica de la propia práctica pedagógica llevada a cabo en la institución, y que en cierta medida me cuestionaron ante la forma en que los asumía y los había incorporado en mí accionar. Desde allí, intercambié nociones y emociones de diversas formas con las voces que constituyen tanto la institucionalidad como de las y los jóvenes intentando con ello acercarme a una comprensión mucho más profunda de la forma en que fabricamos las corporalidades en la escuela.

3223 *Juguetes Sexuales*, que en gran medida había sido el resultado de un primer acercamiento metodológico de esta propuesta investigativa. Este proyecto representa mi entrada en esta problemática. Sin embargo el proyecto actualmente está en ejecución y no hemos concluido con el proceso de sistematización de la experiencia, razón por la cual no se poseen datos consolidados aún.

²⁰ La cultura intermedia, apunta Woods, es un elemento importante a la hora de abordar estudios relacionados con el contexto escolar. En esta idea, las relaciones sostenidas entre docentes y estudiantes son flexibles en cuanto a ciertos aspectos tales como la presentación personal, el lenguaje utilizado, el humor y el distanciamiento ocasional de los papeles asignados dentro del escenario escolar (Woods, 1987, p. 86). En el caso de las entrevistas con las mujeres, ellas hacen parte del grupo cultural de mujeres CARIMBA del cual hago parte hace aproximadamente dos años y con las cuales se han establecido fuertes lazos de confianza y amistad. El grupo CARIMBA fue el resultado de un trabajo conjunto liderado por estudiantes mujeres afro de grados décimos y mi persona. Este estableció como ruta primordial el trabajo alrededor de la comunidad afrocolombiana presente en la institución, con el fin de generar procesos de empoderamiento y reconocimiento de la diversidad como elemento constitutivo de la realidad escolar en la cual estábamos inmersos. Este trabajo también respondió a la necesidad de complementar la propuesta 3223 juguetes sexuales mencionada anteriormente, y trajo como resultado la conformación del grupo juvenil de mujeres y afros CARIMBA que al día de hoy cuenta con un promedio de 25 jóvenes trabajando en áreas de la cultura artística, la música, el teatro y el fortalecimiento académico e intelectual de todos los integrantes del grupo.

Capítulo 2. El cuerpo escolar a través del manual de convivencia

Hace aproximadamente seis años llegué a este colegio. En el pasado, había trabajado en dos instituciones de educación básica y secundaria privadas y en una universidad. Mi llegada estuvo determinada por la elección que había realizado en un concurso de méritos para proveer cargos docentes en la planta de la Secretaría de Educación Distrital a la cual me había presentado por consejo de algunos compañeros docentes donde me encontraba trabajando un año atrás. La elección de la institución escolar estuvo determinada por la cercanía que tenía con mi lugar de residencia y por la propuesta realizada por una amiga quien me comentó días antes de la audiencia, que una conocida suya iba a hacer parte de la planta docente de esta institución como coordinadora, cuestión que representaba una ventaja a la hora de establecer relaciones dentro de mi nuevo ámbito laboral. Por tal motivo no visité con anterioridad la institución y, sin conocerla, decidí tomar la plaza vacante que ofertaban allí para asumir la carga de ciencias sociales de básica y secundaria en la jornada de la tarde.

Recuerdo mucho mi primer día. Para llegar allí tuve que tomar dos rutas diferentes ya que no conocía alguna ruta que desde mi lugar de residencia me dejara cerca de la institución en un solo viaje. Luego de un recorrido de casi dos horas, cuando llegué al paradero de la ruta mi asombro y temores empezaron a crecer. Las calles del barrio donde está ubicada la institución no estaban pavimentadas y se encontraban convertidas en un lodazal por las lluvias que habían caído sobre la ciudad en días anteriores. Empecé mi recorrido intentando no ensuciarme los zapatos que muy bien había lustrado el día anterior y esperando no ensuciar mi pantalón de paño que acompañaba con un saco naranja y una camisa con corbata, preguntando a las personas que iba encontrando en mi camino por el lugar dónde estaba ubicado el colegio, a lo cual muchas personas no sabían dar respuesta ya que no lo conocían y lo confundían con otra institución cercana. El primer pensamiento que se me vino a la cabeza fue maldecir por no haber ido con anterioridad a conocer el lugar y que de cierta forma estaba marcando mi pregunta por mi presencia allí. Caminé alrededor de siete cuadras mirando las casas de teja y madera que dominaban el paisaje contrastadas por las grandes casas de tres o cuatro plantas o de aquellas que estaban en

proceso de construcción, observando a los habitantes que se encontraban en la calle, niños y jóvenes que me veían con asombro y extrañeza por mi presencia en ese lugar. Luego de andar por varias cuadras, le pregunté a una señora de edad si conocía donde estaba la institución, a lo cual ella respondió de manera asombrada; « ¿El Villa Emma.?, ya está cerca, siga derecho hasta donde terminan las calles y ahí lo encuentra». Le pregunté, « ¿Más abajo?», haciendo gestos de incredulidad por tener que seguir caminando entre el barro que cubría las avenidas. Su respuesta afirmativa me llevo a seguir las indicaciones dadas. Llegué por fin al colegio que interrumpía la vista del horizonte del final del barrio, conformado por un vasto potrero que se extendía a su espalda.

El colegio Villa Emma se encuentra ubicado en las periferias sur occidentales de la ciudad y atiende a una población promedio de 3000 estudiantes y está dividido en dos jornadas. La zona donde se encuentra ubicado el colegio hace parte de un territorio denominado por el plan de ordenamiento territorial como *suelos de expansión*²¹. Se encuentra así mismo, ubicado en una parte de los territorios de una comunidad indígena del sector. El colegio atiende en su mayoría estudiantes de estratos bajos de la localidad.

El contexto social donde se encuentra inmersa la institución educativa está caracterizado especialmente por las condiciones de escasez económica. La mayoría de familias que conviven alrededor del colegio y que utilizan sus servicios, son familias de ascendencia popular. Así mismo se presenta una fuerte amalgama cultural que involucra, comunidades indígenas (muiscas), comunidades afrocolombianas, especialmente chocoanas, comunidades campesinas, población en condición de desplazamiento y habitantes de la calle. Según el informe de la Secretaría de Integración Social del año 2009, la población que habita este territorio donde se encuentra ubicado el colegio se caracteriza por;

²¹ Esta denominación es dada a aquellos territorios que comparten límites entre lo urbano y lo rural con predisposición para la ubicación de viviendas y otros usos. La ley 388 de 1997 en su artículo 32, define estos suelos como, “la porción del territorio municipal destinada a la expansión urbana, que se habilitará para el uso urbano durante la vigencia del Plan de Ordenamiento, según lo determinen los Programas de Ejecución (...) Dentro de la categoría de suelo de expansión podría incluirse áreas de desarrollo concertado, a través de procesos que definan la conveniencia y las condiciones para su desarrollo mediante su adecuación y habilitación urbanística a cargo de sus propietarios, pero cuyo desarrollo estar condicionado a la adecuación previa de las áreas programadas.”

“...tener habitantes de bajos recursos económicos, escolaridad incompleta, desempleo, la mayor parte de la población cuenta con SISBEN nivel 1 y 2, las comunidades de ésta UPZ se dedican a diferentes tipos de trabajos, muchos de ellos ejercen trabajos de tipo informal...” (SDIS, 2009, p.2).

En dicho contexto, la IED se ha convertido en un eslabón importante de la presencia estatal en esta comunidad, sirviendo; a parte de su función educativa y cultural, como espacio para múltiples acciones que desde el Estado y el distrito se han generado para atender a la población del sector²².

La disposición arquitectónica de la institución está determinada por un total de cinco edificios horizontales de dos pisos que se encuentran unidos por corredores principales en ambos pisos y un sistema de escaleras y rampas. La fachada mira hacia el Sur – Oriente. El primer edificio es la parte frontal de la institución. Al ingresar por la puerta principal está el *vestíbulo* en donde son recibidos las y los estudiantes. A la izquierda se encuentran la enfermería, la biblioteca y una puerta de acceso hacia los salones de informática y a las escaleras que conectan con el segundo piso de esta parte. A la derecha, las oficinas de uno de los proyectos de la institución, otras escaleras que conducen al segundo piso del edificio, dos baterías de baños, el comedor o maloka, denominado así como un homenaje a las construcciones indígenas.

Este espacio del comedor, cuenta con 48 mesas y 576 sillas, dispuestas en orden de tres columnas y ocho filas de dos mesas y doce sillas cada una. Dentro de este, se encuentran la cocina, donde son preparados los alimentos que son consumidos durante la jornada escolar. Esta zona está restringida para cualquier personal que no tenga relación con su función y solo es accesible a la mirada por las pequeñas ventanas por donde son entregados los alimentos y las bebidas y son recogidos los menajes usados para la toma de alimentos. La parte superior del comedor se encuentra rodeada por un corredor al que se accede por las escaleras mencionadas y termina en un conjunto de gradas y un pequeño salón donde está ubicada la emisora escolar. Justo al lado del comedor, en la zona exterior, está la tienda escolar en un pequeño recinto. En el segundo piso del

²² En esta institución han sido realizadas diferentes actividades de índole social por parte de otras instituciones del distrito. Campañas de salud por parte del Hospital Pablo VI, campañas de oftalmología y prevención de enfermedades por parte del Ejército Nacional de Colombia, entre otras.

vestíbulo están las oficinas de otro proyecto de la institución y las oficinas de rectoría, almacén, tesorería y secretaría académica. El extremo del edificio hacia su izquierda está constituido por el segundo piso de la biblioteca y las salas de audiovisuales.

Al pasar por el vestíbulo, se encuentra la puerta que da acceso al corredor que une al resto de edificios de la institución. Ingresando por el primer piso, al costado izquierdo, está el segundo edificio ocupado por los salones de tecnología, laboratorios de ciencias y las aulas de artes y danza. En el costado derecho está ubicada la rampa de acceso al segundo piso, la plazuela de banderas y al fondo las canchas múltiples. Continuando por el corredor está el tercer edificio separado del segundo por las oficinas de coordinación y orientación de la institución. Con un total de 12 aulas distribuidas entre los dos pisos están ubicados los salones de las diferentes asignaturas de secundaria. En el primer piso las aulas de español e inglés y en el segundo los salones de ciencias sociales, filosofía, ética y matemáticas. Más adelante están las bodegas de educación física y el ingreso al quinto edificio donde están ubicados los cursos preescolares en el primer piso y terceros en el segundo, al costado derecho. En el costado izquierdo está el cuarto edificio donde están ubicados los salones de primeros y segundos en la primera planta, cuartos y quintos en la segunda. Al final de este edificio y separándolo del tercero, está la sala de profesores y un salón de primeras letras y aceleración.

Al final del pasillo está el acceso a la zona verde. Esta área comprende toda la parte trasera de la institución, desde las canchas múltiples hasta la cancha de fútbol. En ella hay varios montículos de tierra y pasto. En su extremo izquierdo está ubicada la cancha de fútbol que comparte espacio con la granja escolar. Desde esta zona se puede acceder a los salones del segundo piso de los edificios segundo y tercero así como a la entrada a los salones de informática del primer edificio²³.

2.1. El manual de convivencia como marco regulador de la corporalidad escolar

Como había sido mencionado en la introducción, la construcción del cuerpo escolar está marcada por la voz de la institucionalidad desde la cual emana el entramado normativo que da sustento a su accionar como institución educativa. Partiendo de allí y de su

²³ Ver anexo, N° 3.

oficialización a través de la expedición del manual de convivencia, la institucionalidad impone sus propios límites a la forma de expresión corporal de los sujetos que a ella acceden, especialmente niñas, niños y jóvenes (Douglas, 1988), teniendo sustento en el marco jurídico de la ley 115 de 1994, la ley 1098 de Infancia y Adolescencia y de algunas sentencias de la corte constitucional. En el caso particular de esta institución,

“el manual de convivencia representa el canon de comportamiento, ejemplo y testimonio de un estudiante valioso, con identidad, con carácter, que se somete y sujeta a la autoridad y que ejerce liderazgo a través de todas sus acciones y comportamientos, consciente que su desempeño es ejemplo vital en la vida de todos los demás miembros de la comunidad” (Art. 1. Fines y fundamentos.)

A la hora de establecer la normatividad que regulará las relaciones escolares, la corporalidad promovida por el manual de convivencia analizado, estará sujeta a las tecnologías disciplinarias que darán forma a la acción pedagógica regulando los tiempos y los espacios que debe ocupar el cuerpo escolar, asignando a cada sujeto un lugar particular dentro de la estructura institucional y unas funciones y prácticas particulares. Esta racionalización del cuerpo juvenil dentro del escenario escolar no dista mucho de las consideraciones que han sido sustento de la práctica de las instituciones de encierro durante el transcurso de la historia. Sus principios se encuentran en la individualización de la acción pedagógica como elemento necesario para el proceso de aplicación de dichas tecnologías, donde la utilidad y la docilidad aparecen como elementos constitutivos de la corporalidad escolar. A lo largo de los diferentes apartados que componen el manual de convivencia de la institución, el comportamiento es individualizado en tanto invita/constríe al estudiantado a asumir diferentes regulaciones de la lógica escolar.

La espacialización del cuerpo escolar es determinada en primer lugar por la asignación que desde la parte administrativa se le dé al estudiante en su proceso de matrícula. Para ello se tienen en cuenta su clasificación tomando como base la edad mental y el examen científico de las aptitudes de los niños (Recio, 2009). Como apunta el manual de convivencia, para ser admitido un estudiante,

“...dependerá de la disponibilidad de cupo para el grado y la jornada. Para básica secundaria deben venir de un colegio académico, no deben tener áreas pendientes y debe estar reflejado un adecuado comportamiento escolar en los boletines

informativos. La admisión quedará sujeta a previo estudio de las certificaciones de años anteriores y tener juicios valorativos adecuados en comportamiento escolar.” (Art. 58. La admisión.)

Desde allí se le asigna un grado y curso respectivo, esto también de acuerdo al número de estudiantes que se encuentren matriculados en cada uno de ellos. Luego de dicha distribución, que se escapa al control del maestro, su espacialización se da en mayor medida con base en el conocimiento que tenga el docente del curso y de los estudiantes que hacen parte del mismo. Este es el caso de la reunión que realizan los docentes directores de grupo al inicio del año escolar con los respectivos cursos asignados en la cual vuelve a realizarse la reorganización y distribución de los estudiantes.

En el caso personal, cuando ejercí la dirección del curso 703, junto con los tres directores de curso restantes, reunimos a los cursos de grado séptimo en su totalidad en el patio de banderas. Luego de revisar las listas y ver el estado del estudiante descrito (nuevo, antiguo, repitente) y de las consideraciones realizadas por los docentes del año anterior, dispusimos tener en los salones el mismo número de estudiantes repitentes, separamos aquellos grupos que eran considerados como problemáticos para el desarrollo de las actividades académicas del curso y se estudiaron los casos en los cuales los estudiantes solicitaban un cambio de curso diferente al asignado por la parte administrativa. Las que fueron tomadas en cuenta aludían a situaciones en las cuales el estudiante esgrimía la necesidad de cambio para su mejoría en el rendimiento académico así como ante posibles conflictos con personas con las cuales habían tenido en algún momento problemas convivenciales.

Su ubicación respectiva en los cursos destina también su ubicación en la estructura arquitectónica de la institución con la asignación de un salón específico en un lugar determinado. Cada uno de los bloques genera segregaciones de acuerdo a las edades y a los grados en los cuales se disponen los cuerpos escolares. El quinto edificio por ejemplo, está destinado para los niños de preescolar y los primeros grados de primaria, especialmente grados segundos y terceros. Mientras tanto en el cuarto edificio, se encuentran los grados primeros, cuartos y quintos. Los más pequeños siempre ocupan las primeras plantas, dándose como argumento la accidentalidad que pueden tener por el convivir en espacios altos. Los edificios segundo y tercero están destinados a la ubicación de los cuerpos escolares de secundaria.

Cada edificio contiene alrededor de 12 salones. Estos habitáculos poseen grandes ventanales en cada uno de sus costados, disponiendo en la parte superior de rendijas de ventilación que permiten la circulación del aire al interior de las aulas. No hay nada oculto a la vista, desde cualquier parte, izquierda o derecha, los salones se ven en su totalidad desde el exterior. Simulan peceras. Las dos paredes restantes, sirven para la división con las otras aulas, y en una de ellas, se encuentra el tablero como eje central de la ubicación de la mirada de los sujetos que confluyen allí. Junto a éste, se encuentra preferiblemente ubicado el puesto de trabajo del docente, haciendo de esta zona, el espacio del poder y control vigilante del maestro. Cada salón cuenta con un promedio de cuarenta mesas con sus sillas respectivas buscando que cada cuerpo, ocupe un espacio determinado; como menciona el manual de convivencia estos elementos se convertirán de ahora en adelante en cuestiones considerables dentro del rendimiento escolar, por lo cual el estudiante tiene derecho, *“A hacer uso de silla, pupitre y recursos asignados para su óptimo desempeño escolar.”* (Art. 27. Derechos de los y las estudiantes).

Al inicio de cada año, se asigna un lugar específico a cada uno de los estudiantes, así como su respectiva silla y mesa, haciéndolas extensión del cuerpo escolar, como lugar donde desarrollará de aquí en adelante su proceso formativo dentro del aula. De igual forma, esta mesa y silla se convierten en extensión debido a que se les hace responsable de su cuidado y su manutención a lo largo del año, y se les hará responsables de cualquier daño que esté presente, *“son deberes del estudiante el reparar los daños que cause a la planta física, el mobiliario o el material didáctico”* (Art. 27. Deberes.)

En los salones, el cuerpo del estudiante debe regular su comportamiento centrándose especialmente en la sedentarización, la quietud y el silencio como características particulares y necesarias para un óptimo desarrollo de la acción pedagógica (Herrera y Buitrago, 2012). Acciones como producir ruidos con la boca (silbidos), comer en clase, cambiarse de puesto entre otras son consideradas faltas al comportamiento,

“Son faltas leves de las y los estudiantes: Salir del salón sin autorización... Masticar chicle o consumir bebidas en clase o en los actos comunitarios... Hacer y/o promover el desorden en clase, actos comunitarios o durante los descansos... Causar interrupciones al cambiarse de puesto, producir ruido, chistes inoportunos y comentarios que incomoden a los demás compañeros o docentes en el aula,

actos de comunidad y formaciones de carácter institucional... Interrumpir las clases o el estudio con desórdenes, *gritos o silbidos* en cualquier lugar del colegio.” (Art. 45. Faltas leves)

Con respecto a la temporalización del cuerpo escolar, la racionalización que opera, divide la jornada escolar en diferentes momentos²⁴ que permiten establecer un control sobre las actividades que desarrolla el estudiantado durante su permanencia en la institución, organizando con ello una economía del tiempo de aprendizaje (Recio, 2009). En el ámbito de los compromisos de la comunidad educativa por ejemplo, se establece continuamente el respeto por los horarios establecidos por la institución, considerándolos tanto derecho como deber del estudiantado²⁵,

“el estudiante tiene derecho: al descanso y a la recreación en *los horarios establecidos* para tal fin, en obediencia al artículo 30 de la ley 1098 del código de infancia y adolescencia.”, “A recibir las clases completas, *acatando el horario de clases* y profundización de los contenidos...”. “A que la jornada escolar y las sesiones de clase se inicien y terminen en el horario establecido”. (Art. 27. Derechos de los y las estudiantes.)

“el estudiante debe asistir *diariamente y con puntualidad* al colegio, a todas las clases y actividades académicas programadas según el horario escolar asignado. De encontrarse fuera del salón sin la autorización para transitar fuera del aula, evadiendo así sus clases, de inmediato se citará a los padres o acudientes” (Art. 27. Deberes de los y las estudiantes.)

De igual forma sucede en el apartado de normas, procedimientos y sanciones donde son regulados los horarios de uso de los diferentes espacios en los que es dividido el escenario escolar,

“El estudiante debe regirse por los *horarios establecidos*... Biblioteca”, “El estudiante debe respetar los horarios establecidos para los estudiantes en cada jornada... Cafetería escolar”, “el estudiante debe presentarse puntualmente a la

²⁴ El manual de convivencia en este caso organiza sus dos jornadas en los siguientes horarios: Preescolar de 7:00 am a 11:00 am / 1:00 pm – 5:00 pm, Primaria 6:15 am – 11:15 am / 12:20 pm – 5:20 pm, Secundaria y media, 6:15 am – 12:15 pm / 12:20 pm – 6:20 pm. El tiempo de clases está dividido en bloques de tiempos de 115 minutos cada uno. Cada hora de clase corresponde a 55 minutos. Para el descanso se toma como medida 30 minutos de tiempo.

²⁵ Las cursivas son más.

hora asignada y permanecer dentro de la sala, el tiempo previsto para la clase... Aulas de Sistemas” (Artículo 41. Normas para el uso de las diferentes dependencias.)

Por eso, en esta misma medida, el incumplimiento a esta organización del tiempo representa una falta desde la mirada institucional.

“Son faltas leves de las y los estudiantes: la *Impuntualidad* en los cambios de clase y de descanso.”, “El uso inadecuado del patio de descanso y pasillos cuando *no corresponda a su horario* y se han dado indicaciones sobre el cuidado del mismo.”, “Utilizar espacios que no son permitidos para los y las estudiantes en las *horas de descanso* como salones, comedor, aula polivalente, aula de audiovisuales o zonas indicadas por coordinación en caso de emergencia.” (Art. 45. Faltas leves)

“Si el estudiante se evade de las instalaciones, después de haber ingresado a la institución, los padres de familia serán los primeros respondientes y en todos los casos la institución se exonera y exime de todas las acciones y sus posibles consecuencias por los hechos, acciones y actividades que el estudiante realizare, por cuanto *la evasión es una actividad ilícita* y sin el consentimiento de la institución, renunciando a su debido proceso, por cuanto infringe de manera grave la norma de presencia activa dentro de las instalaciones de la institución.”, “Son faltas graves del estudiante, utilizar la biblioteca, el patio, otros salones o cualquier otro sitio de la institución *para evadirse de clase* o realizar actos indebidos.” (Art. 44. Procedimientos para algunas situaciones especiales.)

Dentro del manual, el comportamiento corporal no es solamente para el salón de clases regular. La extensión del comportamiento a otros espacios tanto dentro como fuera de la institución refleja la intencionalidad de un gobierno total de la escuela en los diferentes ambientes sociales en los cuales participa el cuerpo infantil y juvenil (Sáenz y Ariza, 2013). En el caso de las otras dependencias de la institución el manual insta al cuerpo escolar a,

“... respetar el sitio *guardando silencio* y teniendo un comportamiento respetuoso para los demás... debe *abstenerse de comer, masticar chicle, gritar, arrojar objetos de cualquier índole, correr* y utilizar cualquier equipo tecnológico... debe ingresar con *las manos limpias* (y) *abstenerse de consumir alimentos, bebidas y/o cigarrillos* dentro de la biblioteca” (Art. 41. Normas para el uso de las diferentes dependencias. Biblioteca).

En el transporte escolar,

“el estudiante debe tener en cuenta que está prohibido *consumir cualquier clase de alimentos, bebidas, fumar y usar sustancias alucinógenas* y el porte de armas en el vehículo de ruta escolar... Abstenerse de conductas de riesgo que pongan en peligro su *integridad física* o la de los demás usuarios tales como *sacar la cabeza o los brazos por la ventana...* *Viajar sentado* y permanecer en su lugar de asignación” (Art. 41. 5. Ruta escolar).

Por fuera de la institución el estudiantado también debe darle una forma determinada al uso del cuerpo que esté de acuerdo con la educación impartida en la institución y en especial cuidado de lo que se hace ya que esto podría ser replicado por los más chicos,

“el estudiante debe observar siempre comportamiento digno y correcto hacia los vecinos, en la calle, en los medios de transporte y en todos los lugares públicos que por su cotidianidad deba visitar cuando porte el uniforme del colegio, y sin él como norma de urbanidad y educación que distinguen la estudiante de nuestra institución... Observar buen comportamiento dentro y fuera de la institución ajustándose a las buenas costumbres, la moral y usos del buen vivir de una persona con carácter, identidad propia, dignidad y buen testimonio de vida como ejemplo para los estudiantes de grados inferiores, que les ven como modelos a seguir e imitar.” (Art. 27. Deberes).

El componente axiológico del comportamiento está sustentado en la premisa del respeto, la responsabilidad y la dignidad, exigiendo una condición de autogobierno y madurez, así como acato de los principios cívicos y sociales,

“el estudiante debe conocer el manual de convivencia para cumplir con todas sus obligaciones inherentes a su calidad de estudiante activo de la institución, mostrando a cabalidad las conductas propias de un individuo maduro, respetuoso, responsable y digno, siempre resaltando su calidad de estudiante integral y cumpliendo sus deberes tanto cívicos como sociales dentro de la institución educativa, sobresaliendo por su ejemplar comportamiento y sus conductas intachables y propias de un o una estudiante con inmejorable desempeño, comportamientos y acciones dignificantes, respetuosas y de acuerdo a su edad psicológica y física, para dar también cumplimiento a los artículos 15, 18, 42 numeral 3, 43 numerales 2 y 3, 44 numerales 4,6,7 y 10 de la ley 1098 de Infancia y adolescencia” (Art. 27. Deberes).

Este componente también se encuentra sustentado en las nociones de disciplina y conducta como elementos esenciales en el proceso convivencial y de formación de las y los estudiantes. En el manual de convivencia analizado, estos dos elementos son definidos como buenos y necesarios para la formación y denotan la adquisición de múltiples valores,

“La disciplina es necesaria y es buena. Más que ser represiva debe ser de carácter disuasivo, correctivo, y en algunos casos necesarios será reeducativa. Esto es para dar estricto cumplimiento al artículo 43 en su numeral 6 de ley 1098 de Infancia y adolescencia. La disciplina fomenta hábitos de responsabilidad actividad, trabajo, honestidad, y una sólida educación para la libertad, el respeto y las buenas costumbres, además promueve un ambiente justo, equilibrado y sano para la formación y la educación a todo nivel, ayudando a brindar una educación pertinente de calidad. 1.) Disciplina: es el ajuste del comportamiento en actitudes, acciones, comportamientos y palabras del o la estudiante en respuesta a las normas establecidas por la sociedad y la convivencia institucional, para este caso soportada en la ley 1098 de Infancia y adolescencia, la ley de educación y las normas espirituales y principios éticos de la institución. Conducta: es el ajuste del comportamiento integral y social del individuo frente a los principios que rigen la convivencia humana y social de acuerdo con los parámetros que rigen la sociedad y el manual de convivencia” (Art. 45. ¿Qué son las faltas? 1. Disciplina).

Espacios y tiempos se corresponden mutuamente en esta formación del comportamiento de la corporalidad estudiantil a lo cual se suma la vigilancia y custodia por parte de los docentes quienes son los encargados de velar y mantener el comportamiento adecuado en dichos lugares,

“Los docentes deben acompañar a los y las estudiantes en el momento del consumo de los alimentos y velar por el cumplimiento de las normas de convivencia... “acompañar a los y las estudiantes durante los descansos y controlar la interacción entre ellos/ellas y el aseo de los patios, pasillos y demás sitios comunes...” (Manual de Convivencia. Art.23. N° 2. Deberes de los docentes).

“Los directores de curso deben estar pendiente de las ausencias y llegadas tarde de los y las estudiantes de su curso, anotar en el observador del estudiante y si es el caso iniciar con la coordinación el debido proceso disciplinario” (Art. 24. Directores de curso).

2.2. La estética del cuerpo escolar.

Otro elemento donde el cuerpo es tomado como eje central de la formación de las niñas, niños y jóvenes de la institución está reflejado en la cuestión de la estética corporal, la cual está centrada especialmente en el uso del uniforme y la presentación personal. Esta regulación de la estética escolar participa como un elemento de subjetivación de la corporalidad juvenil, buscando con ello la constitución de un sujeto que encarna a través de lo que porta un conjunto de significados que vuelven al cuerpo en un sistema legible tanto por quien lo usa como por quien lo observa (Dussel, 2000, 2007).

Ya en el artículo 7 sobre principios de convivencia que regulan la formación promovida por la institución educativa aparecen las primeras señales del deber ser de la presentación personal del cuerpo del estudiantado. En el principio de personalización que implica un reconocimiento por parte del estudiante de su propio ser, se lo invita a comprometerse y a la aplicación de un conjunto de valores como la autonomía, la autoestima, la responsabilidad y la prudencia, con su forma de verse dentro de la escuela. Desde la institucionalidad, la presentación personal está atada al compromiso que los y las estudiantes deben al colegio,

“El o la estudiante debe cuidar el buen nombre de la institución considerando como propio su colegio y por lo mismo ser responsables del aseo, la buena presentación en su uniforme, llevándolo con decoro y dignidad, sin convertirlo en una moda o una imitación estética de cualquier grupo urbano, subcultura o tribu urbana. Igualmente, propender por el cuidado y el buen uso de elementos de la institución educativa, y para ello debe comprender que mientras porte el uniforme que lo y la distingue como estudiante de la institución dentro o fuera de la misma, su comportamiento debe ser digno y ejemplar y de acuerdo a la educación recibida, tanto en el colegio como en su hogar, tomando como referente que un individuo es el reflejo del núcleo familiar y de la formación que le brindan sus padres.” (Art. 27. Deberes).

En esta relación entre vestimenta, apariencia e institucionalidad, el estudiantado es entendido como un ser heterónimo que se está formando para un futuro, y que por tal razón, no adquiere todavía la madurez suficiente para decidir por sí mismo su apariencia. Al ubicarlo dentro de este plano, se hace necesario entonces, que sean los padres como primer lugar de formación y, el colegio, en segundo lugar, los responsables de decidir cómo deben verse las y los estudiantes, así como la adquisición, a través de lo que se pone, de

parámetros moralizadores que vislumbren su adecuación a los intereses de la institucionalidad escolar. Desde allí, el decoro, la dignidad, el respeto, la responsabilidad y la madurez son concebidos desde una apreciación moral de lo apropiado para el cuerpo juvenil y asociado especialmente a aquella comprensión de lo que puede mostrarse o no, y que adiciona al cuerpo aquello de lo que carece (De Certeau, 2000).

“(Sobre las normas de presentación personal) El o la estudiante debe comprender que estas normas no pretenden lesionar la integridad personal ni el libre desarrollo de la personalidad, al contrario, son normas objetivas, concretas y que van a permitir una mejor convivencia y un proceso de formación más integral. Además, nos permite ubicar al estudiante o la estudiante dentro del proceso de formación, para que él o ella, cuando ingrese a la universidad o interactúe en otro ambiente, pueda decidir entre lo que recibió como formación en el colegio y lo que ve fuera de la institución con un criterio sano, sabio, maduro y responsable, siempre con dignidad y decoro... Todas y cada una de los o las estudiantes deben ser responsables de su presentación personal, no obstante, los padres de familia, como primeros responsables de la formación de sus hijos o hijas y el colegio como segundo espacio de formación, deben observar y exigir a sus hijos e hijas decoro, dignidad, respeto, responsabilidad y madurez en su presentación personal” (Art. 42. Normas para la presentación escolar).

Aparte de ello, el uso del uniforme escolar sirve como “barrera de contención” ante las expresiones que son construidas desde otros ámbitos como el mercado y especialmente de los dictámenes de la moda, viendo en ellos elementos de alienación que no contribuyen en la formación del cuerpo escolar,

“En un proceso de formación, el colegio no puede permitir que el o la estudiante haga lo que quiera o lo que piensa, los medios masivos, la globalización o la presión de grupo le dicten o promuevan de manera irracional o simplista, para imitar, copiar y acatar como normas estéticas o de presentación personal que ellos presumen como libre, pero que al contrario son inducidos, forzados, estimulados por los medios masivos y la presión de grupo, de tal manera que no son libres y autónomos... **El colegio NO vulnera derechos fundamentales por establecer, con carácter general, normas de aseo y pulcritud personal en la presentación del o la estudiante.**”²⁶

Es importante resaltar como en el comportamiento, la generalidad y homogeneidad del cuerpo es la norma. No existen diferencias tácitas entre el comportamiento que deben enarbolar mujeres u hombres. En cambio en el plano estético, esta división tiende a ser

²⁶ Las negrillas son del texto original.

prominente tanto en el uso de los uniformes como en la apariencia del cuerpo expuesto que no es cubierto por el uniforme. Para el caso de las mujeres el uniforme está compuesto por,

“Chaqueta doble faz gris y negra cuello alto, chaleco gris con línea blanca, camisa blanca cuello corbata, corbata negra, jardinera negra estilo princesa en lino negro hasta la rodilla, zapato negro y media – media blanca hasta la rodilla” (Art. 42. Normas para la presentación personal).

En el caso de los hombres,

“Chaqueta doble faz gris y negra cuello alto, chaleco gris con línea blanca, camisa blanca cuello corbata, corbata negra, pantalón negro en lino, zapato negro y media negra.” (Art. 42. Normas para la presentación personal).

Solo el uniforme de educación física será el mismo para ambos cuerpos,

“Sudadera en material universal compuesta por: Chaqueta negra cuello alto, forrada en algodón con una franja blanca en las mangas (2cm.) y una franja en ambos costados (3 cm.), pantalón negro forrado en algodón con una franja blanca en ambos costados (2 cm.) bota recta, camiseta blanca en lacoste manga corta, cuello redondo con bordes negros en el cuello y en la manga, pantaloneta negra con dos líneas blancas y gris (1cm c/u) a cada lado, medias blancas y tenis blancos.” (Art. 42. Normas para la presentación personal).

Ilustración 2. Uniforme escolar hombres. Taller cartografía corporal. 2014.

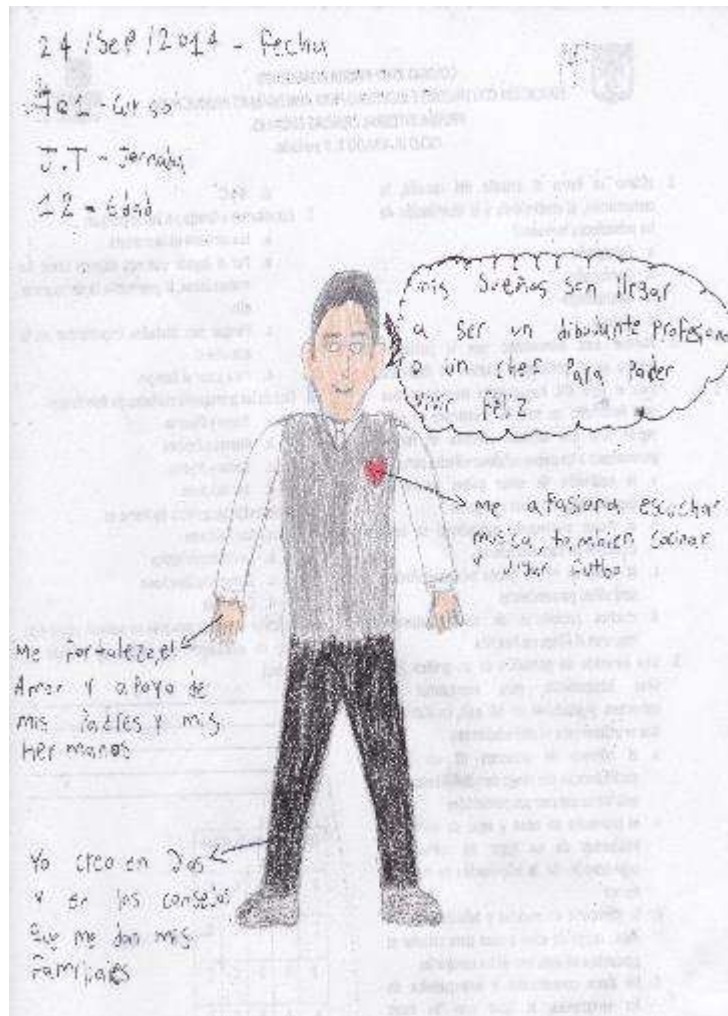
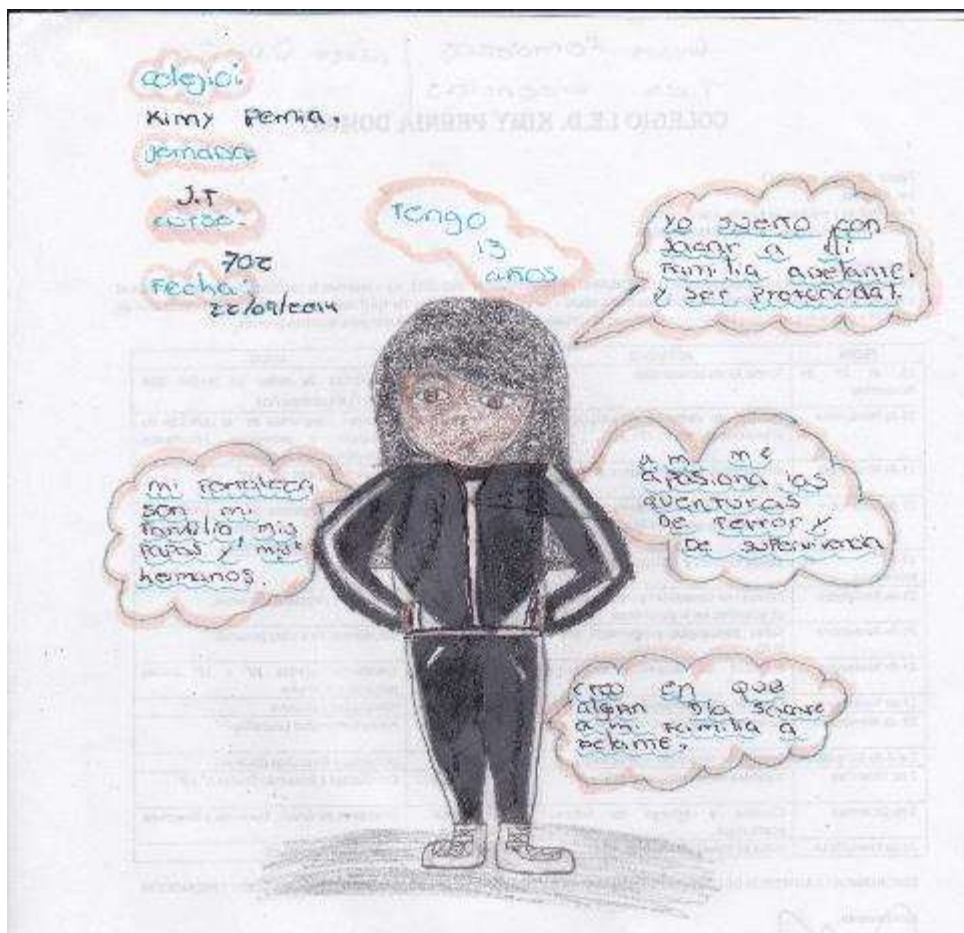


Ilustración 1. Uniforme escolar Mujeres. Taller cartografía corporal. 2014.



Ilustración 3. Uniforme escolar sudadera. Taller cartografía del cuerpo. 2014.



Esta vestimenta es convertida en un elemento sustancial en la construcción de la corporalidad escolar vista desde la institucionalidad. En este sentido, la presentación personal y el porte del uniforme asume un carácter expresivo y comunicativo a la cual no pueden adicionársele cosas u otras prendas que denoten otro tipo de mensaje que no sea el de simbolizar la pertenencia a la institucionalidad, las cuales serán proscritas y consideradas faltas dentro de la realidad escolar,

“Son faltas leves de la o el estudiante, el descuido en la presentación personal higiene diaria, uso inadecuado del uniforme correspondiente según el horario, usándolo incompleto y/o portando prendas diferentes a las establecidas... No utilizar el uniforme correspondiente o la sudadera en clase de educación física.” (Art. 45. Faltas leves)

“Son faltas graves de la o el estudiante presentarse en forma inadecuada en lo que respecta al uniforme e higiene personal, o asistir a la institución vistiendo trajes diferentes a los uniformes establecidos, sin presentar la debida autorización escrita de las directivas, usando accesorios o vestuario de grupos urbanos, subculturas o tribus urbanas como estética del uniforme, propiciando el desorden y la indisciplina... Descuido constante en la presentación personal e higiene. Las prendas y/o accesorios que no corresponden al uniforme serán decomisadas y devueltas a los acudientes, quienes firmarán con el estudiante o la estudiante un compromiso para evitar reincidencia en estas faltas a la estética del uniforme.” (Art. 45.Faltas graves)

Pero las restricciones estéticas no solo atenderán al vestuario solicitado. Otras partes del cuerpo serán también reguladas, como el rostro, el cabello, entre otros,

“son faltas graves de la o el estudiante lucir cualquier tipo de maquillajes en ojos, labios, mejillas, uñas y peinados ostentosos durante la jornada escolar en actividades de la institución y otros portando el uniforme... La reiterada indisciplina en la presentación personal y en la forma de llevar el cabello (recuerde que es un peinado digno y decoroso y NO a fin o símil a tribus urbanas o modas que alienten, motiven, disuadan, coerciten o estimulen a la primera infancia, combinado con el uniforme” (Art. 45. Faltas graves).

Estas disposiciones sobre el uniforme escolar no solamente son aplicables al interior de la institución. Al igual que en el caso del comportamiento, su uso debe estar controlado al exterior de la misma, evitando su porte o mala utilización en espacios o actividades consideradas no adecuadas para la presencia del cuerpo juvenil,

“son faltas graves de la o el estudiante el enviar mensajes de texto, fotos obscenas o indignas a criterio de la institución o donde el o la estudiante *aparece portando el uniforme* de manera erótica, sexual inapropiada e inadecuada, o hacerlas públicas a través de medios electrónicos, internet u otros... Asistir *con el uniforme* de la institución a juegos de azar, casas de lenocinio, establecimientos públicos o comerciales, con el fin de utilizar juegos electrónicos, discotecas u otros establecimientos de dudosa reputación... Propiciar escándalos públicos, dentro y

fuera de la institución aunque *fuere sin el uniforme*, pero donde el o la estudiante haya incurrido en un delito de orden público.” (Art. 45. Faltas graves).

“a la o el estudiante no les está permitido el consumo de cigarrillo, alcohol, ni el porte, consumo, expendio, microtráfico, venta o afines para casos de drogas alienantes es decir: alucinógenas, estupefacientes y/o psicotrópicas, psiquiátricas, o farmacéuticas NO recetadas, dentro de la institución o fuera de ella, *portando el uniforme* o igualmente de delitos de cualquier índole escándalos, pandillas o situaciones punibles.” (Art. 27. Deberes)

Para ello, la escuela solicita al núcleo familiar prestar atención al debido uso de la vestimenta escolar, so pena de acarrear sanciones o llamados de atención por parte de la dirección institucional,

“Es deber de los padres de familia el enviar a su hijo con el uniforme e identificación del colegio (carné estudiantil único)” (Art. 26. Padres de familia. Deberes).

“el incumplimiento injustificado del adecuado uso del uniforme en tres ocasiones amerita que se constituya como falta grave, por lo tanto el padre de familia o acudiente será citado para rendir informes.” (Art. 27. Los y las estudiantes. Deberes).

2.3. Prácticas Alimentarias

Las prácticas alimentarias también serán objeto de revisión detallada dentro del marco de adecuación de las prácticas corporales en la institución. En el caso colombiano, estas prácticas han estado integradas al programa de escolarización pública desde hace más o menos un siglo (González, 2012). Su objetivo primario estuvo sustentado en una noción higienista, fuertemente influenciada por la teoría microbiana de la enfermedad, la cual es adquirida por los malos hábitos presentes en las prácticas alimentarias de la población y donde la infancia es la primera y gran afectada. En este sentido fueron creadas instituciones, programas y formas correctas de tomar los alimentos, donde a través de la adquisición de hábitos como el lavarse las manos y los dientes entre otras se podía combatir la enfermedad. Pero también fueron asociadas condiciones morales y de subjetivación de prácticas que dieran cuenta de la formación de un tipo de corporalidad particular que responda a los imperantes del desarrollo y el progreso nacional (Calero, 2012). Con el surgimiento de la nutrición como campo de conocimiento médico y con la sedimentación del discurso higiénico (Pedraza, 2002), las prácticas alimentarias

asumieron un carácter racionalizado dentro de la estructura escolar y establecerá tanto un disciplinamiento del cuerpo (mediante la adquisición de hábitos, tiempos y espacios para alimentarse) como un control de la población (intervención de lo que se come buscando atacar la pobreza, la desnutrición, y la vulnerabilidad del cuerpo infantil).

En el caso analizado, el comedor hace parte de los servicios brindados y ha llegado a convertirse en elemento central de la rutina escolar. Como práctica cotidiana, ha sido constituido como un espacio de construcción corporal a través de la intervención de las prácticas alimentarias del estudiantado. Como apunta el manual de convivencia, el comedor escolar es,

“(...) un sitio de bienestar y desarrollo académico y social de los estudiantes. Es un espacio educativo en el que los y las estudiantes consumen una alimentación sana e inocua que cubre un porcentaje de las recomendaciones nutricionales para la población escolarizada y contribuye en la construcción de vida saludables y al desarrollo de habilidades sociales.” (Art. 41. Uso del comedor).

En este espacio el cuerpo del estudiantado debe responder a ciertos tipos de conductas destinadas al orden y a la regulación del comportamiento,

“el o la estudiante debe abstenerse de jugar en este lugar... Demostrar comportamiento respetuoso en la mesa y áreas del comedor... Hablar en tono moderado mientras permanece dentro del comedor escolar y en el horario acordado para tal fin... No desperdiciar comida... El servicio de distribución es autoservicio por tanto cada estudiante debe hacer la fila, tomar el menaje (bandeja, cuchara, vaso, plato) consumir los alimentos y posteriormente dejar el menaje entregado en el sitio destinado para tal fin.” (Art. 41. Servicio de comedor y tienda escolar)

Los alimentos ofrecidos por la institucionalidad escolar están determinados por sus condiciones nutricionales dentro de parámetros de salubridad e higiene tanto del producto como de los espacios donde son consumidos. En este caso,

“el o la estudiante tiene derecho a disfrutar de alimentos higiénicos, nutritivos y variados en el comedor y en la tienda escolar del colegio.” (Art. 27. Derechos)

Por una parte el comedor, que ofrece el servicio de desayuno y almuerzo, especifica que el menú está compuesto por,

“(…) un alimento proteico, raíces y/o tubérculos, y/o cereal, verduras y hortalizas, jugo de fruta y postre, que cubren un porcentaje de las recomendaciones nutricionales para los escolares entregado a los y las estudiantes de la jornada de la tarde con el objeto de reducir el hambre de corto plazo que se presenta entre dos y tres horas después del consumo de alimentos.” (Art. 41. Servicio de comedor y tienda escolar. Parágrafo 2. Uso del comedor, numeral 2. Almuerzo)

Así mismo, la tienda escolar debe,

“Vender alimentos con los debidos registros y normas sanitarias... Vender alimentos nutritivos y balanceados... Mantener los espacios de la cafetería y/o tiendas escolares debidamente aseados y desinfectados.” (Art. 41. Servicio de comedor y tienda escolar).

Como había sido mencionado en el apartado del comportamiento, la ingesta de alimentos debe establecerse respetando los horarios y los lugares adecuados para tal fin ya que,

“No se venderán alimentos a estudiantes en la cafetería de docentes y en un horario diferente al descanso y almuerzo.” (Art. 41. Servicio de Cafetería/Tienda Escolar)

Por lo tanto el cuerpo escolar debe,

“Respetar los espacios y tiempos establecidos para el consumo de alimentos... Abstenerse de recibir o comprar alimentos y/o artículos ofrecidos por los vendedores ambulantes y/o sitios comerciales aledaños desconocidos, ello con el fin de protegerles de cualquier intoxicación o acción lesiva. De presentarse alguna intoxicación por el incumplimiento de este numeral, el colegio se exonera y exime de cualquier responsabilidad.” (Art. 7. Los y las estudiantes. Deberes.), “Abstenerse de consumir alimentos y bebidas” (Art. 41. NUDD. Biblioteca y salas especializadas) (Y NO) “Ingerir alimentos en formación, actos de comunidad y salón de clase.” (Art. 45. Faltas leves)

Con respecto a la salud, la institucionalidad tiene como uno de sus objetivos fundamentales la promoción de hábitos saludables y de higiene, de la práctica de actividad física y la utilización óptima del tiempo libre. Es deber saludable del estudiante comprometerse a cuidar tanto su ambiente físico como su propio estado físico mostrando compromiso con su propio proceso formativo,

“Son fines de la educación brindada en el colegio: la formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes, la educación física, la recreación, el deporte y la utilización adecuada del tiempo libre.” (Art. 9. Fines de la educación en el colegio)

“El estudiante debe ser una persona que: proteja, conserve y mejore su ambiente como medio para tener buena salud física y mental... Reconozca la importancia de conservar su salud y lograr el desarrollo integral: motriz, intelectual, social y afectivo.” (Art. 14. Perfil de los miembros de la comunidad educativa. Estudiantes)

Por lo tanto están prohibidas ciertas manifestaciones que convierten el cuerpo en expresión de modas juveniles las cuales inducen al uso de la violencia, las mutilaciones y al consumo de SPA que desde la institucionalidad están relacionadas especialmente, con la exploración del “libre desarrollo de la personalidad” pero que afectan considerablemente su salud física y mental,

“Incurrir en actos de una u otra manera atenten contra el derecho a la vida, incluidas las conductas punibles, delincuenciales o inapropiadas de los fenómenos de moda o de grupos urbanos como los punketos, los “emo”, las oshare, las otakus, los dark gore y cualquier otro movimiento juvenil de moda, subcultura o tribu urbana , sin importar el nombre u origen, que en adelante inste, coaccione, promueva o coercite a la drogadicción, la anorexia, la bulimia, la mutilación, el suicidio, la violencia, la corrupción de menores, la prostitución, la pornografía y/o afines, dando estricto cumplimiento a los artículos 17, 18, 20 numerales 1 y 4, 39 numeral 1 y 44 numeral 4 de la ley 1098 de infancia y adolescencia. Cuando se comprueben mutilaciones o cortes de la piel o intentos de suicidios, depresión psicológica o afines, estos hechos y acciones, por ser de carácter policivo en lesiones personales o intento de suicidio, con menores de edad, el caso se reportará a las autoridades pertinentes en acatamiento a los artículos 18 y 44 numeral 9 de la ley de infancia y adolescencia, y siguiendo el debido proceso.” (Art. 46. Faltas especialmente graves)

“no les estará permitido a los y las estudiantes protagonizar, participar, inducir, coaccionar o promover modas o acciones impropias y lesivas, de cualquier tipo de fenómeno juvenil sin importar su nombre o denominación, que entre sus acciones o “filosofías” promuevan, inciten, denoten o induzcan a los cortes o mutilaciones en la piel, estados psicológicos depresivos, pseudosuicidas o que vulneren el derecho a la vida directa o indirectamente, que promuevan o estimulen los intentos de suicidio, acciones similares o iconos propios de estas modas, llamese fenómenos “emo” adyacentes o subsiguientes, sus afines, sus géneros a futuro, adyacentes y otros, por considerar que vulneran el derecho a la vida, en tanto que promuevan la

anorexia, la bulimia, el suicidio, la mutilación, la depresión y/o cortes con cuchillas, además cuando sus acciones igualmente promuevan estimulen o inciten a la drogadicción, las tendencias u orientaciones sexuales dirigidas a vulnerar su desarrollo natural en lo sexual y erótico, la violencia y la androginia. Por ello, son consideradas para el presente manual acciones o conductas que causan muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico y que estén tipificadas, reiteramos, en el artículo 18 de la ley de infancia como acciones, conductas y comportamientos que claramente atentan contra la vida, la integridad física y moral y psicológica además de la dignidad personal de los y las estudiantes de la institución. Por consiguiente NO están permitidas dentro de las instalaciones de la institución educativa, ni portando el uniforme, por cuanto se considera que agreden y afectan negativamente a la primera infancia como estímulo, inducción y coerción en contravía de lo que declara la sentencia de la corte (sentencia T-397 de agosto de 1997)” (Art. 27 los y las estudiantes. Derechos. Parágrafo 1)

Aquellos estudiantes que presenten este tipo de comportamientos serán remitidos al Consejo Directivo donde, sin negar el procesos de rehabilitación y reeducación, se estudiará la pertinencia de su continuidad dentro de la institucionalidad. De igual forma será remitido a las autoridades pertinentes ya que considera estas acciones descritas como punibles.

2.4. Relaciones afectivas y sexuales

El último elemento donde la institucionalidad escolar extiende su poder formativo sobre la corporalidad del estudiantado es el relacionado con las expresiones afectivas y sexuales. Desde allí, el asunto de la sexualidad de los jóvenes especialmente y de sus expresiones corporales son elementos de control y regulación por medio de un conjunto de prohibiciones y abstenciones que invitan a la construcción de una sexualidad normatizada por las condiciones naturales del desarrollo psico-fisiológico. Es importante resaltar que aunque restrictiva ante cierto tipo de expresiones, la institucionalidad escolar, dentro de su filosofía e identidad, en el marco de los principios de la convivencia, resalta la alteridad intersexual como un elemento constitutivo y positivo en las relaciones escolares,

“Principio de alteridad intersexual. Hago parte de una comunidad donde comparto con hombres y mujeres, cada uno de ellos con identidad y singularidad propia, lo que me exige un trato que no caiga en el machismo o en el feminismo incluyente.” (Art. 7. Principios de convivencia que regula nuestra formación).

Sin embargo esto no significa que la o el estudiante pueda disponer de su cuerpo como le parezca, por lo cual la institucionalidad establece un marco de limitaciones al comportamiento afectivo y sexual tanto dentro como fuera de la institución basados especialmente en el respeto por los espacios ocupados así como en el respeto por su propio desarrollo demostrando con ello autoestima, responsabilidad, respeto y mesura,

“el o la estudiante debe respetar la identidad e integridad del género (masculino y femenino) e interactuar con las personas y construir el mundo de una manera sana...Respetar las instalaciones educativas evitando manifestaciones afectivas o de pareja dentro de la institución.”

Por lo tanto es un compromiso/deber del estudiante con respecto a su sexualidad que,

“Presente alto nivel de autoestima que implique aceptación de sí mismo y la capacidad de autoevaluarse, que desarrolle y fortalezca su identidad personal asumiendo su sexualidad de manera responsable, con alto nivel de persistencia para superar las deficiencias y procurar cada día ser mejor.” (Art. 14. Perfil de los miembros de la comunidad educativa. Estudiantes)

“No participar, mantener, realizar ni promover actitudes, comportamientos, ni escenas obscenas eróticas o sexuales degradantes e irrespetuosas dentro de las instalaciones de la institución, ni por fuera de la misma, cuando estén portando el uniforme del colegio, mostrando su calidad y dignidad humana y sus valores morales y respeto por su cuerpo y por sí mismos... su desarrollo sexual será respetado y sus procesos de madurez no serán vulnerados, sin embargo, la mesura, el respeto, la dignidad y sobre todo la comprensión del hecho de la intimidad para las acciones y comportamientos de pareja son la base de cualquier relación afectuosa sustentada en el respeto y la responsabilidad.” (Art. 27. Las y los estudiantes. Deberes)

Por ello la institucionalidad también establece como faltas las expresiones corporales como caricias eróticas, besos y aquellas relaciones de pareja que no estén autorizadas por el ámbito familiar,

“son faltas leves de la o el estudiante las excesivas manifestaciones de afecto erótico-sexuales (*caricias, besos, manoseo*) frente a los demás estudiantes, miembros de la comunidad educativa, en especial frente a la primera infancia. A la segunda llamada de atención se considera como falta grave.” (Art. 46. Clasificación de las faltas. Faltas leves)

“son faltas graves de la o el estudiante las manifestaciones de amor obscenas, grotescas o vulgares, así como las relaciones de pareja NO autorizadas por los padres de los niños o las niñas implicados, sus manifestaciones eróticas (en forma exagerada) y reiterativa dentro y fuera de la institución o portando el uniforme de la misma.” (Art. 46.2. Faltas graves)

De tal forma la sexualidad adquiere una forma validada para ser en el escenario escolar sustentada especialmente en un régimen moral que constriñe sus acciones y expresiones corporales al ámbito de la intimidad y al control por parte del núcleo familiar haciéndola indeseable en el espacio público que representa la escuela.

En general, el cuerpo propuesto por el manual de convivencia parece moverse en un circuito ambivalente o de hibridación que amalgama en especial dos posturas particularmente distintas pero necesarias en la formulación de su gobierno al interior del escenario escolar. Por una parte, es un cuerpo del que se reconoce cierta autonomía como resultado del proceso de apertura democrática emanada de la constitución de 1991 y de las leyes y decretos que han concebido la juventud en especial, como un actor social particular dentro de la realidad de nuestro país. Ello ha generado que en la expedición de la normatividad escolar sea reconocido el cuerpo como un elemento particular en el desarrollo integral del sujeto juvenil y en cierta medida le sea reconocida cierta autonomía para decidir sobre el mismo, asumiendo una postura liberal que invita al sujeto juvenil a hacerse cargo del mismo (de su presentación personal, de su cuidado, de su salud) y de su proceso de regulación.

Por otra parte, este proceso no estará basado en una constitución propia del sujeto juvenil de lo que su corporalidad puede hacer dentro del marco institucional, y para ello, establece el marco disciplinario, en el cual tiene posibilidad de ser ese cuerpo. De manera particular buscará a través de este, la normalización de cierto tipo de cuerpo del sujeto juvenil estableciendo el modelo a seguir y para ello se asignaran condiciones particulares de enunciación donde el cuerpo queda sujeto al proceso de moldeamiento particular que la

institución escolar pretende dirigir de este tipo de corporalidades. En este sentido, toma relevancia el carácter moral que adquieren los comportamientos del cuerpo en el escenario escolar y que a través del cómo se viste, del uso de los espacios, del control de sus tiempos, de su compostura y de sus relaciones con los pares posicionan en la subjetividades juveniles un conjunto de valores (madurez, responsabilidad, decoro, dignidad, decencia, respeto, mesura, etc.) que significan lo que su cuerpo puede y debe. Desde allí, la condición juvenil inmersa en el proceso de gobierno movilizad por la escuela busca su moralización a través de la corporalidad, que responde en ciertos momentos a la política de civilizar a las comunidades propio de los discursos modernos de la educación, pero que toman un acento un tanto más enfocado hacia la convivencia social, más allá de los procesos de urbanidad y cortesía que caracterizaron el proceso civilizatorio de los siglos precedentes (Elías, 2009).

La corporalidad que intenta construir el marco institucional analizado también encuentra sustento en los procesos de psicologización y medicalización de los comportamientos juveniles como elementos que son parte esencial de la comprensión pedagógica del quehacer educativo. A partir de allí, y de la relación que establece el saber pedagógico con otros saberes, entre los que están la psicología y la medicina, la corporalidad juvenil será codificada, estableciendo parámetros regulares que patologizan el comportamiento que no esté bajo la línea de la normalidad propuesta, como en el caso del cutting, la anorexia, la bulimia, las agresiones físicas, etc., etiquetando al sujeto juvenil en un conjunto de variables que invisibilizan las particularidades propias de los casos y de las condiciones que hicieron emerger tales situaciones. Como apunta Camilo Ramirez Garza (2009) esta psicologización tiende a la generalización de los actos realizados por los individuos, restándole importancia a su particularidad, generando diagnósticos que fungen como verdad absoluta sobre lo que allí acontece sellando el destino de la corporalidad en *un “ese niño, joven es...”*. De tal forma, la corporalidad promovida por la escuela queda dispuesta a lo que los saberes que allí confluyen – pedagogía, psicología, medicina – determinan, consignando al sujeto juvenil a un proceso de gobierno, de clasificación y de estandarización que buscan anular las diferencias y la diversidad de sus formas de ser y de comportarse.

Todo lo anterior permite describir las formas en las que son fabricadas las corporalidades escolares desde la institucionalidad, así como su reflejo en prácticas que deben ser

encarnadas en el sujeto estudiante. Sin embargo, no será la única forma de entender la fabricación de la corporalidad en esta investigación. En las escenas cotidianas de la institución, surgirán prácticas y sentidos asociados a las corporalidades que actúan de manera particular en el escenario escolar analizado. En consecuencia el siguiente capítulo aborda la manera en que es fabricada y concebida la corporalidad escolar desde la perspectiva de las y los jóvenes de secundaria de la institución. Algunas como concesiones ante el discurso institucional y otras como pulsos y alteraciones en el devenir ideal del escenario escolar representan sin duda alguna una entrada al espacio de la agencia, la interacción social y la incursión a otras formas de asumir el escenario escolar por parte de las y los jóvenes que asisten a ella.

Capítulo 3. El cuerpo escolar construido por las y los jóvenes de la institución educativa Villa Emma

Tres años transcurrieron antes de iniciar esta investigación como parte de mi proceso formativo en la maestría en estudios culturales. Estos años estuvieron marcados por la conflictividad en las relaciones institucionalidad – docente - estudiantes. Desde la institucionalidad, el manual de convivencia establecía ciertos criterios ambiguos en su proceder. Por un lado asumía una postura centrada en la autonomía del estudiantado y por otro prohibía ciertas acciones dentro del escenario escolar como fue descrito en el capítulo anterior. Desde mi perspectiva como docente, utilicé los recursos pedagógicos que venía replicando en mi experiencia pasada que estuvo relacionada con la enseñanza en colegios de carácter tradicional donde el autoritarismo y los fuertes dispositivos de disciplinamiento impregnan las relaciones escolares (Duschatzky, 1999).

De igual forma dando cumplimiento a lo que el manual de convivencia exigía, sin desconocer sobre este, la constitución política del país y las normas respectivas sobre educación e infancia y adolescencia, como el marco normativo donde son inscritos los manuales de convivencia. A la vez el incumplimiento constante en algunas normas del manual de convivencia por parte del estudiantado como, la participación en peleas tanto dentro como fuera de la institución, las evasiones, el uso de prendas que no corresponden al uniforme, consumo de spa, entre otras, generaron múltiples conflictos a la hora de asumir las relaciones pedagógicas e interpersonales con el estudiantado; similar al proceso descrito por Harry Walcott (1974), “Encontré que había un patrón de hostilidad firmemente arraigado por parte del alumno hacia el maestro, y hacia casi todos los aspectos no materiales del modo de vida que el maestro representaba” (p, 1). Esta visión antagónica en la comprensión de lo que debían ser las relaciones en el escenario escolar fue un interrogante que encontró un marco fructífero de análisis durante mi paso por la maestría en estudios culturales.

Decidí entonces trabajar con el grupo de estudiantes de los grados 701, 702, 703 y 704 en el año 2014 que había seleccionado para mi trabajo pedagógico durante este año como

grupo focal y, que desde el sentido común de la cultura escolar analizada representaban un reto para los docentes que los asumen, por sus faltas constantes a las normas establecidas desde la institucionalidad escolar así como a su bajo rendimiento académico y alta reprobación escolar. Es importante señalar que debido a las dinámicas propias de la institución, el conjunto de estudiantes con el que se trabajó es variado y no todos participaron en el diligenciamiento de las encuestas, esto debido a que el día en que eran realizadas no asistían la totalidad de los estudiantes. Esto indica que algunas de las herramientas metodológicas implementadas no se desarrollaron con la totalidad de las y los jóvenes²⁷. En total el trabajo fue realizado con 161 estudiantes; 126 de los grados séptimos y 35 de otros grados. Sus edades oscilan entre los doce y los 18 años especialmente.

Tabla 1. Total de estudiantes participantes

GRADOS	HOMBRES	MUJERES
701	17	17
702	13	14
703	21	14
704	14	16
903		2
1002		1
1101	21	9
1102		2
TOTAL	86	75
Porcentaje	53%	47%

Tabla 2. Edades promedio

EDAD	FRECUENCIA	PORCENTAJE
11	2	1,2%
12	18	11,1%

²⁷ Estos datos fueron obtenidos en la sumatoria de quienes participaron en los diferentes momentos metodológicos de la investigación a lo largo del 2014. Aparecen entonces totalizados las y los estudiantes que participaron en el diligenciamiento de cuestionarios y entrevistas principalmente.

13	38	23,6%
14	39	24,2%
15	28	17,3%
16	16	9,9%
17	15	9,3%
18	4	2,4%
19	1	0,62%
TOTAL	161	

Sobre el estrato socioeconómico y sobre su lugar de residencia dentro de la ciudad, las respuestas entregadas apuntan que la mayoría de estudiantes se encuentran en el estrato socioeconómico dos. La mayoría de los estudiantes viven en zonas aledañas a la institución escolar, todas ellas ubicadas dentro de la localidad. La principal UPZ de hábitat para estas y estos estudiantes es la UPZ Tintal Sur. Según el informe presentado por la Secretaría de integración social para el año 2009, en esta UPZ la población presenta las siguientes características poblacionales: Condiciones de insalubridad, bajos recursos económicos, proliferación de violencias, asociadas especialmente a las y los jóvenes del sector, falta de espacios recreodeportivos, hacinamiento en los hogares, construcciones con bajas condiciones de calidad estructural y otras (Secretaría de Integración Social, 2009, p. 2).

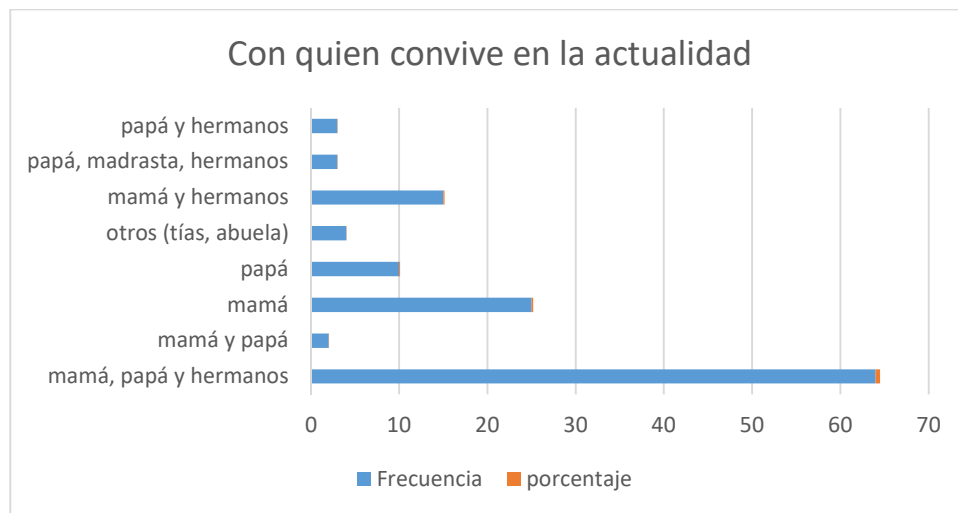
Tabla 3. Estrato socioeconómico

Estrato socioeconómico	Frecuencia	Porcentaje
1	49	39%
2	70	55%
3	7	6%
4	0	
5	0	
6	0	
Total estudiantes	126	

Respecto al origen y a la composición familiar de las y los jóvenes encuestados, la mayoría de las y los estudiantes son de la ciudad de Bogotá (101 respuestas que representan el

80% de la población focal, mientras que una pequeña porción vienen de diferentes lugares del país (16%). La conformación familiar se encuentra distribuida de la siguiente manera; el núcleo familiar conformado por mamá, papá y hermanos se encuentra en primer lugar, los hogares conformados por una sola cabeza de familia se distribuye así, con un 32% los hogares con madres cabezas de familia y hermanos, un 10% para los padres cabeza de familia y hermanos. El resto del porcentaje se lo reparten quienes viven con papá, madrastra y hermanos y otros familiares entre los que cuentan tías y abuelas.

Gráfica 1. Composición núcleo familiar



3.1. Relación de las y los jóvenes con la escuela

En el primer cuestionario aplicado a los cursos 701 y 703 fueron abordados elementos constitutivos de la relación entre estudiantes y escuela. La idea de este cuestionario era recoger información exploratoria sobre las motivaciones y los sentidos que asocian a su ubicación espacial y temporal en la realidad escolar mediante la implementación de preguntas abiertas que recogían además, los gustos por las asignaturas y sobre el uso de los espacios de la institución, ello con el fin también de ubicar los usos del cuerpo dentro del escenario escolar seleccionado.

Ante la pregunta sobre su asistencia al colegio y del papel que cumple en sus vidas, las respuestas entregadas enfatizan en la posibilidad de aprender cosas nuevas como parte de su proceso de formación para la vida adulta. En estas respuestas, parece esbozarse la idea de que a través del acto educativo “completarán” su ser para la vida posterior de la escuela, dejando de un lado su presente en un limbo temporal. Otras respuestas aluden a la falta de cupo en otras instituciones escolares así como a la cercanía que tiene con su lugar de residencia. Como mencionan algunos estudiantes,

[Respuestas escritas. Cuestionario sobre sentidos de la escuela]

Hombre, 14 años: *«juega mucho en mi vida porque en el colegio (sic) me ayuda a ser alguien en la vida»;*

Hombre, 13 años: *«para ser mejores personas y ser un profesional»;*

Mujer, 13 años: *«Que yo sea alguien más adelante y que tenga buenas experiencias»;*

Hombre, 13 años: *«El colegio juega un papel muy importante para enseñarle a los estudiantes para tener un futuro mejor en la vida»;*

Hombre, 14 años: *«Para tener una educación para que me ayude en el futuro»;*

Hombre, 14 años: *«pues es muy importante porque si no estudio no podríamos conseguir buenos empleos»;*

Hombre, 15 años: *«pues para ser mejor persona en el futuro»;*

Sobre la relación con las asignaturas, hay un fuerte favoritismo por la educación física²⁸. Las motivaciones señaladas por los estudiantes están relacionadas especialmente al desarrollo de actividades físicas y deportivas así como al conocimiento de su propio cuerpo, su relación con un estado saludable del mismo y su práctica en un lugar diferente al salón,

²⁸ Según las respuestas dadas a la pregunta por cuál era la asignatura que más les gustaba, aparece en primer lugar Educación física con un 41%, mientras que Sociales ocupa el segundo lugar con un 10%. En orden descendente se encuentran otras asignaturas: Artes, matemáticas y varias con un 7%, Ciencias Sociales con un 11%, Español con 5%, Informática y ninguna con 3%, Biología e Inglés con 3% y Ética con 2%. No contestan a esta pregunta el 7%.

[Respuestas escritas. Cuestionario sobre sentidos de la escuela]

Hombre, 14 años: «*Educación física porque hago ejercicio...*»;

Hombre, 14 años: «*Educación física porque hacemos actividad física*»;

Hombre, 13 años; «*Ed. física porque me entretiene*»;

Mujer, 13 años, «*Ed. Física porque me divierto mucho*»;

Mujer, 13 años: «*educación física porque jugamos y ejercitamos*»;

Mujer, 14 años: «*Ed. física porque hacemos de todo*»;

Mujer, 14 años: «*ed. física uno se entretiene aprende sobre las articulaciones de los huesos*»;

Hombre, 14 años: «*educación física porque hay que hacer ejercicio y mantiene el cuerpo sano*»;

Mujer, 11 años: «*educación física porque jugamos fútbol en ocasiones y hacemos ejercicios*»;

Mujer, 13 años; «*ed. física porque me puedo mover al aire libre*»;

Mujer, 12 años: «*ed. física porque sale uno del salón de clases*»

Por otra parte, las asignaturas que menos llaman la atención en el estudiantado son, Matemáticas, seguido de inglés y español²⁹. Las razones son la falta de entendimiento, el trato del profesor y el copiar mucho en el cuaderno,

[Respuestas escritas. Cuestionario sobre sentidos de la escuela]

Mujer, 14 años: «*matemáticas porque casi no entiendo*»;

Mujer, 14 años: «*la que menos me gusta es álgebra porque no me gusta ni los problemas etc.*»;

Hombre, 13 años: «*español porque hay que escribir*»;

Mujer, 12 años: «*matemáticas porque casi no le entiendo lo que dicta*»;

²⁹ Los datos arrojados por las respuestas establecen el siguiente criterio: Matemáticas 38%, Inglés 16%, español 7% y sociales 6%. Comparten el mismo porcentaje (4%) artes, física y varias. Cerrando se encuentran las asignaturas de ed. Física, informática y religión (2%). No contestaron a la pregunta 3%.

Mujer, 13 años: «matemáticas no explican solo ponen ejemplos»;

Mujer, 12 años: « inglés y matemáticas porque no entiendo nada»,

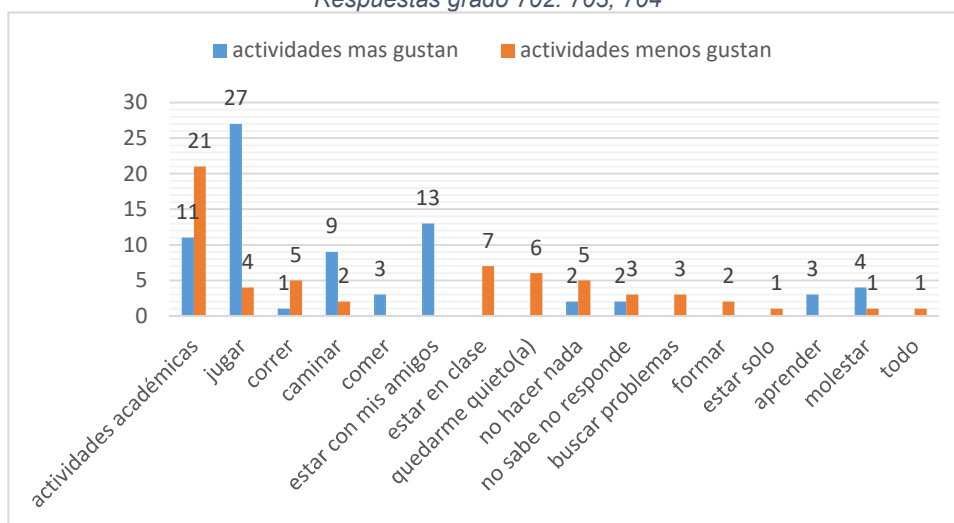
Mujer, 13 años: «español no me gusta el profesor»;

Mujer, 12 años: «matemáticas, porque no entiendo mucho y nos toca copiar mucho»;

Hombre, 13 años: « matemáticas porque dicta mucho»

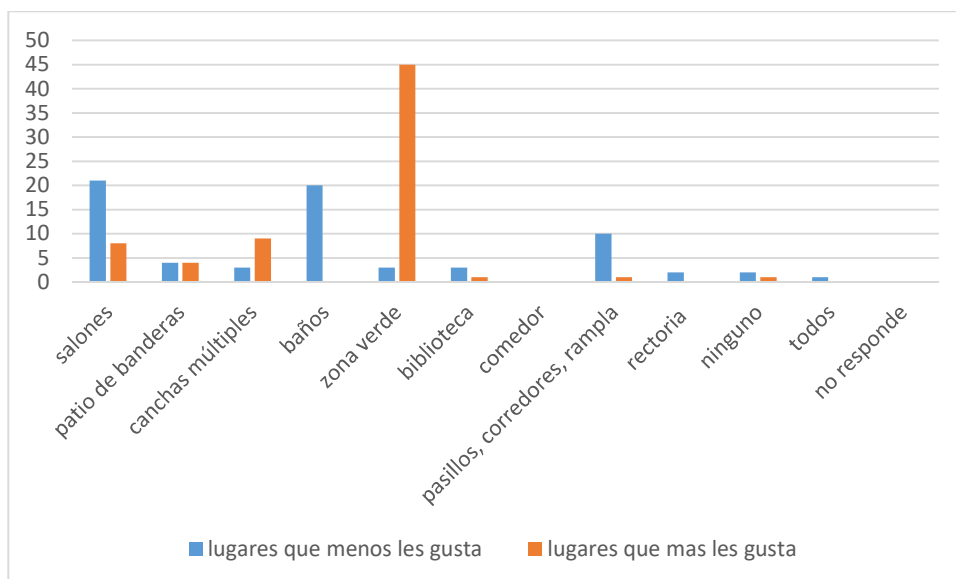
Es interesante contrastar estas respuestas con las actividades que mayor y menor gusto tienen dentro de la visión estudiantil en el escenario escolar. Con respecto a las actividades con mayor favoritismo están señaladas el jugar, estar con los amigos y amigas y caminar. Con respecto a las actividades que menos llaman la atención del estudiantado encuestado, puede observarse que prevalecen todas aquellas actividades relacionadas con lo académico, como leer, escribir, hacer exposiciones, estudiar, hacer planchas y responder evaluaciones. En segundo lugar y compartiendo el puesto, están el quedarse quieto y la actividad física, especialmente caminar o correr demasiado. Otra actividad que resalta la molestia entre los estudiantes es el ingresar a clases. Las cifras indican que son en particular las actividades académicas las que presentan menor favoritismo entre el estudiantado encuestado, mientras que aquellas donde existe un mayor gasto energético del cuerpo están entre sus preferencias.

Gráfica 2. Actividades que más y menos gustan en la escuela. (Cuestionario primera encuesta. marzo, 2014.)
Respuestas grado 702, 703, 704



Esto de igual forma podría remitir, de acuerdo con las actividades mencionadas, a los lugares que presentan mayor simpatía por parte del estudiantado. En este sentido aparecen la zona verde, Canchas múltiples, Salones, patio de banderas y biblioteca. Por otra parte, los lugares que menos agradan a las y los jóvenes son los baños y los salones, los pasillos, rampla y balcones, canchas múltiples, patio de banderas y biblioteca.

Gráfica 3. Lugares que más y menos gustan. (Cuestionario primera encuesta. marzo, 2014.)
Respuestas grados 702, 703, 704.)



Las razones esgrimidas por los estudiantes en cuanto a los espacios que más les gustan están relacionadas especialmente con las actividades lúdicas y deportivas, además de ser un lugar de reencuentro con sus compañeros y un espacio donde podría decirse, la presencia del docente se minimiza en comparación con su permanencia en el salón de clases.

[Respuestas escritas. Cuestionario sobre sentidos de la escuela]

Hombre, 13 años: «El espacio que más me gusta es la zona verde porque uno se acuesta en el pasto»;

Hombre, 15 años: «para mí la zona verde porque uno ahí puede joder, recochar, andar, etc.»,

Hombre, 14 años: *«zona verde porque es más amplio para poder jugar»;*

Hombre, 13 años: *«zona verde porque allá se puede jugar sin romper un vidrio y no lo regañan a uno»;*

Hombre, 15 años: *«zona verde porque puedo jugar y pensar al aire libre»;*

Hombre, 14 años: *«zona verde porque descanso de las clases»;*

Hombre, 15 años: *«la zona verde porque allá es donde está casi todo el colegio»;*

Hombre 12 años: *«las canchas porque se puede jugar fútbol y baloncesto»;*

Mujer, 14 años: *«la zona verde porque se divierte y esta al aire libre»,*

Mujer, 14 años: *«a mí me gusta todo lado pero me gusta más la zona verde porque ahí jodemos mucho y podemos practicar muchas cosas»,*

Mujer, 13 años: *«es la zona verde porque es más tranquilo»;*

Mujer, 13 años: *«la zona verde porque uno se siente libremente»;*

Mujer, 14 años: *«el espacio que más me gusta es la zona verde porque se pueden hacer más actividades físicas»,*

Mujer 13 años: *«el espacio es la zona verde porque siento una tranquilidad»*

Por otra parte, las zonas que menos gustan son precisamente aquellas que invitan al estudiante a la realización de actividades académicas y al encierro del cuerpo, así mismo aparecen los baños como lugar de poca higiene y aseo,

Hombre, 13 años: *«La biblioteca no me gusta porque no me gusta leer»;*

Hombre, 13 años: *«el salón porque me estresa estar encerrado y ver las cuatro paredes»;*

Hombre, 13 años: *«los salones porque no se puede hacer nada»;*

Hombre, 15 años: *«la biblioteca porque me aburro cuando estoy encerrado»,*

Hombre, 14 años: *«los salones porque hacen clases»;*

Hombre 12 años: *«el salón porque nos hacen escribir mucho»;*

Mujer, 14 años: *«los baños porque a veces esos baños están muy cochinos y huelen feo»,*

Mujer 13 años: *«el baño de los hombres porque no son aseados»,*

Mujer, 13 años: *«no me gusta la rampla porque hay muchos chinos que se orinan ahí y me siento incómoda en el baño de las mujeres porque hay muchas niñas desaseadas»*

Este conjunto de información aunque no es muy dicente sobre las corporalidades asumidas desde las y los estudiantes, permitió en un primer momento de la investigación realizar un acercamiento a las concepciones sobre la escuela que ellos asumen así como a ubicar lugares y actividades frecuentes donde, observando las respuestas, se hace un fuerte énfasis en la puesta de acción del cuerpo. En primer lugar la información sobre la concepción de la escuela y de su paso por allí, podría indicarnos que es compartida la visión pedagógica de la institucionalidad donde el joven es visto como un sujeto inacabado, heredero del futuro para el cual tiene que ser formado (Muñoz, 2006; Margulis y Urrestí, 2002). Bajo esta perspectiva podría considerarse que el estudiantado acepta como algo normativizado ciertas prácticas para la intervención y el moldeamiento de su propia existencia. Sin embargo, como podemos comparar con el resto de la información suministrada, no será un proceso que pase por la aceptación pasiva del sujeto, que constantemente busca un lugar para poner en cuestión estas prácticas a las cuales rehúyen con el afán de buscar experiencias corporales mucho más significativas tanto para su proceso de desarrollo personal, tanto más para el encuentro con los otros con los que comparte su vivencia escolar.

En los siguientes apartados de este capítulo pretendo mostrar precisamente aquellos momentos en los cuales es instaurada la tensión entre lo que el cuerpo debe ser en el escenario escolar desde la institucionalidad y lo que el cuerpo realmente puede en la escena del contexto escolar.

3.2. ¿Buenos o malos estudiantes? Simplemente humanos

La construcción del cuerpo escolar además de relacionarse con un conjunto de normatividades y límites establecidos por la institucionalidad implica que este sea encarnado por el sujeto quien es objeto de intervención. En la investigación propuesta, esta idea toma fuerza en tanto puede comprenderse el cuerpo no solo como la disposición de lo que la institucionalidad espera de él sino también como un asunto estratégico o táctico dentro de la realidad escolar que lleva al sujeto joven a encarnar de manera

parcializada ciertos elementos que considera normales en el proceso de escolarización. McLaren denomina a este proceso de encarnación como el “estado de estudiante” considerado como el proceso mediante el cual el sujeto juvenil refleja en su cuerpo y en las acciones del mismo, el ideal escolar y que incluye, “la adopción de modales, disposiciones, actitudes y hábitos de trabajo esperados de un estudiante.”(McLaren, 1998, p.59). El *estado de estudiante* puede ser considerado como una de las múltiples formas que toma el cuerpo infantil y juvenil dentro de dicho espacio. Esta visión implica, reconocer la existencia de lugares de enunciación de ese ideal, especialmente desde la figura de autoridad del docente, así como la aceptación pasiva y cómplice de los ejercicios de dominación por parte de los sujetos estudiantiles;

“Aquí ceden a los poderosos procedimientos de control de los maestros, incluidos controles que permiten a los profesores dominar a los estudiantes sin fuerza bruta. Los estudiantes se mueven “fuera de escena”, desde donde son más naturalmente ellos mismos, hacia la parte delantera del aula, donde deben asumir roles de estudiantes, que se corresponden al guion del profesor. Por lo tanto, se mueven del estado “crudo” de la vida de la calle al más “cocinado” o estado socializado de la existencia escolar” (McLaren, *Ibidem*).

De tal forma, el “estado de estudiante” es el reflejo de la corporalidad dominante escolar. En el diario de campo, recogí una experiencia alrededor de este tipo de estado corpóreo del estudiante. Se trata de la experiencia de una evaluación escrita.

Era una evaluación bimestral sobre la temática abordada durante el primer periodo del año 2014³⁰. Se le informa al curso 702 sobre la evaluación y todos hacen silencio y cara de expectativa. Un chico se me acerca y me comenta que llegó al colegio el día anterior a lo cual respondí que igual había que contestarla y que la evaluaría como proceso de inducción. Les indico que tienen que sentarse dos por mesa. Se ubican de manera próxima los unos a los otros, (puedo intuir que es para hacer copia). Les solicito que saquen una hoja. Dos estudiantes me solicitaron sacar cuaderno para apoyar la hoja, porque según ellos, la mesa tiene huecos, y hace que la letra les quede fea. Les respondo que lo importante no es la letra sino lo que dice. No pudimos iniciar la evaluación ya que era hora para ir al comedor. Vamos al almuerzo.

³⁰ Ver anexo, N° 3.

Luego de salir del comedor, nos dirigimos hacia el aula nuevamente. Retomamos la evaluación. El ruido que se hacía antes de ingresar al salón se ha aquietado. El silencio invade el aula y paso seguido, desde la mitad del aula, les dicto la evaluación, que consta de 10 preguntas. Sus cabezas están clavadas en la hoja. Terminando de dictar, me siento en el puesto del docente (parte delantera del salón) a escribir el diario de campo. Cuando agacho la cabeza, suenan susurros, y cuando la levanto esos susurros cesan.

Cada uno se encuentra ubicado frente al otro, en la mesa de trabajo. Sus miradas se entrecruzan, sus gestos advierten, en algunos, (boca fruncida, cejas levantadas, ojos mirando hacia arriba, frente arrugada hacia arriba), que no saben lo que van a responder. Una característica particular, que he visto frecuentemente es cómo muchos se tocan la boca y miran hacia arriba, como recordando, o intentando recordar algo. Al escribir, ladean la cabeza.

Un estudiante se acercó a preguntarme si podía dejar en desorden las preguntas. Precisa que se ha equivocado en el orden de respuesta. La secuencia es un modelo de racionalidad y del accionar escolar, primero unas cosas y después otras. Como su propio paso por la vida escolar: preescolar, primaria, secundaria. Le digo que no hay problema y que anote el número de la pregunta a su respuesta. Camino por entre las sillas y las mesas, ante lo cual varios cuerpos vuelven sus ojos a la hoja de respuesta. La tensión en sus cuerpos es latente. Cuando me siento, muchos escudriñan en mis ojos, como tratando de recordar algo.

En todo el ejercicio no he solicitado silencio, pero ellos lo han asumido y no musitan palabras fuertes, solo susurros hasta para pedirse cosas entre sí. Una chica se ríe, la observo, y cuando me ve observándola, vuelve a retomar la seriedad, y vuelve sus ojos sobre la mesa. Algunos juegan con sus bolígrafos. Una chica empieza a trenzarse el cabello, mientras susurra una canción. Muchos tienen cara de sueño, y están en sus sillas como esperando a que pase el tiempo. Algunos estudiantes van terminando la prueba, su cuerpo se relaja, se sientan sobre las mesas, hablan junto a sus compañeros, revisan las respuestas en sus cuadernos. Les informo sobre el tiempo que les queda para responder la evaluación y muchos se levantan a entregarla, una niña esconde su hoja entre las otras, le pregunto el porqué de su acción y me mira y agacha la cabeza. Luego todos salen del aula.

Dentro del proceso pedagógico e institucional, la evaluación tiene diversas perspectivas, sin embargo, es un deber – saber que se da en el espacio escolar. Dada la importancia a tal proceso, se generan rituales alrededor del mismo. Estos rituales implican sumergir el cuerpo escolar en estados controlados donde el gasto energético implique su concentración en el uso del pensamiento y la razón. Los rituales de la clase y de la evaluación, en tanto micro – rituales de los rituales de instrucción, se caracterizan por sendos entramados corporales que significan el espacio escolar, y alimentan el contexto cultural del mismo.

Las corporalidades para este ritual son asumidas de manera cómplice por el curso. Aunque no se ha solicitado silencio durante todo el ritual, las y los estudiantes lo asocian con su acción. Junto con él, el susurro, como mecanismo de comunicación verbal entre ellas y ellos. La quietud corporal asociada al silencio, también se vio reflejada en el ritual. Cada uno tenía una ubicación en el espacio del aula. Una mesa, una silla, una hoja, dos esferos y un cuerpo gravitando en la búsqueda de la respuesta deseada por el docente. Esta idea de la respuesta deseada, indica que el estudiantado, en su reflexión subjetiva sobre su interacción en el contexto escolar, percibe los beneficios que trae en diferentes espacios de su vida el responder a los cánones establecidos por la institucionalidad escolar y su participación en los rituales instituidos. Las respuestas deseadas, son aquellas que el estudiante percibe como bien recibidas por el docente. Tal y como lo describe el relato anterior, sus cuerpos asumen una respuesta al examen del actor disciplinario que a través de la vista y el oído controla parcialmente el espacio/tiempo de esos cuerpos. El estado corpóreo del estudiante se hace latente. Aparecen en la escena muestras del enfoque cognitivo – racional, gestos no aleatorios, precisos, mecánicos, con un tiempo monocromático para la realización del ritual evaluativo que condiciona tal corporalidad (McLaren, Ibid: 58).

Como cómplices, el cuerpo docente y el cuerpo estudiantil, asumen papeles en la escena ritual. Los primeros, como rectores del ritual, organizan la distribución de los cuerpos de los segundos para su realización. Ambos actores asumen posturas de postración y sumisión ante los diferentes pasos que compondrán la experiencia evaluativa. Una sola voz se escucha en el aula. El cuerpo/sujeto estudiantil es sometido al ejercicio de la escritura y la escucha.

El cuerpo docente se convierte en el orador y vigilante del espacio. Es el único cuerpo que está de pie en el lugar y además tiene disposición para su movimiento por dicho espacio a voluntad. Mientras tanto, el grupo en general está en posición confesional, con la mirada clavada en la hoja y a la espera de algún descuido de la mirada vigilante para poder comunicarse con sus demás compañeros. Su participación se restringe y se asumen los papeles propios y las respuestas deseadas del ritual. Esto no implica que se vean reflejados positivamente en la nota cuantitativa de la prueba, debido a que muchos la reprobaban. Se observa de tal forma, una acción pre- determinada para su realización temporal, esto quiere decir, que solo se asume dicha corporalidad en ese tiempo y en ese espacio. La correlación entre el estado del estudiante y la respuesta deseada, implica una puesta en escena de la corporalidad escolar en busca de mantener ciertos rituales naturalizados en la institución educativa, así como la ubicación estratégica de su agencia en la cotidianidad de las interacciones escolares.

En su representación de lo que es ser un buen estudiante el grupo focal contestó con mayor frecuencia, que este estado es caracterizado por el respeto especialmente hacía el docente y sus compañeros, el rendimiento académico, cumplimiento de tareas y obligaciones propias del ser estudiante, la puntualidad y la asistencia, la disciplina y la obediencia, el cumplimiento del uniforme entre otras.

*Tabla 3. Características del estado de estudiante. (Ejercicio de Autoevaluación. septiembre, 2014)
Respuestas de grados 701, 703, 704, 1101.*

¿Qué significado tiene para usted ser un buen y un mal estudiante?³¹			
Buen estudiante		Mal estudiante	
Categorías	Frecuencia de mención	Categorías	Frecuencia de mención
Respeto	47	Grosero	28
Rendimiento académico	45	Irrespetuoso	25
Responsable	25	Evade clases	21

³¹ Respuestas obtenidas del diligenciamiento del cuestionario sobre el estado de estudiante realizado durante el tercer periodo de 2014. Fue aplicada a los grados 701, 702, 703 y 1101 a un total de 96 estudiantes, 52 hombres y 44 mujeres. Debido a que era una pregunta abierta los valores mencionados en la frecuencia no corresponden al total de los estudiantes que responden y si a la frecuencia con la que aparecían en sus respuestas.

Puntualidad y asistencia	22	Irresponsable	19
Honestidad	16	Irrespeto con el docente	18
Disciplinado y obediente	15	Conflictivo y violento	17
Cumplimiento del uniforme	14	No entrega tareas	15
Buen comportamiento	14	No cumple con el uniforme	13
Respeto a docentes	13	Incumplido	11
Participación y atención en clase	12	Indisciplinado	9

La caracterización que hacen ellos mismos del estado del estudiante presenta el reflejo de la incorporación de la normatividad institucional mientras que quien no la cumple refleja ser un mal estudiante. Podemos encontrar entonces que para las y los jóvenes el “estado de estudiante” se ve reflejado en un fuerte contenido valorativo, asociando a dicho estado valores como el respeto, la responsabilidad, la honestidad y el compromiso relacionada especialmente con la actividad intelectual y académica. El cuerpo es sugerido como espacio de reconocimiento de tales características, ya que se asocia al estado de estudiante la presentación personal, el uso debido del uniforme escolar y las correctas actitudes que no alteren la convivencia escolar como las evasiones, y el no cumplimiento del papel del buen estudiante. Al respecto señala una estudiante de grado 703,

[Respuesta cuestionario sobre el estado de estudiante]

Mujer, 15 años: *«Un buen estudiante es aquel que es responsable, tanto en los horarios establecidos, como en los compromisos adquiridos y en el porte del uniforme. Algo muy necesario es la disciplina, su pensamiento crítico y lo fundamental su excelencia»*

Sin embargo, en varios casos, las auto- representaciones no se mantienen en dicho ámbito y están estratégicamente ubicadas en medio de la dicotomía buen – mal estudiante. En su estado de estudiante, reconocen y legitiman las características que la cultura institucional construye alrededor de ese sujeto escolar, pero en el plano de su agencia cotidiana, se

ubican en los límites de la representación de dicha cultura. Para ellas y ellos su estado de estudiante no logra alcanzar las expectativas de la institucionalidad dominante en su totalidad, y solo parcialmente, cumplen con lo que se les dictamina en la normatividad escolar, ya que, asume una de ellas,

Mujer, 17 años: «como ser humano no soy perfecta y a veces fallo y por lo cual he tenido uno que otro inconveniente en la materia, pero también resalto el hecho de que trato al máximo de dar lo mejor de mí para destacarme como buena estudiante.»

En el fondo de este posicionamiento, se puede inferir, que aunque se busque el “estado ideal del estudiante”, la agencia cotidiana de los cuerpos/escolares, se permiten fugas dentro del espacio escolar, que dentro en la respuesta anterior podría verse reflejada en fallar al objetivo que se espera de ella dentro del espacio escolar y que generan de cierta forma, unas afectaciones negativas dentro de su proceso de presentación institucional (Goffman, 2009). Sin embargo, no se abandona la propuesta de alcanzar el estado ideal, o simplemente, cumplir con algunos de los requerimientos de la institucionalidad, en los tiempos y espacios predeterminados por esta. El estado del estudiante se convierte así en una pose más del cuerpo escolar. De las múltiples y variadas formas que puede asumir dicho cuerpo/sujeto, reconoce los beneficios que acarrea el portar dicho estado, que aunque no completo, como lo resalta la respuesta anterior, permite ser la respuesta deseada para sortear de manera adecuada los embates de la socialidad escolar.

3.3. El comedor escolar: Un campo de formación y negociación corporal

Como veíamos en el capítulo anterior, el comedor escolar hace parte de los elementos significativos de la construcción corporal de las y los jóvenes de la institución. La forma en que desde las prácticas alimentarias escolares impulsadas por la institucionalidad escolar son construidas nociones ideales sobre el cuerpo, respaldadas por discursos médicos así como de corte eugenésico e higiénico. No obstante, en las prácticas alimentarias cotidianas de las y los estudiantes se podrían vislumbrar procesos de negociación cultural entre los discursos brindados por la escuela, su contexto sociocultural inmediato y otros nodos de socialización.

A partir de la observación de campo realizada durante el año pude constatar que las y los jóvenes se hacen partícipes de la ritualidad de la ingesta de alimentos dentro del escenario escolar. Este proceso está dividido en varias partes. El primer momento se da cuando se detienen las actividades en el salón para pasar al comedor. En esta institución, el servicio de comedor es brindado en el horario regular de clases, especialmente entre la primera y la segunda hora, esto significa que las clases son interrumpidas para que las y los estudiantes puedan tomar la ración alimentaria del día, que en este caso representa el almuerzo. Uno de los principales argumentos esgrimidos por la institucionalidad para no separar la toma de alimentos de la jornada escolar regular es precisamente el carácter pedagógico que esta puede tomar en la formación de las y los estudiantes.

Luego de recorrer el camino hacia el comedor escolar, las y los jóvenes acompañados del docente con el que se encuentren en clase, deben hacer fila para poder ingresar. El ingreso al comedor se hace de manera regulada por una puerta por donde solo cabe una persona. El docente es el encargado de contar cuantos estudiantes ingresan al comedor, dejando registro con firma en una minuta administrada por algún estudiante de la jornada contraria que esté realizando su servicio social en este espacio. Los estudiantes hacen fila desde que ingresan, por el costado derecho, haciendo el recorrido por la parte más larga del comedor, así no exista fila en la taquilla donde son entregados los alimentos que se encuentra más cercana a la puerta de acceso³².

Aunque es una constante solicitar orden y respeto de la fila, las y los jóvenes pocas veces siguen las indicaciones de los docentes encargados de la organización del comedor. Un juego común en la fila es golpear a los compañeros o buscar a compañeros de otros cursos para tomar con ellos los alimentos. Tal y como relata Naomi,

[Entrevista con grupo focal. 1era sesión]

Juan Pablo Galindo: ¿y por ejemplo aquí en el colegio, con quién? (pregunta sobre con quien toma los alimentos)

Naomi: Con mis amigas. Nosotras nos reunimos todas con Norma y Sheila. Nosotras nos esperamos, digamos, si primero paso yo y ellas vienen, almorzamos con nuestro curso y después con ellas.

³² Ver anexo, N° 4.

Otros van sentándose y levantándose paulatinamente en las sillas vacías que se encuentran al frente de donde hacen la fila. El tiempo de la fila depende del flujo de personas que haya en el comedor. Los días donde más estudiantes hay son especialmente aquellos donde la alimentación es llamativa para ellas y ellos compuesto por papas fritas, hamburguesa o helado en el postre, otro momento es cuando desde la cocina existen demoras en la entrega de alimentos lo que hace represar la fila. Este tiempo de la fila puede durar entre 5 y 25 minutos.

Antes de tomar la ración del almuerzo en la taquilla, un estudiante de servicio social entrega a cada uno de los estudiantes la bandeja donde deben colocar el plato de plástico con el almuerzo. Luego de recibir la bandeja, las y los estudiantes toman de una pequeña repisa, que se encuentra en la taquilla, el plato que es servido por la última encargada de la cocina quien aparte de servir la porción de ensalada, entrega la ración. Luego de tomar la ración y disponerla sobre la bandeja toman la cuchara con la que comerán su alimento y por último, pasan a una segunda taquilla donde deben tomar el vaso de jugo de un grupo de jugos servidos y que también pondrán en su mayoría, sobre la bandeja. Paso seguido, un docente de apoyo les indica el lugar donde deben ubicarse para tomar los alimentos el cual es asignado al curso en su totalidad. El tiempo para la ingesta de los alimentos debe ser de 20 minutos, tanto para desocupar las mesas para que el resto de cursos puedan tomar los alimentos, como para no interrumpir el desarrollo de la clase en la que están. Sus cuerpos se agrupan por mesas, sentados cada uno en una silla, piernas debajo de la mesa, cuerpo reclinado hacia el plato para tomar la comida, unos llevan a su boca el bocado, otros acercan su boca al plato. El intercambio de comida no se hace esperar. Algunos no comen sus raciones, ya habrán comido o tendrán algún malestar, o simplemente no les gusta lo que hay. En cinco minutos ya no hay arroz, ni carne, quedan algunas verduras y la ensalada. Estas últimas algunos la comen como parte del intercambio, pero debe venir con arroz o proteína. Con la conversación sobre su estudio o sobre su día, terminan la ración.

Luego de terminados los alimentos, las y los estudiantes recogen el menaje utilizado, lo disponen sobre la bandeja y lo llevan a la parte de desechos y recolección ubicado en una zona contigua a la taquilla donde sirven los jugos y en la cual se encuentran ubicadas tres canecas, una para la disposición de los desechos alimenticios sólidos, otra para las cucharas y otra para los residuos de jugo. El plato lo entregan al estudiante de servicio

social que este encargado de la recolección de los mismos y la bandeja la dejan en una canasta que se encuentra ubicada en esta misma zona y la cual es sometida a una limpieza con un paño por parte de algunos estudiantes de servicio social. Luego de ello se retiran por la puerta de salida del comedor.

En una de mis observaciones en este espacio me dispuse en el área de desperdicios para ver qué era lo que más botaban las y los jóvenes. De igual forma me tome el tiempo para hablar con una estudiante de servicio social, encargada de vigilar lo que se bota y de organizar los platos. Sobre lo que se desperdiciaba o no era consumido por los estudiantes que asistían al comedor, la servidora social relata que lo que más se desperdicia en el tiempo que llevaba ahí, alrededor de dos meses, era la carne y la ensalada waldorf³³. En cuanto al jugo el que más se desperdicia es el de durazno. Algunos estudiantes que pasan en ese momento a depositar los desechos de comida y jugo, al ser interrogados por los motivos de botar la bebida señalan que estos son muy aguados. Cuando se acercan algunos estudiantes de grado sexto, les pregunto porque no se comieron lo que iban a desechar, se detuvieron y sirvieron en sus cucharas los últimos bocados de la comida que iban a botar. Una obligación por jerarquía fue leída en este contexto.

A la pregunta por los motivos por los cuales creía que las y los estudiantes desecharan la comida, la servidora comenta que lo que pasa es que la comida no se hace con gusto. Dice que la comida no es rica y no tiene sazón. La comida del colegio, la describe ella, *«como chambona, como caiga, simple, la hacen por obligación, en cambio en casa se hace con amor y se hacen más espesas»*. (Notas de diario de campo. Observación en comedor).

Las percepciones del grupo focal sobre el comedor también son dicentes en esta perspectiva. Con respecto a la alimentación que les es brindada por la institución, la mayoría de encuestados apuntan que es saludable, contribuye a su desarrollo tanto físico como significativo en el proceso académico, les ayuda para la adquisición de defensas y de igual manera piensan que la alimentación es rica, aunque a veces está mal cocinada, tiene muchos condimentos o no varían el menú. En menor proporción se encuentran

³³ Esta ensalada está compuesta por lechuga, apio, manzana, nueces o uvas pasas y mayonesa. Su historia data de finales del siglo XIX como una invención del jefe de comedor del Hotel Waldorf- Astoria de la ciudad de Nueva York.

quienes no les gusta la alimentación recibida y quienes consideran que las porciones son pequeñas.

Tabla 4. Percepciones sobre alimentación escolar. (Cuestionario uniforme y alimentación escolar. Junio, 2014.) Respuestas grados 701, 702, 703

¿Qué piensa sobre la alimentación que les brinda la institución?³⁴	
Categorías	Frecuencia de mención
Saludable	42
Cambiaría el menú	15
Gusto positivo	36
Gusto negativo	6
Cantidad no apropiada	8
Ayuda económica para la familia	4
No especifica	7
No responde	4

Sin embargo, esta armonía con la alimentación escolar se rompe a la hora de la ingesta de ciertos alimentos. Varios de ellos marcaron; y en contradicción al carácter inocuo que debe tener la comida en el espacio escolar resaltado en el artículo del manual revisado, como *las ensaladas* los enfermaban. En el proceso de negociación y de aceptación o no, de ciertos alimentos, el cuerpo escolar excluye de su plato, lo que no les gusta, o les sabe distinto o feo, y especialmente, en el primer lugar del menú excluido, se encuentra el plato favorito de la nutrición. Esta negociación no se da enfáticamente desde el ámbito biológico del componente nutricional del alimento, sino que será una negociación determinada por el gusto. Como elemento condicional de las prácticas alimentarias, el gusto marcará lo que ingresa o no al aparato digestivo,

[Respuestas escritas. Cuestionario sobre uniforme y alimentación escolar.]

Dayan y Karen, 704: «*Deberían dar menos ensalada y más postres, porque es más rico y a la gente le gusta más*»,

³⁴ Cuestionario sobre uniforme y alimentación escolar aplicada a 98 estudiantes (48 hombres y 50 mujeres) de grados séptimos durante el segundo semestre de 2014.

Angie y Gisselle. 702: «Yo pienso que la alimentación es buena porque dan ensaladas buenas, aunque no todas son buenas»,

Brayan y Jhon, 702: «Me parece que es buena porque puede haber gente que no come en la casa y el colegio les brinda comida excepto por la ensalada que es muy fea... la ensalada que es muy fea la cambiaría por fruta.»

Karen y Lizeth. 703: «Modificaríamos las ensaladas y que cada quien escogiera que quiere comer porque así evitaríamos el desperdicio de comida.»

Nayiber y Yuliza.703: «Que a veces dan la comida fea y a veces las ensaladas son acidas... Yo cambiaría las ensaladas por la verdura o carne»,

Laura y Angie. 702: «Que todo está bien excepto por la ensalada porque casi a ninguna persona le gusta... porque a veces nos intoxica la ensalada.»

Milady y Jenny.701: «sobre la comida deberían cambiar algunas ensaladas. Pues algunas ensaladas me hacen vomitar.»

Esto en muchas ocasiones ha generado inconvenientes en el comedor, porque algunos estudiantes vuelven a hacer la fila para lograr consumir otro plato de comida que les guste, dejando a otros estudiantes sin almuerzo. Tal y como lo relata Luisa quien por querer recibir nuevamente el almuerzo del día que tenía frijoles fue expuesta ante la mentira que emergía para poder recibirlo de nuevo,

JPG: ¿Repites siempre? O, ¿Sólo comida rica?

Luisa: Yo no he vuelto a repetir por una mala experiencia. La otra vez me cogieron allá repitiendo y yo (su cara hace un gesto de pena), Yo no vuelvo a hacer eso...

JPG: ¿Qué te dijeron?

Luisa: Una cocinera me dijo que porque iba a repetir, y yo, « ¡no, es que es para una embarazada!,» y ella, «¡no, vaya tráigala!», y yo, «¡Ay no porque no se puede parar!» Y ella, « ¡Vaya y tráigala y le doy!» y yo, « ¡Aish, pues tome! Le tire la bandejita y me fui...»

Así mismo, dentro del espacio se presentan ciertas prácticas de exclusión alimenticia, arrojando la comida bajo las mesas, cuestión que ha traído accidentes menores relacionados con caídas, como a la proliferación de perros de la zona que ingresan a la institución para proveerse de dicha comida,

[Respuestas escritas. Cuestionario sobre uniforme y alimentación escolar.]

Angie y Giselle. 702: «El comedor me gusta pero el desorden que hay es muy grande casi todos los del colegio botan la comida y no piensan que hay

muchas personas que si necesitan un plato de comida. Si me parece mucho es muy chévere pero botan mucha comida.»,

Karen y Lizeth. 703: *«Modificaríamos las ensaladas y que cada quien escogiera que quiere comer porque así evitaríamos el desperdicio de comida.»*

Algunas otras normas no se respetan como el aseo y la higiene. Durante cierto tiempo se promovieron campañas para el aseo de las manos antes de tomar los alimentos³⁵ pero fue una medida infructuosa, marcada por la indisciplina que se generaba en los baños contiguos al comedor, los cuales fueron sellados y en la actualidad no se encuentran en funcionamiento.

3.4. Con la miscelánea en la cabeza. Estéticas juveniles en el contexto escolar.

A partir de las pesquisas realizadas en el proceso investigativo emergen varias condiciones importantes a la hora de comprender el uso del uniforme escolar por el conjunto de estudiantes como parte de la construcción de la performatividad estética impuesta por la institucionalidad. A través de los resultados obtenidos en la encuesta sobre uniforme escolar, puede observarse de qué manera el uniforme escolar, para el caso propuesto, es asumido dentro del marco de ciertas prácticas institucionales relacionadas con la pertenencia e identificación institucional y la seguridad,

[Respuestas escritas. Cuestionario sobre uniforme y alimentación escolar.]

Stefania y Paula. 704: *«el uniforme nos identifica como estudiantes de la institución y evita que personas que no pertenecen entren.»*,

Juan y Anderson. 704: *«Si porque así los celadores lo identifican a uno y los docentes también y si hay gente que no portara el uniforme pues el celador los saca y llama a la policía»*,

Jennifer. 702: *«Pues yo creo que si tiene alguna relación pues dentro de la institución nos ayuda a que personas de afuera no se entren a vender drogas o hacer otras cosas y por fuera de la institución pues no nos ayuda tanto porque hay problemas con personas de otras instituciones.»*,

Jhonathan y Brayan. 702: *«Si no hubiera un uniforme se metería gente de otro lado y habría peleas y no se podría estudiar bien por eso es mejor con el uniforme.»*,

³⁵ Ver anexo N° 4. La flor de los valores de la alimentación.

Karen y Lizeth. 703: *«Se podría entrar gente desconocida que el único propósito sería hacer daño o vender sustancias.»*,

Diego y Jhon. 703: *«Si fuera de particular se metería gente que no es de la institución y haría cosas malas en el colegio.»*

De tal forma, el uniforme escolar encarna en el estudiantado una perspectiva de sí mismos, como sujetos vulnerables ante los problemas y conflictos que se viven en la exterioridad de la institución, y a su vez, inviste a la institución educativa, como el lugar donde se brinda protección a los cuerpos de la niñez y de la juventud (Abramovay,2005). En esta misma línea, el estudiantado solo hace relación a las condiciones de seguridad que se dan fuera de la institución escolar, invisibilizando aquellas situaciones de microviolencias, violencia institucional y violencia simbólica surgidas al interior del espacio escolar y que como nos mencionan Jhonathan y Cristian (702) el uniforme no influye, *«de ninguna manera la convivencia porque uno mismo se busca los problemas.»*

Los sentidos del uniforme escolar relacionados con su formación personal también están direccionados hacia la formación del mundo laboral y la homogenización de los cuerpos dentro del espacio escolar, la formación de su imagen física y la pertenencia institucional,

[Respuestas escritas. Cuestionario sobre uniforme y alimentación escolar.]

Stefania y Paula. 704: *«Si influye porque nos ayuda a estar preparados para cumplir reglas y a aprender a utilizar prendas bien cuando de el caso de un buen trabajo.»*,

Karen y Ana.704: *«Si. Porque Cuando salgamos de estudiar del colegio y terminemos nuestra carrera universitaria y consigamos trabajo sabemos cómo vestir adecuadamente.»*,

Paula y Daniela.702: *«El uniforme si influye en nuestra vida personal porque es como cuando trabaja en una empresa etc., debes ir bien presentado y cumplir con el vestuario correspondiente.»*,

Diego y Jhon.703.: *«Tiene en su formación escolar es que tiene que servir para uno desde pequeño verse educado para cuando uno vaya a un trabajo se vista bien y presentable.»*

Erika y Ruth.701: *«en la parte expresionalista de nuestro cuerpo como nos conforman nuestro colegio, porque el uniforme es una manera de representar a nuestro colegio tanto como el colegio a nosotros.»*,

Laura y Margarita. 704: *«todos estamos vestidos igual y no habría problemas con lo de los equipos y diferentes maneras de vestir, académicamente porque nos da*

un reconocimiento por buen porte del uniforme que nos dan a utilizar... el uniforme nos identifica como estudiantes de la institución»

Lo anterior se presenta como un indicio de la forma en que los jóvenes perciben el proceso formativo que se desprende del uso del uniforme, destacando, esa perspectiva a futuro del mismo, y de la representación en un estadio posterior de sus mundos de vida enclavado en el mundo laboral. Por otra parte, la cuestión de la homogenización y la construcción del cuerpo como propiedad social se extienden en esta encarnación de los códigos de vestimenta normativizados en la corporalidad escolar (Dussel, 2007:141).

Bajo este panorama se vislumbran un conjunto de valores que dan sentido a la experiencia de del uso del uniforme escolar. Para las y los jóvenes, el uso del uniforme escolar se encuentra relacionado con un conjunto de valores que implican un proceso de auto-regulación, el hacerse cargo de sí mismo enfocado a la consecución de sus propios objetivos, así como a otras estructuras valorativas caracterizadas por su carga estética, como el verse bien, elegante y decente,

[Respuestas escritas. Cuestionario sobre uniforme y alimentación escolar.]

Mujer. 702: *«Nos enseña a hacer (sic) responsables.»*,

Mujeres. 704: *«Nosotras nos gusta el uniforme del colegio porque tiene corbata y el chaleco nos hace ver buenos estudiantes.»*,

Juan y Anderson. 704: *«el uniforme si influye porque en nuestro futuro también tendremos que usar un uniforme para vernos decentes.»*,

Jennifer. 702: *«Si influye porque nos ayuda a ser responsables y ordenado con nosotros mismos y con la institución.»*,

Diego y Carlos. 702: *«es una forma de formarnos (sic) para la vida y así tener mayor responsabilidad.»*,

Jeimmy. 702: *«Es bonito porque es elegante y lindo.»*,

Laura y Angie.701: *«Nos vemos decentes y nos diferencia entre los otros colegios con corbata, chaleco y jardinera.»*,

Daniela y Juan. 701: *«Es elegante porque tiene corbata y es llamativo.»*

Milady y Jenny. 701: *«La relación que tienen es que si nosotros cumplimos somos responsables eso nos ayuda a seguir adelante y pues tener más respeto con los docentes y con todos el uniforme hace parte de tener responsabilidad.»*,

Jeison y Brayan. 701: «*Es bueno porque uno se ve decente*»,

Juan y Diego. 701: «*El uniforme lo hace estar limpio y aseado y uno trata de estar limpio.*»

No obstante la realidad del uniforme escolar dentro del escenario escolar analizado presenta otras formas de ser portado y en algunos casos la norma sobre el mismo es trasgredida constantemente. Puede ser que a los ojos de los adultos estas prácticas solo sean expresiones de sus adscripciones culturales a grupos por fuera del contexto escolar. Sin embargo, en la interacción cotidiana con sus pares puede reflejar símbolos de poder, de estatus social y de prácticas de consumo que marcan un proceso de diferenciación grupal.

Ilustración 4. Estética femenina del uniforme escolar.



Por ejemplo en la observación del porte del uniforme muchos presentaban modificaciones. En el caso de los hombres jóvenes algunos presentan entubados en sus pantalones. Esta técnica consiste en ceñir a la pierna la bota recta del pantalón definiendo la silueta de las piernas. Algunos otros acompañan este entubado con el uso del tiro por debajo de la cintura conocido como escurrido. En el caso de las mujeres jóvenes, estas modificaciones están relacionadas con la altura de las jardineras especialmente por encima de la rodilla hasta la mitad del muslo y ceñidas al cuerpo así como el uso de medias pantalón o el uso de apliques y

accesorios como pequeños moños en las medias. También el uso de apliques en la cabeza y los peinados representan momentos de transgresión de la norma sobre la presentación

personal³⁶. Como menciona Luisa cuando es interrogada por los accesorios que acompañan el uniforme escolar,

[Entrevista grupo focal. 1era sesión.]

JPG: ¿Qué accesorios usabas con el uniforme?

Luisa: Una cintas con un yin yan, ¿cómo es que se llama eso?, sí, que uno lo partía por la mitad. Uno se creía lo mejor, esos aretes que eran grandísimos, no eran candongas, unos aretes grandes en corazón o triángulos, las cintas, ¡Ay!, mi tía me decía, «¡usted tiene una miscelánea en esa cabeza!» porque yo tenía moñas, bananas, cintas, uno se ponía muchas cosas en la cabeza, desde ahí...

En este sentido señala Naomi, como un día tuvo un altercado con el coordinador por las trenzas que llevaba,

[Entrevista grupo focal. 1era sesión.]

Naomi: En noveno, yo tenía el peinado, aquí rosado y acá negro (nos muestra como los colores estaban distribuidos en su cabeza. Su cabello es largo y esta trenzado con “pelo falso”. Apunta que el color negro era el cabello superior y el rosado estaba por debajo de este – en la actualidad el color de su cabello es negro -) Y entonces coge el profesor Alexander y me dice que me cambie, o sea, ¡peinado y color! ¡Que eso no va con lo del colegio! y yo le dije que esa es mi expresión, porque eso es lo que nos diferencia de él, lo que nos diferencia y entonces pues yo no me las iba a cambiar y así les dije y ya.

JPG: ¿Cómo hiciste para resolver esta situación? ¿Qué pasó?

Naomi: Me seguían diciendo y yo les seguía repitiendo lo mismo, ¡No me voy a cambiar esto! Porque...

Anai: Para mí es que Naomi no sabe hablar. Porque ella habla como golpeado, y entonces ella no sabe hablar. (...) yo hablo por ella, pues yo le dije al profesor que no podían hacer eso, ¡que eso era como decirles a las mujeres que se rapen!, ¡es lo mismo!, ¡Porque esta es nuestra expresión!, así como decía Naomi, ¡es nuestra expresión! ¡Con estas trenzas fue que! (Haciendo expresión como si fuera a contar una historia de abuela.) (Risas.)

Por otra parte también es recurrente el no uso del uniforme en su totalidad o el uso de prendas que no corresponden a lo establecido por la institución. Algunos de los códigos de vestimenta establecidos por fuera del parámetro institucional podrían reflejar las marcas de la condición social y económica de la población que asiste a la institución especialmente marcada por el apelativo de “*lo ñero*”. En este sentido Naomi nos comenta como en su

³⁶ Ver anexo, N° 5.

experiencia escolar ella utilizó prendas diferentes al uniforme escolar y era designada por otros como “ñera”,

[Entrevista grupo focal. 1era sesión.]

JPG: ¿Qué te ha motivado a utilizar otras prendas? ¿Tú has utilizado otras vestimentas diferentes?

Naomi: (...) ¡Uy antes en el Colegio, Si usted viera lo que yo hacía! ¡Unas camisitas así! (ombligueras) ¡Uy que boleta! Me llevaba el uniforme, era la sudadera azul con rojo ¿Sí?, y yo me llevaba la sudadera, unos zapatos negros, un buso totto rojo y me sacaba así la camiseta, (por encima del cuello del buso extendía las solapas de la camisa), el busito así apretados y los cuadernos así en la mano...

Luisa: ¡Uy! En ese tiempo uno no traía maleta sino los cuadernos así, (en la mano) yo me acuerdo de eso.

Naomí: Varias veces me regañaban y yo ¡De malas, yo no copeo!

Luisa: Si, así toda mala.

(...)

JPG: ¿y por qué les decían ñeras?

Naomí: Porque uno se vestía así ñero con las blusas altas (Risas) (Simulaban subirse las camisetas y que se les viera el vientre, el ombligo)... y porque uno se la pasaba con los ñeros y uno hablaba así. Pues nunca llegamos a hablar, ¡uy mi ñera! así como no, ¡uy pero las groserías!

JPG: ¿Cómo cuáles?

Naomí: ¡uy, severo pirobo!

Anai: ¡Uno decía todo copas!

Naomí: una grosería... si a uno le sacaban la rabia uno decía, ¡este bobo hijueputa, este sapo hijueputa!

En el relato puede observarse como su vestimenta reflejaban la rebeldía y cierto poder dentro del escenario escolar donde se desenvuelven cotidianamente resistiéndose a la uniformización y homogenización que pretende la escuela a través del uso del uniforme, disputándole la construcción de su corporalidad. En el caso de los hombres, la estética no perteneciente a la presentación personal impulsada por la institucionalidad está constituida especialmente por el uso de busos con alusiones a dibujos animados como los looney toons o equipos de baseball o baloncesto norteamericanos, el uso de gorras bordadas alusivas también a los equipos deportivos mencionados y las camisas a cuadros y las zapatillas con colores vibrantes como el naranja, el verde o el azul celeste. Como mencionan las jóvenes entrevistadas, estas estéticas también están asociadas a lo “ñero”,

[Entrevista grupo focal. 1era sesión.]

JPG: ¿Que característica tiene un ñero? (Risas)

Naomi: El hablado, la vestimenta, el peinado

Sofía: En el habla.

Naomi: Cuando fuman se ve... como se ve mal, en la forma de vestirse digamos pues yo la verdad he visto ñeros que no son tan ordinarios para vestirse se viste así normal como se visten ellos...

(Todas hablaron al momento queriendo construir esa imagen.)

JPG: ¿Podrías describirlos?

Naomí: Bueno, ¡yo lo describo! pues para mí, una camisa a cuadros unas zapatillas y un jean y pues así que... oh busos también (...)

Naomi: Si... eso es vieja guardia, eso era antes. Digamos que no hay hombres que no son tan ordinarios así para vestirse, en cambio las mujeres se ponen toda la tienda en la cabeza.

Heary: Una miscelánea en la cabeza y escojan lo que quieran, escojan lo que quieran que ahí tiene ¡fua! (hace un gesto con sus dos manos sobre la cabeza simulando la presencia de muchas cosas que hacen que se vea más grande) Severas moñas, unas balacas. (Risas)

JPG: ¿De dónde creen Uds. que vienen esas estéticas?

Naomi: ¡Aish es que yo sé, eso viene de un programa, de un pato de televisión...!

JPG: ¿de looney toons?

Naomi: Si, de esos. Porque los busos son de esos y las gorras.

Anai: ¡Se matan por gorras!

Naomi: digamos los jeans que vienen así con grafitados, no sé, eso también, la zapatillas.

JPG: ¿Las zapatillas como tiene que ser?

Sofía: Como esas deportivas (señalo unas que tenía yo puestas en ese momento) Bueno como sea, ¡No, así no! (Risas.) Como con colores encendidos como esos fosforescentes...

JPG: entonces piensan ustedes que, ¿Hay una buena cantidad de personas en el colegio que son ñeros?

Naomi: si pero hay unas personas que tratan de imitar pero no, no pueden ser serias como que tratar de

JPG: ¿Por qué trata de asimilar o copiar el estilo?

Naomi: por modas.

JPG: sí pero si digamos si pensamos por ejemplo en esta idea de moda, el ñero no está de moda en la ciudad.

Sofía: No, en la ciudad no, pero ellos digamos básicamente siempre están en este entorno, en este barrio y es lo único que ven que pueden alimentar.

3.5. El caso del “choque” y el “fighting”

Dentro del conjunto de observaciones que se llevaron a cabo durante el proceso de investigación, especialmente en los lugares preferidos por las y los jóvenes encuestados aparecieron dos prácticas que marcaron fuertemente mi atención, el *choque* y el *“fighting”* donde el cuerpo es el sujeto primario de la acción desde el cual se ejercen un conjunto de movimientos que involucran varias partes del cuerpo.

El “*choque*” es una forma de baile. Al igual que el reggaetón y la champeta, tienen una fuerte condición de cercanía de los cuerpos. El movimiento del cuerpo en este baile, está sustentado en dar golpes entre caderas, hombros, pelvis y glúteos³⁷. El baile tiende a hacerse contra las paredes, esto también con el fin de explorar otros movimientos mucho más rápidos y elaborados. La conformación de parejas en este baile no tiende a darse por la condición sexual. Tanto hombres como mujeres se emparejan para ejecutar el baile, muy al contrario de connotaciones enteramente sexistas que se le asignan a dicha práctica desde los medios de comunicación o desde la propia institucionalidad. El baile dura lo que dura la canción. Los golpes de las partes del cuerpo tienen que hacerse de acuerdo con el ritmo de la canción, en algunos casos, el dembow como estilo musical asociado a dicho baile, utiliza bits mucho más rápidos, haciendo que los cuerpos se muevan mucho más que lo habitual. Casi nunca los cuerpos se toman de las manos o de los brazos, es un baile que involucra otras partes del cuerpo, especialmente las piernas, la cintura, los antebrazos, el hombro, y en algunos casos la cabeza.

La observación de dicha práctica en el espacio escolar analizado, me permitió asumirlo como un proceso de fuerte descarga de energía y vitalidad. Al hacerse baile, el choque también requiere de un uso energético del cuerpo bastante alto, que permita asumir la estandarización de pasos y movimientos que implican varias partes de su cuerpo. Bajo todo un entramado somático y proxémico, el cuerpo del choque implica concentraciones que involucran movimiento y sonido. Durante uno de los descansos, yo hacía el acompañamiento docente en la zona de preescolar, cuando pasando por la zona que da ingreso a dicho espacio, me encontré con un grupo de adolescentes que se encontraban rodeando dos parejas, mientras sonaba música a alto volumen. Yo asumí que era una de las riñas que se dan a esa hora, sin embargo cuando me acerque vi que lo que estaban haciendo era bailar. Una estudiante me replicó para que los dejara seguir bailando, yo le respondí que no tenía ningún problema pero que ya se había acabado el descanso. Mientras terminaba la música las dos parejas se movían a ritmos diferentes, una compuesta por una chica y un chico, y otra por dos chicas componían la escena del baile.

³⁷ Una excelente referencia sobre este tipo de baile, no la puede dar la letra de la canción *siente el choque* del artista urbano dominicano *Mr Saik*: “Cintura con cintura/cadera con cadera/esta es la nueva moda/iSIENTE EL CHOQUE!/ la gente me pregunta ¿y eso cómo es?/tranquilo que te voy a enseñar una vez/ esta es una nueva moda que yo vi en Internet/ y tú también lo tienes que aprender/ cintura, cadera, brazo y pie, de espalda, de frente/ y con la chota también/ bailando pegaito la yala y lo fe/ a la cuenta de 1 2 y 3”

Dos contra la pared y los otros dos chocando sus cuerpos se movían a ritmos estrepitosos. Alguien del público, unas 15 personas reunidas, le decía a una de las bailarinas que iba muy rápido y ella no le hacía caso. Ambos cuerpos sudaban, la niña se corría el pelo de la cara de vez en cuando, mientras que el chico si tuvo que detenerse varias veces para tomar aire y poder terminar. Con el bit de la música, una parte del cuerpo se chocaba contra la cintura del otro, su control era el reflejo de la incursión de otras extremidades diferentes a la cintura, tales como piernas, o brazos, espalda o torso. Terminada la música, terminado el baile. ¡Cada uno para su salón a estudiar!

Por otra parte, el *“fighting”* es una práctica corporal asociada al combate cuerpo a cuerpo entre dos personas. Esta práctica implica dos cuerpos asumidos en postura de combate asociadas al boxeo callejero. El ring es el espacio donde se origine el combate. Este se compone de la superficie, y de un grupo de personas que rodean la pelea, que en muchas de las ocasiones tienen condicionada su participación con alguno de los implicados. Como padrinos, garantizan que el combate solo sea entre las dos personas. Está práctica es recurrente tanto en hombres como en mujeres.

El *“fighting”* como práctica corporal escolar tiene unas fronteras difusas con las agresiones físicas que se catalogan en las teorías del bullying y de la violencia escolar. Desde mi perspectiva, dichos discursos tienden a enfatizar en el daño que producen tales ataques al cuerpo físico, como a su impacto psicológico en el sujeto que las ha vivido. Sin embargo, son de poca importancia las motivaciones que dieron rienda suelta a tales prácticas y que sin duda alguna están marcando la realidad del contexto escolar nacional. Las y los jóvenes son conscientes de los resultados que implica ejercer dicha práctica. Sus deseos y sus motivaciones son realmente el motor de su agencia para realizarlo. Como símbolo de valentía, de entereza, de tenacidad, de resistencia, de fuerza, y de carácter, el *“fighting”* se convierte en una práctica necesaria en una realidad que en ciertos momentos tiende a ser hostil y agresiva. Como práctica corporal escolar, se adecúa a los espacios y tiempos que la institucionalidad le restringe. A partir del análisis de las versiones de hechos consignadas en la carpeta de casos convivenciales del año 2014 pude encontrar ciertas similitudes en las motivaciones que impulsan a la práctica del *“Fighting”*. En alguna conversación informal con uno de mis estudiantes yo le preguntaba que para que se peleaba y él decía que por entrenar como práctica formativa cuando tuviese que asumir

una lucha de verdad³⁸. Otros también se encuentran asociados a gestos corporales a los cuales se les asocian condiciones peyorativas como el mirar mal,

[Versiones de hechos escritas por los estudiantes. Carpeta Casos convivenciales 2014]

Mujer, 15 años: “Pues nada que esa niña me cae re mal y es a toda hora mirándome mal y yo no le tengo paciencia a nadie y nos agarramos pues nada eso fue todo. Aparte me dejo un ojo rojo e hinchado y me raspe un dedo.”

Mujer, 13 años: “pues es que yo le dije al hermano Carlos de ella, que porque ella a toda hora es mirándome mal, el hermano me dijo que era por Juan Diego niño del salón de ella, entonces después ella empezó a decir que yo supuestamente le iba a pegar por Jefferson y pues las miradas se cruzaron, nos miramos mal mutuamente pero pues yo solo le iba a preguntar que si era verdad que ella y Jefferson se habían gozado pero yo no le iba a decir nada más.”

Anai también constata con su relato esta justificación de la mirada como un indicio para el inicio de una pelea,

[Entrevista grupo focal. 1era sesión.]

JPG: las cuatros aquí ¿han peleado? ¿Quién ha peleado? ¿Tú? ¿Te has enfrentado a otras personas?

Naomi: ¿A una persona? ¡A hartas personas!

³⁸ Un caso particular que llegó a mí, fue el de David perteneciente a los cursos del grupo focal. El me comentaba, en una conversación informal sostenida durante el horario de descanso, que acercándose al colegio por una de las cuadras del barrio, apareció otro joven al cual había visto alguna vez pero del que no tenía referencia, retándolo a que “*se pararan*”, expresión utilizada para oficializar el combate, ante lo cual David accedió sosteniéndole que él no le tenía miedo. El me comenta que lograron darse unos buenos golpes, pero el definitivo fue el que él le dio en la nariz arrojándolo al piso. En ese momento se detuvo la pelea. Ante su derrota, el otro joven le dijo que si se encontraban cuando el saliera del colegio para continuar con el combate, ante lo cual David asintió afirmativamente. Cuando él me buscó para contarme lo sucedido, me dijo que él no quería pelear con el joven, ya que él sabía que el otro muchacho iba a venir con más jóvenes y que de pronto iban a utilizar armas blancas para herirlo por haberle derrotado. Le dije que por que no hablaba con él, y pues que cancelaran el encuentro, que ya se habían *parado* y que tenía que asumir la derrota que le había sido propinada. En ese momento apareció en las afueras de las rejas que bordean la institución, el joven con un grupo de amigos. Le dije a David que era el momento justo para que el hablará con él y le expusiera lo que yo le había comentado. Se dirigió junto con otros dos compañeros hacia las rejas donde se encontraba el contrincante. Luego de pasados aproximadamente cinco minutos, volvieron con cara de tristeza y me dijeron; «No profe, el chino no quiere cancelar la pelea», ante lo cual hice expresión de desagrado y preocupación por la suerte que correría y por su seguridad. Luego de ver mi gesto, los tres jóvenes soltaron una carcajada y me dijeron, «Tranquilo profe, ya hable con él y estuvo de acuerdo con que no hiciéramos la pelea, que dejáramos así y ya». Se retiraron sonrientes por su acción. Ese día no hubo pelea a la salida del colegio. (Conversación informal. Mayo 2014.)

Anai: Yo pelee con las de la mañana...

JPG: Pero ¿con golpes y eso?

Anai: ¡Golpes profe!

JPG: No sabía.

Anai: Si. El problema de ese, yo estaba embarazada, por eso Naomi se metió (Risas.)

Naomi: Anai estaba agarrada del cabello, allá, ¡no sé cómo! O sea, yo no me sabia parar, y Anai estaba así, (simula la presencia de dos personas, con el tren superior inclinado hacia adelante, con los brazos extendidos, como si tomará otra cabeza por su cabello)... agarrada del cabello con la otra, y no se daban puño. En cambio yo me hice detrás de la china y jalándole del cabello y le hice así, (simula empujarla para atrás tomada del cabello)... imagínese donde le pegue a mi hermana, y ya, ahí nos separamos y ya... es que aquí nadie del colegio fue por Luisa porque es que nosotros... Luisa con Sara, ellas eran de boca...

Anai: ¡Uy si profe! ¡Re-feo! Nosotras dos íbamos así relajadas, entonces, cuando se vienen todas ellas, y entonces coge Sara y le dice a Luisa que la mire bien y Luisa le dijo, «¿Acaso es que la estoy mirando a usted?». Y entonces ahí se agarraron y yo veo que la prima de Sara cogió a Luisa y la empuja y yo ¡Ahí me metí!, y entonces ahí nos empezamos a agarrar las dos, y las otras dándome a mí, cuando a Luisa... (Risas)... No yo no sentía nada, porque ya la cogí a la otra, ¿sí?, y las otras ahí mirando. (Risas.)

JPG: ¿Y cómo terminó esa pelea?

Anai: Porque un chino me cogió así, y me jalo así, y entonces Luisa tenía una así, ella encima dándole y entonces le decía que la soltaran y entonces jalaron a Luisa y Luisa le empezó a dar pata y ya.

Otras razones emergen para que la contienda se inicie. Su condición sexual y social es establecida como un parámetro de no negociación así como actitudes mal vistas como el chisme,

[Versiones de hechos escritas por los estudiantes. Carpeta Casos convivenciales 2014]

Mujer, 15 años: «Ayer en la tarde, vine a recoger a mi hermana menor del curso 702, yo iba por el pasillo, ella se salió del salón de física y me empezó a gritar ficticia, perra y otras cosas, y entonces yo tampoco me dejé y le dije, «ficticia usted, simia», y ella se me vino a pegarme, y si no sale la profesora Laura, ella me coge ahí a mi sola. Hoy cuando llegué al colegio ella se me vino y me cogió por detrás del cabello y me boto al piso y me pegaba puños en la cara, yo no podía hacer nada porque yo sé que si le pego al menos un puño se me vienen los hermanos, los de la gran family, entonces lo que yo hice cuando ella me cogió del pelo, le alcancé a rasguñar la cara y no le hice nada más,»

Mujer, 13 años: «Bueno es que yo estaba en la rampla mirando la pelea y entonces ella llegó y retiró a unos de los muchachos que estaba peleando, entonces yo le dije que los dejara seguir peleando porque él ya estaba bravo, bueno, yo le dije que

no fuera sapa que lo dejara y ella me dijo de malas, entonces yo le respondí y empezamos a tratarnos mal. Ella por ratos no me respondía nada, pero yo le dije que era una ficticia porque vivía diciendo que era ñerogomela, bueno, cosa que a mí no me afecta. Entonces ella se me encaró y nos empezamos a tratar mal otra vez y yo le metí un puño a ella en la cara y pues ella se quedó quieta después ella me pego y nos empezamos a pelear.»

Mujer, 13 años: «Ella empezó a decir que ella iba a traer a toda la gavilla del San Berno y pues la fui a parar y ella se puso de *aletosa* y pues ella y Karen se empezaron a *parar* y después yo me metí y pues yo también le pegue y pues antes de eso ellas pasaban y nos miraban mal y nos decían perras y pues nosotras también a ellas y pues ya había habido roses porque ella se cree lo mejorcito de Bosa. Y pues no es así y ellas siempre son así.»

El cuerpo se ve afectado en los ires y venires de puños sobre la cara, el torso, el abdomen y la espalda. Sus brazos como baquetas de baterista, esquivan y emboscan golpes para ser devueltos con la misma contundencia con que son recibidos,

“Después el intentó pegarme el primer puño y después el por tener más experiencia me ganó, me abrió la nariz y labios hasta que me salió sangre. Después una niña lo frenó y lo último que recuerdo fue que estaba sentado limpiándome la sangre del rostro. Como yo tengo ruta, salí del colegio para irme a mi casa, casi me subía y él me dijo algo que no recuerdo, sé que yo lo amenacé pero solo fue de ira.” (Hombre, 15 años)

En el plano escolar cotidiano analizado, tales prácticas no han sido cohibidas del todo. A diferencia de lo que podría parecerse, estas prácticas son entendidas como parte del contexto sociocultural en el cual se encuentran inmersas estas capas poblacionales. De tal forma, se permite la práctica de la danza, eso sí, bajo la estricta vigilancia de un adulto, debido a los múltiples mitos existentes alrededor de dicha práctica³⁹. El fighting por su parte si es de carácter restrictivo y acarrea sanciones dentro del aparato escolar. Sin embargo, muchas veces no se atienden todos los casos debido a la clandestinidad con la que se realizan dentro de la institución.

³⁹ Sobre estos, algunos estudiantes de grados superiores (grado décimo) con los cuales hable sobre esta práctica dice que mientras se practica se pueden tener relaciones coitales, o que la pareja se baja los pantalones para tener un contacto corporal mucho más cercano de sus genitales.

Es necesario señalar que tampoco son prácticas muy asiduas de los jóvenes de cursos superiores. Su práctica se condiciona especialmente a las y los jóvenes de grados sextos y séptimos. Esto entre otras situaciones, puede deberse a que las y los estudiantes de grados superiores, tienen la posibilidad de acceder a otros planos sociales donde los pueden practicar como la calle, fiestas de cumpleaños, rumbas y farras en la casa de alguno de ellos, o de sus amigos extraescolares. Por su parte, el control y vigilancia constante sobre el rango de menores que comprenden el grupo focal, implican muchas más restricciones en este aspecto, razón por la cual, la institución escolar se convierte en el escenario ideal para su práctica con sus pares. Esto no implica que dentro del plano cultural extraescolar dicha práctica no sea realizada, como nos relata Luisa sobre su participación en diferentes eventos de esta índole cuando pertenecía a estos grados,

[Entrevista grupo focal. 1era sesión.]

JPG: ¿Por qué le dan tanta importancia a la idea de la farra?

Luisa: Es que era un ambiente, ¡Uy que emoción!

Naomi: ¡Si un ambiente...!

Luisa: O sea, qué usted decía, en la casa verde de allá y usted escuchaba el ¡bum bum y dale toma!, y nosotras siempre teníamos una costumbre, de cogerse de manos, de cogerse el dedito y cogerse así y como caminando a lo ñero, sintiéndonos lo más malo, o sea como que así que ¡tun!, o corriendo así cogiditos de mano y el pelo (toma su cabello y lo mece de un lado al otro), ¡Ay Marcela! (Risas). Usted ve una farra, todo el mundo va a estar haciendo, o sea, ¡Va yendo la cabezita moviéndose así! ¡Se veía chévere!, pero ya no...

El choque y el fighting son asociados desde la exterioridad de la escuela como el reflejo de las condiciones de marginalidad y descomposición del contexto cultural en el cual se desenvuelven las relaciones sociales y culturales de las y los estudiantes. Como objeto de burlas y señalamientos, el choque será símbolo de degradación y libertinaje sexual y quien lo realice tendrá una señal de distinción negativa⁴⁰. Lo mismo puede ser señalado para con el caso del fighting⁴¹. Desde la institucionalidad, estas prácticas deben desaparecer del contexto escolar. Desde la agencia de las niñas, niños y jóvenes escolarizados, se convierte en una práctica de sobrevivencia y permanencia en el escenario escolar,

⁴⁰ Prieto, J. (26 de mayo de 2010). Al ritmo del choque. *Vanguardia Liberal*. Recuperado de <http://www.vanguardia.com/historico/63132-al-ritmo-del-choque>.

⁴¹ Redacción Cundinamarca. (31 de octubre de 2013). Escolares resuelven los conflictos violentamente. El Tiempo. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13151698>. "Riñas de estudiantes de colegio encienden las alarmas entre los padres de familia." (28 de octubre de 2014). Noticias RCN. Recuperado de <http://www.noticiasrcn.com/patrullero-rcn/rinas-estudiantes-colegio-prende-las-alarmas-entre-padres-familia>

asumiéndolas como parte de las interacciones cotidianas que se presentan en dicho contexto y de las resistencias que sus cuerpos tienen que vivir en tales interacciones.

3.6. Susurros del cuerpo y sexualidad

Uno de los grandes silencios que refleja esta investigación es precisamente el relacionado con la corporalidad y la sexualidad. Varios factores confluieron para que esto sucediera. El primero de ellos fue la dificultad para acceder a información de primera mano que permitiera construir un análisis valioso de un tema que en la actualidad ha tomado una relevancia considerable, asociado especialmente a mi condición de adulto, hombre y docente. Como menciona Luisa cuando intenté abordar el tema dentro de la entrevista,

[Entrevista grupo focal. 2da sesión.]

Luisa: Es que bueno, que a mí, digamos, hablar sobre mi vida sexual, estando nosotras, las dos solas (haciendo referencia a Naomi) hablamos de todo, pero yo digo que es por porque hay un mayor. Un mayor que entonces como no estamos acostumbrada a hablar de eso así, pues así, pues bueno yo no sé, pues bueno nosotras dos hablamos de eso...

Esto lo confirma Naomi cuando dice que si hablamos sobre el tema va a ser juzgada por lo que diga y que las conversaciones sobre este tema con adultos siempre terminan siendo ventilados o puestos en el banquillo del consejo y las recomendaciones,

[Entrevista grupo focal. 2da sesión.]

Naomi: O sea, a mí no me gusta hablar de eso, porque ya le dije, es como muy... si yo le cuento a usted una experiencia así, es como si le estuviera revelando todo de mí y no sé, digamos que en algún momento, ¿sí?, podemos tener un roce y usted me puede estafar todo lo que yo le digo, porque así son varias personas, que uno tiene conflictos con ellos y ya...

JPG: ¿Destapan la olla?

Naomi: ¡Si!, y tiran todo. Entonces es como muy difícil confiar y hablar de sexualidad... o que también que a uno lo juzguen, pues sí, porque digamos... los hombres digamos... Si, los hombres... si digamos, uno se acuesta con alguna vieja, ¡y ya todos saben y empiezan que esa china es severa perra!, que todo eso y empiezan todos así, a hablar de eso y no me gusta por eso que yo digo...

La condición como docente también marca una importancia en el manejo de este tipo de información y como lo relata Sofía, ha encontrado en los docentes con los que ha compartido el espacio escolar imprudencias que revelan a los demás,

[Entrevista grupo focal. 1era sesión.]

JPG: ¿A cuáles no les cuenta las cosas?

Sofía: a las que uno ve que son sapas.

(Risas.)

Heary: ¡que lo pueden estar sapeando con la mamá!

JPG: ¿A los profesores, a los adultos del colegio?

Sofía: No, pues yo no contaría a mis profesores, Que yo sé, que he visto, que hablan hasta mal de los estudiantes y no, digamos, Sofía de 903 ¡Jmm! ¡Esa niña que no hace! que entonces uno con que confianza va a contarles sabiendo como son.

Estos elementos hicieron difícil el acceso a un tema que sigue causando temores en las conversaciones entre adultos y jóvenes tal y como lo confirma Luisa,

Luisa: (...) a veces a ustedes como adultos también les da pena hablar de ese tema con nosotros. Por ejemplo, un papá a una hija le da pena... ¿sí?, entonces...

Sin embargo durante el desarrollo de la entrevista salieron elementos generales sobre la manera en que las y los jóvenes de la institución abordan este tema. De igual forma y gracias al apoyo recibido por parte de un estudiante del grupo focal, tuve acceso a la información consignada en un *chismografo* donde también emergen elementos alrededor de la sexualidad. Es importante advertir que la información consignada en este artefacto es completamente confidencial y no se expondrá a ningún de los sujetos que lo contestó, más bien se trabajará sobre la clasificación de las preguntas, las frecuencias en las respuestas y los temas relevantes que de allí pueden desprenderse sin comprometer la imagen de algún joven en particular.

Sobre los temas más recurrentes sobre sexualidad entre compañeros emergen diferencias en las temáticas abordadas por los hombres y mujeres desde la perspectiva de las entrevistadas. Por ejemplo Luisa comenta como los temas de sexualidad entre mujeres están más relacionados con la parte emocional y no entrar en detalles, a diferencia de lo que han visto de sus compañeros de curso,

[Entrevista grupo focal. 2da sesión.]

JPG: ¿Qué temas de sexualidad tocan entre ustedes las mujeres? Y, ¿Qué temas no tocan con los hombres?

Luisa: Es que entre las mujeres ya somos como más ingenuas, ¡más románticas!
¡Más Ay! ¡Más esto! ¿sí? (se toca el pecho señalando su corazón)

Naomi: Pues no, ¿sabe? es que mire, es que a una mujer...pues lo que... o sea, yo lo que pienso ¿Sí?, digamos que si uno habla, digamos que sí estuvo con alguien uno dice; «¡Ay! ¡vea que estuve con tal y ya!» Los hombres ¡Uy!, son como que; «¡uy yo estuve con ella y me hizo esto!» y ya, lo cogen como una recocha y cuentan lo que hacen o pues yo no.

Luisa: O una mujer dice, ¡no entre en detalles!, o uno no sé, ¡¿Dígame la verdad, estuvo con el hombre?! Bueno, ¿sí?, y ya. Pero no así, como un hombre que llega, que se expresa así, un hombre es más basto.

Naomi: Digamos, yo tengo un amigo y entonces... es que bueno, si, voy a revelar... un amigo X, nadie sabe quién...

JPG: Es un amigo triple X...

(Risas)

Naomi: Bueno si, triple X, resulta que era virgen, ¿sí?, y entonces bueno pues yo hace como dos meses... un mes... duré, o sea, nos hablamos por el face, pero en persona no, pero bueno ya no hablamos en persona, digamos, me dijo que bueno, me dijo que, o sea, él está en la universidad y entonces él me dijo que una compañera de la universidad lo había invitado a la casa a almorzar, que estaban viendo una película y que la china empezó a tocarlo y pues él la evitaba y ella le decía ¡hágale o es que ¿no quieres estar conmigo?! Y él, ¡Bueno, si! Y entonces me dijo hasta las poses (risas), me dijo, ¡Ay! ¡La china se puso en cuatro y tal! ¡Me hacía así y pues yo me vine rápido!, eso me hablaba así y yo como que así y yo como que eso no me interesa, ¡no me interesa! y seguía así, hablando de eso, pues yo digo, ¡No sé, muy personal eso, es de, o sea, pues es más de uno.

Otros temas que abordan con sus compañeras y compañeros están relacionados con la experiencia corporal de vivir el encuentro sexual. Naomi habla sobre la forma en que sus compañeros hombres cuentan sus experiencias, catalogándolo como algo que no debe hacerse ya que pertenece a la intimidad de la persona,

[Entrevista grupo focal. 2da sesión.]

JPG: ¿Qué otros temas de sexualidad hablan con sus compañeros?

Naomi: En el salón hablan también, digamos, o sea, se reúnen todos...

Luisa: De fantasías...

Naomi: ...Este, se empiezan a decir cómo les desapuntan el brasier a las chinas y todo eso y empiezan a hablar y yo, como que estupidez...

JPG: ¿Por qué?

Naomi: O sea, es algo muy personal y regándolo, ¡No! ¡es algo bobo!

JPG: ¿Aparte del acto y fantasías sexuales...?

Naomi: Sexo oral, que hablan de eso en el salón.

JPG: ¿Ustedes?

Naomi: Bueno, ya me acordé lo que iba a contar. No voy a contar la historia, este... ¿Puedo decir el nombre? Pero no le vaya a decir. Ya digamos, una compañera, ¿si sabe?, ¡La que tenía el mechón...! Bueno, estábamos que con Sheila, bueno, todas, y bueno estábamos hablando sobre eso...

JPG: ¿Sobre qué?

Naomi: Sobre sexo, y Anai dijo, ¿qué se sentirá hacer sexo anal?, y entonces coge esa china y dice que, o sea, se introduce el dedo y se hacen así (el dedo índice extendido describe un recorrido circular constante) para que no les duela y eso nos lo dijo C. Y nosotras, ¡que garra!... También sexo oral y ya... ¡Ah, la rusa también! ya me acorde, ¡la rusa, ¿si sabe cuál es?!

JPG: ¡Mmm!, podría ser. (Risas)

Naomi: ¡Mucha experiencia! (Risas)

Por otra parte ante las preguntas por los temas que abordan sobre sexualidad con los adultos, especialmente sus padres y sus docentes, las respuestas brindadas enfatizan en el tema de la protección que debe darse en el encuentro sexual sin prohibírseles hacerlo,

[Entrevista grupo focal. 2da sesión.]

JPG: ¿Cómo abordan el tema de la sexualidad en su casa? ¿Hay temas de lo que no se pueden hablar?

Naomi: Pues mi mamá si nos habla, nos dice es que eso de la protección y ya... o sea, No nos dice usted no se puede acostar con eso, o sea, nos dice que si tenemos una relación que nos protejamos...

(...)

JPG: ¿hay unos temas que no pueden hablar con sus padres? qué diferencia hay entre estos temas con los amigos, la familia, los profes...

Luisa: Pues, ¡Uy, un resto!, ¡mucho!, con los amigos hay más libertad de expresarse...

Naomi: Uno es que con los papás uno no puede hacer eso, porque digamos que uno piensa que ellos le van a decir a uno ¿Qué usted porque hizo eso? Porque siente que lo van a juzgar...

Con sus docentes el tema es similar. Sin embargo fue interesante observar la manera en que desde el relato de Luisa y las afectadas, podría recaer sobre la mujer cierta responsabilidad sobre la protección ante embarazos no deseados,

[Entrevista grupo focal. 2da sesión.]

JPG: ¿Esos temas que hablan con los profes son interesantes?

Luisa: ¡Eh, si! ¡si! (Silencio. Risas)

Naomi: yo si le voy a decir la verdad. Uno sabe que tiene que protegerse, pero uno... no lo hace, ¡no lo hace!, pero sabiendo que sí, pero no lo hace. Entonces pues de que sirvió hablar pero no practicar eso...

JPG: ¿Son interesantes entonces, las charlas con sus profes sobre sexualidad?

Naomi: ¡No!, A mí no me gusta.

Luisa: De vez en cuando es interesante cuando alguna es afectada. O sea que uno dice, ¡quedo embarazada una amiga muy cercana! ya uno dice, ¡no, ya tengo que protegerme!, en este instante, pero ya pasa y uno, ¿Pa que me protejo?, y entonces... (Risas).

Luisa: Yo si, si me protejo...

JPG: ¿si?

Luisa: Si, tengo la pila,

JPG: ¿La qué?

Luisa: La pila, ¡segurito que usted sabe!

(Risas)

JPG: ¿o sea que tienes vida sexual activa?

Luisa: ¡No!

JPG: Activa no hago referencia a que estés todos los días haciéndolo, sino que ya empezaste con tu vida sexual...

Luisa: ¡Ehh, si! ¡Si!...

Finalizando esta parte de la entrevista, hablábamos sobre lo difícil de abordar el tema de la sexualidad y les comente sobre la posibilidad de realizar un cuestionario alrededor del tema para que lo diligenciaran los diferentes estudiantes de los otros grados ante lo cual salió a flote una cuestión que me llamó la atención sobre el diligenciamiento de las mismas por parte de ellas, especialmente alrededor de responder la pregunta por la virginidad.

Ello me llevo a preguntar por la forma en que ellas ven la concepción de los hombres sobre el mismo asunto. Ante lo cual señalan, desde su posición como mujeres, que los hombres en la actualidad solo quieren sexo sin compromiso, mientras que ellas no lo hacen por placer, sino por el afecto que sienten hacia la persona con la que quiere compartir,

[Entrevista grupo focal. 2da sesión.]

Naomi: si uno siempre pone no,

Luisa: ¡porque no! (Risas) No mentiras uno pone si...

JPG: ¿Han llenado de esas?

Naomi y Luisa: ¡Si! (Risas)

Naomi a Luisa: ¿y qué ponías? ¿Sí o no? (risas)

Luisa: ¡Si!

JPG: ¿Conocen gente que hayan puesto que no, sabiendo que sí?

Naomi y Luisa: ¡No! (Silencio. Risas)

JPG: ¿Creen que es un valor el que pesa de la virginidad?

Naomi: digamos, cuando... es que yo... eso Yenny me lo dijo, que ella antes, cuando ella si era virgen ponía que ella no era virgen y ahora que ya no es virgen pone que si es.

JPG: Muy particular ¿la virginidad tiene un valor?

Luisa: Es una experiencia que, uno supone que, tiene que realizar con la persona que uno realmente quiere, digamos es su virginidad...

JPG: ¿Es cómo un tesoro?

Luisa: ¡Si!, un tesorito ahí, como que será...

JPG: ¿Creen que los hombres piensan similar?

Naomi: ¡No! Los hombres solo es (señales con el dedo índice extendido en la mano derecha y la otra mano, los dedos índice y pulgar haciendo un círculo. La seña muestra cómo se introduce el dedo extendido en la circunferencia realizada con la otra mano). Y es que ahora ya eso no. A muchos así de que les gusta estar, así, sexo sin compromiso, ¿cierto?

Luisa: ¡Es eso! sexo sin compromiso y ya.

JPG: ¿No les gusta esa idea?

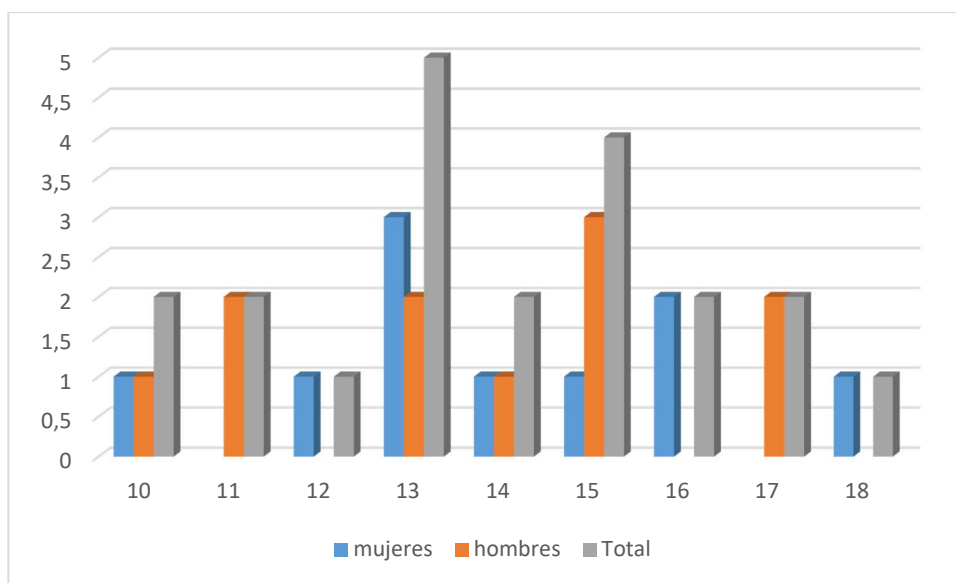
Luisa: Realmente yo no. Al tener sexo con alguien, no, sexo no, ¡hacer el amor con alguien! no lo hago por placer si no porque realmente si quiero estar con esa persona.

JPG: ¿Qué cosas haces por placer? ¿Qué te genera placer?

Luisa: ¡Comer!

El *chismografo* también presenta una información interesante relacionada con la sexualidad juvenil. Para quien no este familiarizado con este artefacto cultural juvenil digno del escenario escolar, es un cuaderno que se dispone en su totalidad para responder a diversas preguntas que aparecen en cada hoja sobre variados temas. Este cuaderno se rota entre diferentes personas quienes consignarán sus respuestas en cada uno de los espacios asignados. Con el que trabajé tenía espacio para 22 encuestados y había sido diligenciado por 21 estudiantes, 10 mujeres y 11 hombres.

Gráfica 4. Rango de edades estudiantes que diligenciaron el chismógrafo.



El conjunto de preguntas seleccionadas corresponden a prácticas asociadas a la utilización del cuerpo en relación con la sexualidad y a las relaciones construidas tanto en la interacción de la cotidianidad escolar con sus pares como por fuera de ella.

Las primeras preguntas que se encuentran en el cuestionario, interrogan por la práctica del *bluyineo* y por la *virginidad de labios*. El *bluyineo* es conocido como el momento en el que dos cuerpos se encuentran para acariciarse especialmente con la ropa puesta. Es una práctica de masturbación mutua donde los dos cuerpos se administran placer. La virginidad de labios corresponde generalmente al haber besado a otra persona. La mayoría de los encuestados contestaron afirmativamente en la realización de estas prácticas. Siguiendo en esta línea, se interroga sobre la virginidad, el lugar donde le gustaría tener sexo, las poses que conoce, sobre la masturbación, sueños húmedos, estética de los genitales.

Tabla 5. Preguntas sobre cuerpo y prácticas sexuales.

Pregunta	Frecuencia hombres				Frecuencia mujeres			
	SI	NO	NS/NR		SI	NO	NS/NR	
5. ¿Has bluyineado?	9	2	0		9	1	0	
6. ¿Eres virgen de labios?	2	9	0		1	9	0	
12. ¿Eres virgen?	4	6	1		4	6	0	
20. ¿Te has masturbado?	7	3	1		2	8	0	
34. ¿Has tenido sueños húmedos?	9	1	1		5	4	1	
	Lesbiana	Gay	Ninguna	NS/NR	Lesbiana	Gay	Ninguna	NS/NR
52. ¿Le gustaría ser lesbiana o gay?	4	1	5	1	3	6	1	
	Peludo	Rasurado	NS/NR		Peludo	Rasurado	NS/NR	
53. ¿Lo tiene peludo o rasurado?	8	4	1		1	2	7	

Ello podría darnos unas coordenadas alrededor de las prácticas a las cuales acuden las y los jóvenes con el fin de explorar su vida sexual que como vemos en las frecuencias de respuesta es bastante variada. Es importante señalar que estos datos no pueden tomarse como una generalización de la vida sexual de todas y todos los jóvenes de la institución, pero sí podrían servir como ojos de buey⁴² para ver una parte del panorama sexual en la vida de las y los estudiantes. Las prácticas masturbatorias son particularmente altas en los hombres, en cambio en las mujeres estas prácticas solo atienden al placer mutuo generadas en el bluyineo y aquella relacionada con el autoplacer se da en menor medida. Por otra parte el inicio de las relaciones sexuales está dividido en igual porcentaje en ambos sexos. Aunque la mayoría responde que ya no es virgen, todavía una parte de los encuestados no ha empezado su vida sexual de pareja. En cambio, la virginidad de labios, o sea, el primer beso ya fue dado por la mayoría de las y los jóvenes.

Resulta interesante la pregunta sobre la posibilidad de ser lesbiana o gay. El planteamiento de esta pregunta abre la posibilidad de analizar la manera en que son concebidas estas expresiones sexuales no normativas. En el caso de los hombres, las respuestas afirmativas sobre su posibilidad de ser lesbianas, asumiéndose como mujeres solo en la exterioridad reflejada en la utilización del término *lesbiano*, tienen un fuerte carácter heterosexual ya que no se desprende de su condición masculina donde encuentran placer en el encuentro sexual con las mujeres. Lo mismo podría entenderse en el caso de las mujeres que responden que les gustaría ser gay. Sin embargo la mayoría de respuestas atienden a que no le gustaría ser ninguna de las dos opciones. Estas tres posturas permiten entonces reconocer la preponderancia de la heterosexualidad como un elemento significativo en las prácticas sexuales de las y los jóvenes. Sobre la estética de los genitales es interesante observar como las mujeres en su mayoría no responden a esta pregunta. Ello podría deberse y como vimos en la primera parte de este apartado en el caso de Naomi y Luisa a que muchas de estas cuestiones son abordadas solo en el plano de la intimidad y la vida privada en el caso de las mujeres.

⁴² Los ojos de buey son las pequeñas ventanillas de los barcos por donde se observa el exterior de la nave.

El segundo conjunto de preguntas abordan especialmente las relaciones con el ámbito escolar así como a las interacciones sexuales dadas entre quienes asisten a ella. Las preguntas interrogan por el gusto por la institución escolar, las preferencias por las relaciones con sus compañeras y compañeros de salón, preferencias y actitudes ante la vida en pareja.

Tabla 6. Pregunta sobre relaciones, preferencias y actitudes frente a la vida en pareja.

Pregunta	Frecuencia hombres			Frecuencia mujeres		
	SI	NO	NS/NR	SI	NO	NS/NR
3. ¿Le gusta alguien del salón?	2	9	0	5	5	0
7. ¿Tienes novio o novia?	7	3	1	2	8	0
16. ¿Le gusta algún profesor?	3	8	1	1	8	0
28. ¿Le has quitado el novio o novia a alguien?	7	3	1	4	5	1
35. ¿Te gusta alguien del colegio?	10	0	1	7	2	0
51. ¿Le gustaría tener moza o mozo?	4	6	1	3	6	1
56. ¿Te agrada el colegio?	6	3	2	5	1	4
58. ¿Te has gozado a alguien en el salón?	3	7	1	5	4	1
59. ¿Has cogido una mujer o un hombre de goce?	6	4	1	6	3	1

70. ¿Te gusta estudiar?	7	3	1	4	2	4				
73. ¿Te gusta ir a farras?	8	2	1	8	1	1				
76. ¿Tienes suerte en el amor?	6	4	1	4	5	1				
	Menos de un mes	Entre uno y seis meses	Entre seis meses y un año	Un año o más	NS/NR	Menos de un mes	Entre uno y seis meses	Entre seis meses y un año	Un año o más	NS/NR
82. ¿Cuántos meses/días/años dura con su pareja	2	2	2	4	3	1	2	1	1	3

Su paso por la institución educativa no solo está marcada por la preferencia por estudiar o no y que en el caso particular de los hombres es una práctica que no desagrada mucho. En las mujeres se presenta una tendencia menos marcada por el gusto por estudiar. Por lo tanto el escenario escolar se hace llamativo también por todo aquello que puede vivir en la interacción cotidiana con sus pares. La mayoría de hombres encuestados tienen pareja en el momento del diligenciamiento mientras que la mayoría de mujeres no. Esto podría entenderse como resultado de la apertura sexual juvenil mucho más enfatizada en los hombres y en ciertos momentos mucho más restrictiva para las mujeres.

En el caso del salón este sirve como escenario para el primer amor o para el primer goce. Esta palabra puede tener dos acepciones. Una comprendida como el acto de besar y la otra como una relación pasajera donde no existe un involucramiento emocional profundo. En el caso de las respuestas a las pregunta 58 hace referencia al primer significado. En el caso de la pregunta 59 al segundo. El énfasis en la respuesta afirmativa a estas dos preguntas podría mostrar el carácter transitorio y móvil de las relaciones de pareja durante esta etapa de la vida como también podría expresarlo las respuestas dadas a la pregunta de si le ha quitado o no la novia(o) a alguien. En el caso de los hombres las respuestas afirmativas señalan una preponderancia en este tipo de prácticas. Por su parte, las mujeres no presentan una variación tan significativa como la de los hombres, teniendo mayor preponderancia el no.

Ello no quiere decir que en ciertos casos no se establezcan lazos fuertes y formales que permitan la extensión en el tiempo de una relación, como puede observarse en la frecuencia de respuestas ante el tiempo de duración de una relación de pareja, que en ciertos casos no pasa del mes y en otros puede durar más de un año. Es importante resaltar que en esta línea, el goce puede ser desprendido de las concepciones sobre fidelidad, por el énfasis a la respuesta negativa sobre su gusto por tener o no tener mozo o moza. En ambos casos, tanto mujeres como hombres comparten esta visión que podría ser entendida como una desviación de la formalidad de una relación de pareja. Aunque los datos no permiten una separación significativa entre quienes les gustaría tener moza(o) y entre quienes no.

De esta forma la información recolectada permite, reconocer ciertas condiciones en las cuales se expresa la corporalidad en relación con la condición sexual expresadas especialmente por la actitud moderada con la que es abordado el tema en el encuentro cara a cara con el investigador por parte de las mujeres. Ello también podría permitirnos observar el carácter conservador, privado y en ciertos momentos sexista que adquiere este tema en esta misma perspectiva. Sin embargo son muy dicentes los aspectos que expresa la corporalidad juvenil en la información consignada en el chismografo, en la cual resalta con expresividad el uso del cuerpo en las exploraciones sexuales y cierta flexibilidad en la manera de asumir su papel, tanto como mujeres como hombres, en la interacción sexual. No podría asegurarse que estas sean unas prácticas constantes con quienes se abordó el tema, ni mucho menos dar por sentado que sucede de manera similar con el resto de compañeras y compañeros, no obstante, constituyen susurros que pueden guiar la comprensión de la sexualidad en el mundo de vida juvenil y especialmente de aquellos que componen las capas populares de la ciudad.

Pensar en todos estos ejemplos de la corporalidad desde las y los jóvenes de la institución como elementos de agencia y significación del mundo vital en el cual se adscriben, permiten concebir la multiplicidad de variantes que intervienen en la fabricación del cuerpo escolar. Los ejemplos traídos a colación para intentar construir una imagen de ese cuerpo son solo un conjunto de la galaxia de acciones que son desarrolladas en el escenario escolar y que implican momentos de sujeción y dominación así como de negociación y resistencia de los sujetos que participan de dicha experiencia. El capítulo final intentará abordar el carácter problemático de esta relación entre cuerpo y escuela a partir del análisis

de los resultados obtenidos apoyado en la construcción de un entramado teórico-conceptual que permita resaltar las tensiones que son originadas en la fabricación de la corporalidad escolar.

Capítulo 4. Cuerpos escolares contemporáneos: entre sedimentaciones, resistencias y posibilidades

Los dos capítulos anteriores permiten hacernos una idea de la forma en que es fabricada la corporalidad en el escenario escolar, teniendo como voces principales la institucional y la de las y los jóvenes que asisten a dicho escenario. No quiere plantearse una dicotomía expresa entre estos dos ejes ni desconocer la participación de otras voces como las de los docentes, los padres de familia, los administrativos, etc. Más bien por qué en esta relación entre institucionalidad, inscrita en el manual de convivencia y jóvenes, podrían encontrarse elementos significativos desde los cuales se han generado diferentes acciones que han marcado la inscripción del cuerpo en la realidad escolar actual de nuestro país. Como por ejemplo, todas aquellas acciones judiciales que han establecido algunos jóvenes, hombres y mujeres, contra la institucionalidad escolar y sus manuales de convivencia que en muchos casos han vulnerado sus derechos fundamentales, y que por ende interrogan por la manera como son entendidos los marcos de la participación juvenil en la construcción del escenario escolar contemporáneo⁴³.

Trasladando este interrogante a la cuestión específica del cuerpo y de su participación en la escena escolar, los resultados hallados en la investigación permiten generar múltiples reflexiones que, aunque no concluyan con un conjunto de verdades, si permiten estructurar

⁴³ Sobre esta situación en particular, son interesantes los trabajos desarrollados por Javier Sáenz, Vladimir Ariza (2013) y Lucia Platero (2015), quienes a través del análisis de algunos manuales de convivencia y de las sentencias pronunciadas por la corte constitucional al respecto de la normatividad que rige dentro de las instituciones escolares, observan la manera en que la escuela ha venido confirmándose como un elemento significativo en el control de los cuerpos juveniles. Como apuntan Sáenz y Ariza en la introducción de su texto, "Los manuales y las sentencias serán examinados en tanto monumentos, en tanto dispersión de fragmentos arqueológicos que facilitan que algún extraño pueda vislumbrar las formas particulares en que están siendo gobernados los estudiantes colombianos en la escuela, ese extravagante dispositivo inventado por la tribu occidental moderna. Dispositivo paradójico en términos de lo público, pues de una parte es el escenario en que se ha configurado lo común de la tribu (lo aceptable, lo razonable, lo normal), pero que de otra parte ha tenido como efecto, por medio del encierro y la individualización, la creación de un escenario radicalmente escindido de otros ámbitos de lo público." (p. 343). Ver, Sáenz Javier y Ariza Vladimir. (2013). Los manuales de convivencia como dispositivos de gobierno. En O. Restrepo (Ed.), *Ensamblando Heteroglosias*. Tomo 2. (pp. 343-364) Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Centro de Estudios Sociales (CES). Bogotá. Platero, Lucia. (2015). *El gobierno de los cuerpos en los manuales de convivencia en instituciones educativas de Bogotá: análisis desde la perspectiva de género y sexualidad*. (Tesis de maestría en estudios culturales). Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.

un conjunto de elementos de análisis alrededor de sus dinámicas y procesos, útiles a la hora de comprender la construcción de una parte de la cultura somática escolar contemporánea, permitiendo la identificación de ciertas continuidades, rupturas e irrupciones en los significados del cuerpo que asiste a la escuela. Bajo esta perspectiva son planteadas las reflexiones que son recogidas en este capítulo. A partir de los resultados empíricos y de la construcción teórica alrededor de la comprensión de la cultura escolar como uno de los ejes dinamizadores en la construcción somática de los jóvenes, son abordados tres elementos que podrían revelarse como constitutivos en esta relación entre cuerpo y escuela, más allá de ser considerados elementos estáticos que reflejan el dinamismo que adquiere la vivencia de la corporalidad en el escenario escolar.

4.1. Sedimentaciones del cuerpo en la escuela

Dentro del marco de la cultura escolar, se han asentado prácticas con el discurrir del tiempo, que se han convertido en parte de sus tradiciones y funciones. Las sedimentaciones hacen parte fundamental de las relaciones de poder que, desde y sobre los cuerpos juveniles, son tejidas dentro del marco de la cultura escolar contemporánea ya que a través de ellas van siendo naturalizados sentidos que son asignados al cuerpo en dicho espacio. Es necesario comprender la historicidad de algunas prácticas, objetos y usos asociados a las corporalidades escolares, con el fin de develar sus reconfiguraciones y sus posibles reajustes en el presente. Las sedimentaciones se convierten así, en aquellos elementos históricos que marcan a la escuela, y que se han constituido en parte de la tradición escolar constituyéndose en elementos sustanciales en la fabricación de las corporalidades en la escuela. Son las huellas que ha dejado su largo trasegar en nuestra historia.

En este sentido las sedimentaciones son entendidas como aquellos procesos socioculturales en los cuales van estratificándose y normalizándose nociones, concepciones y percepciones del cuerpo escolar a través de la performatividad que implica, “la práctica reiterativa y referencial mediante la cual el discurso produce los efectos que nombra” (Buttler, 2002, p. 18). Las sedimentaciones son entendidas en esta investigación como el resultado de un proceso de acumulación de elementos culturales históricos que se han convertido en prácticas culturales normalizadas dentro del contexto escolar y que se convierten en referentes sustanciales en la configuración de los cuerpos escolares.

Uno de los elementos particulares en este sentido, parece constatar una fuerte tendencia de la institución escolar por la generación de procesos de gobierno de las y los jóvenes que asisten a ella. Desde el manual de convivencia, como dispositivo de gobierno de los sujetos juveniles (Sáenz y Ariza, 2013) se organiza y da sentido a todas aquellas disposiciones que rigen la realidad del cuerpo de las y los jóvenes dentro del escenario escolar. Desde allí, son articuladas las regulaciones que dan forma al proceso de escolarización y a la cuadrícula institucional en la cual deberán movilizarse las acciones de todos los sujetos que la componen, pero especialmente del estudiantado como principal objetivo de dicho proceso. Esta condición podría sustentarse en la manera en que la institución escuela sigue siendo por excelencia el lugar de encierro y morada para niñas, niños y jóvenes de las sociedades occidentales y en especial de nuestra sociedad (Herrera y Buitrago, 2012). Es necesario resaltar que esta aseveración no riñe con la concepción de la educación como derecho fundamental de estos actores sociales, sino ante la posibilidad de encontrar nuevas formas de la realización de este derecho que no se encuentren consignadas a su permanencia en la institución escuela, tal y como la conocemos⁴⁴. Bajo esta noción, la escuela de nuestro país podría ser considerada como un elemento sustancial en la organización biopolítica de la población infantil y juvenil nacional (Quintero, 2005).

Al respecto, puede observarse como a través del paso del tiempo, la maquinaria escolar en nuestro país, ha movilizado diferentes criterios del saber que dan forma a su intervención de las corporalidades infantiles y juveniles. Como lo pudimos constatar en el capítulo uno, su origen – finales del siglo XVIII - estuvo marcado por condiciones socioculturales particulares que nombran lo infantil y lo juvenil y le dan forma como nuevo actor de la sociedad. Una primaria relación se estableció con relación a discursos sobre la pobreza y el abandono por parte de sus progenitores, ante lo cual se hizo necesario el

⁴⁴ En la realidad colombiana esta es una cuestión que ha tomado mucha fuerza en los últimos años. *La educación sin escuela* como modelo educativo alternativo está abriendo la posibilidad de que muchas niñas, niños y jóvenes puedan educarse en ambientes diferentes al de la escuela. La Universidad Nacional de Colombia en el año 2014 organizó el 4to Congreso internacional sobre Educación sin escuela (ESE), Autoaprendizaje colaborativo (AC), Educación en familia (EF) y modelos de escuela flexible (MEF) resaltando la importancia que este tema ha tomado en las últimas décadas tanto a nivel nacional como a nivel internacional. Una referencia bibliográfica importante sobre este tema se encuentra en: García Lopez, Erwin (Comp.) (2010). *Un mundo por aprender. Educación sin escuela (ESE), Autoaprendizaje colaborativo (AC), Educación en familia (EF) y modelos de escuela flexible (MEF): Artículos de congresos 2009 – 2010.* Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Bogotá.

establecimiento de una institucionalidad que contuviera y encerrara el cuerpo de niñas, niños y jóvenes, dando así inicio al proceso de escolarización estatal. Con el transcurrir del tiempo, estos argumentos fueron desplazándose como eje central dando cabida a la extensión del proceso escolar a clases populares con el fin de hacerlos útiles al proceso de industrialización y modernización que vivió el país en las primeras décadas del siglo XX (Quintero, 2005, p.97). Ello también estuvo marcado por el surgimiento del movimiento estudiantil que hizo de las y los jóvenes de nuestro país un actor social de relevancia en la construcción social y cultural de nuestro contexto. La escuela en este sentido, participó activamente en el desarrollo y la implementación de políticas que buscaban, bajo la idea de progreso y desarrollo, la formación de un cuerpo dócil y útil para las necesidades del sistema económico nacional. Campañas de higiene, utilización del cuerpo bajo una temporalidad de carácter fabril, homogenización de los códigos de vestimenta, la construcción tecnológica del proceso educativo, la construcción curricular, entre otros, ocuparon las principales preocupaciones del aparato escolar en tanto lugar de encierro de los cuerpos infantiles y juveniles hasta bien entrado el siglo XX.

Con la intensificación de la guerra interna que sufría el país durante la segunda mitad de este siglo, la crisis del modelo de modernización establecido décadas atrás y la crítica a los procesos de escolarización provenientes de diferentes corrientes pedagógicas (en el caso colombiano es particular el origen del movimiento pedagógico⁴⁵), los relatos sobre lo juvenil en Colombia construidos durante la época de los 80 estarán atravesados por la diada violencia – vulnerabilidad que llevarán a concebirlo en los marcos de criminalización y como actor excluido de la participación en la construcción de la democracia nacional (Quintero, 2005). Este será el contexto previo a la promulgación de la constitución de 1991, que, promovida especialmente por jóvenes estudiantes, buscó un reconocimiento político y una apertura democrática a diversas formas de expresión, entre ellas las juveniles, con el fin de superar algunas barreras que alimentan la desigualdad socioeconómica y el conflicto armado. Quería exponer todo lo anterior con la posibilidad de comprender el origen de esta nueva forma de gobierno escolar, depositada en los manuales de convivencia, como un elemento que más que responder a una condición a priori de lo que debe ser el sujeto juvenil, responde a las condiciones en las cuales este sujeto emerge con

⁴⁵ Para mayores referencias sobre la importancia de este movimiento en la política educativa del país, Véase; Cardona, Morelia. (2005). El movimiento pedagógico: una lucha social, política y cultural del magisterio colombiano 1982-2002. Tesis de maestría en educación. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.

fuerza, donde la diversidad cultural se hace un componente fuerte a la hora de comprenderlo.

Con la expedición de una nueva ley de educación (115 de 1994) como consecuencia de esta emergencia, se dio paso a la apertura democrática que se exigía dentro del escenario escolar, no sin antes diseñar un artefacto que diera cuenta de las acciones al interior del escenario escolar. Es así que el manual de convivencia y su discurso, relacionado con la democratización del espacio escolar, y en el cual participarían los diferentes estamentos que conforman la comunidad educativa en su construcción, (estudiantes, docentes, directivos, padres de familia, sector productivo, etc) empezó a formalizar las nuevas relaciones de gobierno en el marco de la cultura escolar nacional.

El manual de convivencia actual podría considerarse como una forma novedosa en la organización de la cotidianidad escolar, permitiendo con ello una autonomía en las instituciones para definir los rumbos y objetivos propios del quehacer y la convivencia escolar, además por la concertación y diálogo en la formulación del mismo, e involucrando todo el sustento jurídico-legal que garantizan un adecuado funcionamiento y aplicabilidad de las normas tanto institucionales como nacionales (Valencia y Mazuera, 2006). Sin embargo y como puede constatarse en las múltiples sentencias que han abordado el tema de los manuales de convivencia⁴⁶, este pareciese no distinguirse mucho de lo que habían sido sus antecesores (el reglamento escolar, el “libro de disciplina”). Podría más bien decirse que fue reajustándose e intensificándose en ciertos aspectos relevantes de las prácticas disciplinarias dentro del proceso de regulación, vigilancia y control de las corporalidades escolares, como podría percibirse en el caso de la sexualidad y las prácticas de consumo en general de las y los jóvenes. Cabría explicitar que no han sido abandonadas otras similares como el caso del comportamiento, el uniforme y la alimentación escolar. Como apunta Foucault alrededor de la disciplina, esta “tiende a reglamentar todo, no deja escapar nada y se especializa en los detalles” (Foucault, 2006, p. 67). Aunque en el panorama general de su expedición se haya buscado hacer más democrático el escenario escolar, los sustentos bajo los que trabaja tienen un fuerte énfasis

⁴⁶ En el caso del manual de convivencia analizado, este busca sustento especialmente en las sentencias C-481 de 1998, T-316 de 1994, T-235 de 1997, T-527 de 1995, T-967 de 2007, C-555 de 1994, T-519 de 1992, T-397 de 1997, T-037 de 1995, T-402 de 1992.

disciplinario y moldeador, donde la participación del estudiantado es profundamente limitada y solo aparece con el objetivo de su acatamiento⁴⁷.

En el manual de convivencia analizado puede contemplarse la manera en que el mecanismo disciplinario sigue participando en la fabricación de las corporalidades en tanto se encarga de organizar y regular la disposición de los individuos en la cuadrícula institucional. Con respecto al arte de las distribuciones pueden ser resaltadas aquellas formas en que el cuerpo de los educandos es distribuido en los espacios que conforman la arquitectura física de la escuela, asignando a cada grupo un lugar específico dentro de la institución. En segundo lugar permite observar la necesidad que se presenta de la separación de los cuerpos escolares, en habitáculos destinados a su clasificación “tomando como base la edad mental y el examen científico de las aptitudes de los niños” (Recio, 2009:137). Como se observó en el capítulo dos cada uno de los bloques genera segregaciones de acuerdo a las edades y a los grados en los cuales se disponen a los cuerpos escolares, asignando a un conjunto de grados un edificio en particular, que los separa de los otros estudiantes y les consigna en un salón.

El caso de los estudiantes de secundaria fue un asunto particular durante el proceso de investigación. La institución tenía como política de la distribución del espacio la asignación de una asignatura a un salón diferente al cual debían acercarse los estudiantes para recibir la clase correspondiente. Durante una reunión general de docentes llevada a cabo durante la primera semana institucional del año, en el mes de enero, los coordinadores solicitaron discutir esta medida y la implantación de una nueva. La medida consistía en la asignación de salones para cada curso, con la intención de poner en práctica una ubicación mucho más controlada de las y los estudiantes de secundaria. Los argumentos utilizados por parte de las directivas docentes, fueron los actos de indisciplina que ocurrían en la institución, así como el ingreso de algunos jóvenes que no “pertenecen” a la institucionalidad escolar, y el control de las evasiones o no asistencia a las clases por parte de algunos estudiantes, que en la estructura de la rotación por salones deciden por cuenta propia no ingresar a clase. Algunos docentes no estuvimos de acuerdo con esta medida. Por una parte, las docentes de ciencias naturales alegaban que sus aulas no estaban destinadas para la ubicación fija de estudiantes debido a que en ellas eran desarrollados laboratorios con

⁴⁷ En el caso del manual de convivencia analizado, su elaboración estuvo encargada al asesor jurídico de la rectoría.

todos los cursos y, además, que al ser aulas especializadas, contenían materiales sensibles que podían ser hurtados o dañados por el curso que ubicaran allí. En otro grupo de docentes, entre los que se encontraba el profesor de educación física, el profesor de matemáticas y yo, apelamos a la importancia de la formación de autonomía de los estudiantes y que “encerrarlos” en los salones iba en contra de ello, además, que al tomar esta medida podría traernos mayores problemas disciplinarios porque no iban a estar siempre acompañados de un docente. A pesar de los argumentos expuestos, esta medida fue implementada durante este año.

En los términos moleculares de la espacialización de los cuerpos escolares, es importante destacar el papel de los salones y su distribución interna. Con la incursión de la escuela nueva en Colombia y el rezago que dejó la escuela de los hermanos cristianos, los espacios para la ubicación de los cuerpos escolares fue nuevamente pensada y rediseñada. En este caso, era necesario plantear una nueva forma arquitectónica que diera cuenta de los discursos de higienización de los espacios escolares y que permitieran un mayor control de los cuerpos escolares que allí confluyen, donde la circulación del aire, la luminosidad y los puestos de trabajo móviles permitieran una mejor labor educativa (Recio, 2009). Dicho orden, enmarcado en la concepción disciplinaria de la escuela, se basaba en la organización científica del trabajo que pretendía conducir a una armoniosa responsabilidad colectiva, ese “espíritu de la colmena”, tal como lo denominó Nieto Caballero (1966: 112). Y tal parece que en las nuevas edificaciones, de las cuales el Colegio Villa Emma hace parte, siguen estando presentes tales condiciones. En la descripción general de los salones, todas las aulas del colegio tienen los mismos elementos que se señalan atrás. Como se mencionaba anteriormente, cada bloque contiene alrededor de 12 salones en total. Estos habitáculos poseen grandes ventanales en cada uno de sus costados, disponiendo en la parte superior de los mismos, rendijas de ventilación que permiten la circulación del aire al interior de las aulas. No hay nada oculto a la vista, desde cualquier parte, izquierda o derecha, los salones se ven en su totalidad desde el exterior.

Las dos paredes restantes, sirven para la división con las otras aulas, y en una de ellas, se encuentra el tablero como eje central de la ubicación de la mirada de los sujetos que confluyen allí. Cada salón cuenta con un promedio de 40 mesas con sus sillas respectivas buscando que cada cuerpo, ocupe un espacio determinado. Las aulas especializadas

cuentan con 12 mesas grandes con 40 sillas. Estas mesas sirven para el trabajo móvil, ya que si se juntan unas con otras pueden permitir la formación de figuras geométricas que permiten el establecimiento de grupos para el trabajo colectivo. Estas se convierten en extensiones del cuerpo escolar, como elementos que participaran en su proceso formativo corporal dentro del aula. Es así como se da el proceso de sedentarización de la infancia en el acto escolar como parte de su disposición corporal para el desarrollo de la actividad escolar (Caruso, 2005).

Esta distribución de las corporalidades de las y los jóvenes en el espacio escolar será reforzada a la vez, por el control de la actividad y el adecuado uso del tiempo al interior de la institución. Como vimos, el tiempo de permanencia del cuerpo escolar está especialmente regulado y tiene un fuerte énfasis de su permanencia en el aula de clases. De las seis horas que permanece en el colegio, cinco horas y media estará dispuesto al interior de las aulas, en los casos que no tenga dentro de su horario escolar la asignación de la clase de educación física que se realiza en el exterior de los salones, especialmente en las canchas múltiples, el patio de banderas y la cancha de fútbol. El timbre, marcará la finalización y el inicio de clases ante lo cual las y los jóvenes deben desplazarse o esperar en el salón de clases al docente que asumirá nuevamente la vigilancia y control de los grupos. En este sentido no les estará permitido quedarse por fuera de los salones de clases y de otros espacios que no hayan sido destinados por la autoridad escolar luego de dar el aviso para el cambio, cuestión que se convertirá en una actividad *ilícita* a los ojos de la institucionalidad, como veíamos en el apartado sobre el comportamiento del estudiante en el capítulo dos. Esto podría demostrarnos la manera en que, en el empleo del tiempo,

“se trata de constituir un tiempo íntegramente útil... el tiempo medido y pagado debe ser también un tiempo sin impureza ni defecto, un tiempo de buena calidad, a lo largo del cual el cuerpo esté aplicado a su ejercicio. La exactitud y la aplicación son, junto con la regularidad, las virtudes fundamentales del tiempo disciplinario.”
(Foucault, 2009, p. 175)

Al interior de las aulas, “la elaboración temporal del acto” de los cuerpos de las y los jóvenes también deben responder a ciertas particularidades, donde la quietud, el reposo del cuerpo sobre el banco escolar y el silencio se convierten en elementos sustanciales del control y el dominio que se establece para la puesta en marcha del proceso escolar. En

este sentido podemos observar como las regulaciones alrededor de comer en clase, hacer ruido al cambiarse de puesto, promover el desorden, los gritos y los silbidos son cuestiones que no deben interferir con el proceso educativo al cual se está sujeto. Los otros espacios, entre los que están las canchas múltiples donde se asumen algunas clases de educación física y la media hora de descanso de un número considerable de estudiantes, el comedor durante el primer bloque de clase, el patio de banderas para el descanso y las actividades institucionales como las izadas y la “zona verde”, también estarán regulados y presentarán dentro de la estructura disciplinar funcionalidades diferentes a las que se desarrollan en el aula, entendida esta última como un lugar preponderante para el desarrollo de la acción escolar.

Por otra parte, es importante observar a partir de los resultados del análisis del manual de convivencia el fuerte disciplinamiento al cual es sujeta la estética estudiantil. Como práctica y objeto sedimentado de las corporalidades escolares analizadas, el uniforme hace parte del proceso de formación al cual es sometido el cuerpo. Desde la institucionalidad, tal consideración está atada a la perspectiva del estudiante como un ser incompleto que se está formando para un futuro, y que por tal razón, no adquiere todavía, la madurez suficiente para decidir por sí mismo su apariencia. Al ubicarlo dentro de este plano, se hace necesario entonces, que sean los padres como primer lugar de formación, y el colegio, en segundo lugar, los responsables de decidir cómo deben verse las y los estudiantes, teniendo como ejes centrales, una cantidad de valores asociados a la vestimenta aceptada. En esta relación entre moral, cuerpo, vestimenta y apariencia, el cuerpo escolar discurre ante la necesidad de adquirir, a través de lo que se pone, parámetros moralizadores que vislumbren su adecuación a los intereses que la sociedad supuestamente le exige.

Los códigos de vestimenta de los cuerpos escolares separados por sexo también están fuertemente marcados; siendo los mismos para ambos el uniforme de educación física. Dicha distinción por sexo viene cargada de unas connotaciones profundas que sedimentan procesos de diferenciación sexual en el espacio escolar, reflejadas en las prendas de uso obligatorio dentro de la institución. En el caso de las mujeres, estas siguen relacionándose con el uso de la falda, que en este caso, tiene un estilo particular denominado princesa que, desde la perspectiva de la moda, es más atractivo ya que produce una apariencia delgada, estilizada y lineal, favoreciendo a las mujeres de baja estatura o a las que presentan caderas más anchas. Además de ello, el corte y la holgura de estos vestidos

también ocultan el exceso de peso en la parte inferior del cuerpo⁴⁸. El cuerpo escolar femenino queda entonces cubierto por esta prenda que se extiende desde la altura de los hombros hasta la rodilla, además de la relación que se establece del mundo femenino con la figura de la princesa como principal ejemplo de enunciación del ser femenino en el mundo infantil. Para complementar este cubrimiento, el deseo de ocultar las formas que toma el cuerpo femenino, las medias blancas apuntan que deben tener un largo hasta las rodillas, cubriendo por completo, cualquier indicio de la piel expuesta.

En el caso del cuerpo escolar masculino, el uso del pantalón como medio de distinción sexual se hace evidente. La impronta del uso del pantalón hace parte de la construcción política de la masculinidad y tiene fuertes connotaciones de dominación sexual en las sociedades modernas. Como legado de la revolución francesa en la necesidad que tenía el nuevo régimen de modificar los valores asociados al antiguo, el pantalón se instaura en la moda moderna como una prenda de distinción⁴⁹. Como interpreta Philippe Perrot, en el cambio hacia esta forma de vestir, o llevar pantalón,

“se observa hasta qué punto su concepción de la indumentaria prestigiosa (heredada en parte del Antiguo Régimen) se opone a la idea de funcionalidad; y cuántos sufrimientos soportará, cuántos esfuerzos hará, a cuántos riesgos de enfermedad y muerte se expondrá envarada en sus cuellos duros, atormentada por sus plastrones, torturada en sus corsés, todo con el fin de producir sentido y justificar su ser en el mundo.”(Perrot, 1981:163).

El color será un aspecto a no olvidar. Los tonos oscuros prevalecerán contra los llamativos colores que se le asocian a la nobleza decadente y excesiva. Los uniformes escolares en esta construcción del cuerpo servil y dócil que alimentaría toda la nueva industria, se

⁴⁸ “¿Cómo es un vestido de línea princesa?” Tomado de: http://www.ehowenespanol.com/vestido-linea-princesa-hechos_105932/. Revisado la última vez el 25 de Mayo de 2015.

⁴⁹ Cabe recordar que esta prenda vino de abajo hacia arriba, esto quiere decir que, fueron las clases populares, especialmente las representadas por los sans – culottes, quienes contribuyeron a su instauración, y luego, las clases burguesas lo añadieron a sus roperos, como símbolo de distinción de las clases aristocráticas del antiguo régimen, quienes acostumbraban vestir, ropas holgadas en las piernas o a media rodilla. Como apunta Gallego (2012), “*el pantalón se impone como prenda del nuevo régimen, impulsada de una manera importante por las nuevas modas que soplan desde las Islas Británicas. Beau Brummell lo adopta, si bien, con un despliegue de colores que irá desapareciendo para acabar en el negro paño símbolo de la burguesía de negocios, seria y formal*”. (Gallego, 2012:216)

tornará gris, como sus fábricas y sus barrios. Como símbolo de seriedad y formalidad de la burguesía, los colores gris, negro y blanco se conjugan en la amalgama de las corporalidades escolares.

Con relación a la alimentación escolar podemos resaltar la manera en que se ha establecido como un componente relevante en la puesta en marcha de la formación corporal estudiantil. El marco histórico en el que se introdujeron las prácticas alimentarias a la institución escolar, se encuentra caracterizado por lo que Foucault denominará la anatomopolítica de las sociedades disciplinarias modernas, las cuales tuvieron sentido a partir de la vigilancia y control de los cuerpos/sujetos escolares y que tenía como una de sus finalidades primordiales, la formación de los futuros ciudadanos, así como a la generación de una mano de obra calificada para el mundo laboral, concibiendo estos cuerpos a partir de su instrumentalización. Desde esta perspectiva, se consideraba que las prácticas culturales propias de las clases populares con relación a su alimentación eran la causa del atraso y el estancamiento del progreso de la nación, así como de su bajo desempeño intelectual en el campo educativo,

“Se observa como las prácticas que la sociedad y la escuela dinamizaron fueron principalmente de carácter higiénico, a la vez que pedagógico, centrándose en enseñar acerca de los buenos hábitos a la hora de comer y promoviendo una mejor alimentación en defensa de la raza. La alimentación de los pobres y especialmente la nutrición emergen como saberes necesarios a la hora de pensar el progreso de la nación. Ya no se trataba de saciar el hambre otrora existente, sino de hacerlo de manera científica, comer si, pero comer lo que un organismo en crecimiento necesitaba.” (Herrera y Galindo, 2012, p.2)

En la normalización de dicho dispositivo, se implementaron diversas prácticas que ayudaban en la consecución de su objetivo. Lavarse las manos y los dientes antes y después de comer, la limpieza irrestricta de los lugares donde se consumen los alimentos, las temporalidades para hacerlo, la limpieza del menaje, el atuendo de quienes sirven las comidas, los mensajes sobre el aseo personal, el silencio y la concentración a la hora de hacerlo, y otras, fueron solo algunas de las prácticas implementadas bajo el manto del discurso sanitario. A partir de los cambios socioculturales que se produjeron en el mundo

a mediados del siglo XX no tardaron mucho en surgir, nuevos campos de enunciación sobre la salud, la alimentación y el cuerpo en la sociedad.

En las prácticas alimentarias promovidas por la institucionalidad escolar analizada se puede observar un énfasis del discurso nutricional como nodo de enunciación que acompaña las actuales formas de comprender el proceso de la alimentación. Cabe resaltar que la visión nutricional no es característica de la escuela construyéndose especialmente desde el campo de la medicina hasta constituirse como disciplina, durante los años sesentas, interviniendo así mismo en las prácticas alimentarias escolares. La alimentación se convirtió así en una cifra posible de cuantificarse. Ya no importaba “el corazón contento, barriga llena”, sino el consumir el número de nutrientes y vitaminas adecuados para el funcionamiento energético del cuerpo humano. Además de ello, se constituyó un discurso de prevención de la enfermedad a través del acto de alimentarse, basado en la teoría del impacto benéfico que sobre el cuerpo trae el consumo regular de ciertos alimentos. Así mismo se invita al sujeto a asumir una responsabilidad sobre sí mismos, sobre lo que come, sobre sus prácticas alimentarias, que lo pueden llevar a estados de desnutrición, malnutrición o sobrealimentación (De la Mata, 2008).

Las prácticas alimentarias escolares contemporáneas se reacomodan en esta idea. La comida controlada a través de la porción, la ingesta de alimentos con altas cargas vitamínicas, la composición del menú, y el consumo de vegetales y frutas representan dicha intervención y estará asociada especialmente a su contribución en el desarrollo de las capacidades cognitivas, al desarrollo físico-biológico del cuerpo y al control de las enfermedades. De tal forma, la alimentación recibida adquiere un valor sustancial al cuerpo escolar en cuanto le da vitalidad para asumir, de manera parcial, los procesos cognitivos que de ellos se espera como estudiantes, contribuye en el desarrollo y crecimiento fisiológico que sufre el cuerpo durante esta edad, y sirve como elemento de prevención ante la constante amenaza de las enfermedades. Para que ello sea posible, también se hace necesario el establecimiento de toda una ritualidad para la ingesta y la toma de alimentos: el hacer fila, el comerse la ración completa, el uso adecuado del menaje, la utilización racional del tiempo dedicado a la alimentación (que en este caso no supera los 20 minutos) y el comportamiento adecuado en el espacio del comedor, implican prácticas inscritas en el accionar de las corporalidades escolares.

Por otra parte es importante señalar el disciplinamiento y la regulación de la sexualidad de los cuerpos juveniles promovida por el manual de convivencia. Aunque en sus primeros capítulos reconoce dentro de sus principios la importancia del respeto por el desarrollo sexual y el reconocimiento de la alteridad intersexual y la lucha contra actitudes machistas o feministas excluyentes, las normas que regulan la sexualidad en el campo escolar analizado reflejan cierta ambigüedad con respecto a este principio. Desde estas, se puede advertir el pánico moral que el tema causa en la actualidad y la manera como se ha intensificado al interior de la realidad escolar, “esta forma contemporánea de gobierno [que] se moviliza para reinscribir dentro de su dispositivo hegemónico todo aquello que se le fuga.” (Sáenz y Ariza, 2012, p. 349). En este sentido puede observarse en primer lugar la disposición que debe tener las relaciones afectivas y sexuales tanto dentro como fuera de la institución. Al interior del escenario escolar estarán limitadas algunas expresiones que produzcan alguna puesta en público de muestras de afecto “exagerada u obscena”, tales como besos y caricias considerándolas desproporcionadas para el ámbito público en el que se suscribe. De igual forma la extensión extramural del poder escolar constriñe estos actos a su realización por fuera de la institución, procurando con ello que el estudiantado refleje valores como la responsabilidad, el decoro, la dignidad, el respeto por su cuerpo y el de los demás, llevando la actividad sexual a un plano de la intimidad y la privacidad,

“Su desarrollo sexual será respetado y sus procesos de madurez no serán vulnerados, sin embargo la medida, el respeto, la dignidad y sobre todo la comprensión del hecho de la intimidad para las acciones y comportamientos de pareja son la base de cualquier relación afectuosa sustentada en el respeto y la responsabilidad” (MC-VE. Art. 27. Numeral 2.)

El temor por la homosexualidad también se hace latente en el cuerpo normativo de la institución educativa analizada. La promoción, inducción o coacción de sus compañeros a formar parte de grupos urbanos donde sean promovidas conductas homosexuales serán consideradas faltas especialmente graves dentro del contexto escolar. Apoyado en el marco jurídico de la ley de infancia y adolescencia⁵⁰, la normatividad institucional constriñe

⁵⁰ En especial hace referencia a los artículos 18, sobre derecho a la integridad personal, artículo 43 y 44 sobre obligaciones *éticas* de los establecimientos educativos. Particularmente en el artículo 42, anterior a estos dos, dentro de las obligaciones *especiales* de los establecimientos educativos en su párrafo doce enfatiza en la búsqueda de la eliminación de la discriminación de todo tipo entre ella la sexual.

las manifestaciones diferentes a la heterosexualidad dominante, planteando como objetivo de estas prohibiciones la protección de la primera infancia con la que comparten el escenario escolar, la cual, bajo esta perspectiva, se hace vulnerable ante asuntos como la explotación y violencia sexual que podrían ser puestas en práctica por sus propios compañeros. En este sentido, la homosexualidad asume un carácter negativo llegando a asumirlas, relacionarlas y ubicarlas en el mismo espacio con posturas delictivas,

“Promover, coaccitar, manipular, coaccionar e inducir a sus compañeros o compañeras de la institución, en especial del mismo grado o grados inferiores, a formar parte de grupos urbanos, subculturas y tribus urbanas, que dentro de sus conductas, comportamientos y filosofía pretendan agredir el concepto primordial que es la vida y la dignidad, a través de la depresión psicológica, la baja estima, la anorexia, la bulimia, la promiscuidad, la prostitución, la mutilación, la drogadicción, las pandillas, la violencia, el suicidio y las conductas homosexuales en los niños, niñas y adolescentes, obedeciendo y dando estricto cumplimiento a los artículos 18, 43 y 44 de la Ley 1098 de Infancia y Adolescencia” (MC-VE. Faltas especialmente graves)

Por último es importante resaltar que estas conductas de la sexualidad, al igual que las observadas con respecto a la vestimenta escolar, deben estar atravesadas por la forma de co-gobierno: familia y escuela. Es interesante observar la manera en que el manual de convivencia exhorta a la familia a velar y cuidar por las relaciones sexuales de sus hijos al solicitar el aval para el establecimiento de las relaciones afectivas entre las y los jóvenes de la institución, restringiendo sus posibilidades personales de elección y vivencia de la experiencia sexual. Bajo el despliegue de su poder formativo, familia y escuela participan en la construcción de un tipo de corporalidad juvenil restringida y limitada en cuanto a su sexualidad se refiere.

Como conclusiones de este apartado, podríamos advertir que la relación entre cuerpo y escuela mediada en este caso por el manual de convivencia mantiene una forma de gobierno disciplinar sobre las y los jóvenes que a ella asisten. El gobierno promovido por la institucionalidad escolar está fuertemente atravesado por el disciplinamiento del cuerpo como forma de poder centrípeto desde el cual se constituye el acto escolar (Foucault, 2006). Esto quiere decir, que la institución escolar como parte del entramado institucional

disciplinario generado por los aparatos nacionales para la vigilancia y control de la población infantil y juvenil especialmente, hacia su interior, dispone en primer lugar de un espacio para el encierro donde podrá explayar su poder y los mecanismos que considera necesarios en la formulación de su gobierno, de tal forma que se establezcan lo que es permitido u obligatorio y lo que es prohibido. En esta medida, el análisis del manual de convivencia de la institución educativa permitió observar la manera en que se consolida esta generación de límites imaginarios impuestos a la corporalidad dentro de la institución escolar donde todo aquello que este por fuera de la norma establecida puede ser concebido como un factor de riesgo y alteración del orden establecido, como en los casos de la vestimenta y la sexualidad donde son percibidas las asociaciones/agrupaciones juveniles o tribus urbanas desde una concepción negativa que deben quedar por fuera de los muros escolares.

La minucia por el detalle también será un factor determinante en la consolidación de los dispositivos disciplinarios movilizados por el manual de convivencia. La división racional del tiempo escolar, las especificaciones de las prendas que deben ser usadas, las codificaciones de los comportamientos al interior de los espacios funcionales, la manera en que se deben disponer la organización de los cuerpos de acuerdo con los grados a los que son asignados dentro de la estructura arquitectónica, la composición del menú escolar, entre otros, reflejan las condiciones en las cuales los dispositivos disciplinarios descomponen y recomponen los elementos singulares en los cuales se sustenta la acción pedagógica, con el fin de organizar analíticamente el ejercicio de gobierno de los cuerpos juveniles.

Ello permite considerar que ciertas normas que se mueven con respecto a la relación entre cuerpo y escuela en nuestro contexto actual, han ido sedimentándose; con el transcurrir de su historia, como prácticas reguladoras de las corporalidades de las y los jóvenes. El manual de convivencia apela a la cita histórica de muchas de sus acciones a nivel interno (Butler, 2002); es como, *¿si se ha hecho así siempre, porque no seguir haciéndolo?* La iteración de la norma escolar, no está condicionada solamente a su carácter legal o jurídico que como vimos es reinterpretada en el manual de convivencia, este también es un proceso que se funda con la performatividad de la cita histórica que asume el cuerpo

juvenil en el escenario escolar, generando procesos de normalización⁵¹ de la cultura somática educativa. Esto nos permitiría constatar la hipótesis de la persistencia por la escuela contemporánea de mantener sus rígidas estructuras disciplinares con el fin de lograr el disciplinamiento del cuerpo infantil y juvenil.

Es importante señalar al respecto como algunas sedimentaciones presentan mayor dinamismo en las relaciones de fuerza que allí se configuran. Aunque de vieja data dentro de la historia de dicha relación, algunos elementos interactúan de manera especial en el tiempo presente, intentando sostener ciertas barreras infranqueables a la exterioridad dentro de las cuales podrían encontrarse las relacionadas con la vestimenta escolar que se enfrenta a una fuerte tendencia estética del mundo juvenil como parámetro de identificación y de visibilización de su subjetividad. Otras, como la sexualidad, la alimentación y el comportamiento tendrán condiciones particulares en las que la ambigüedad marca considerablemente su relación. Esto quiere decir que, mientras por una parte realiza prohibiciones, por otro, invitan al estudiantado a un autogobierno de su propio cuerpo, invitándolo a participar de su propia formación asumiendo tales restricciones como elementos constitutivos de la subjetividad escolar (Sáenz y Ariza, 2013). Esta ambigüedad lograría ser percibida como un elemento constante en la relación entre cuerpo y escuela ya que por una parte, mientras en el panorama social general vemos como se abren posibilidades particulares de expresión, avaladas mediante la constitución y promulgación de derechos, para las y los jóvenes de nuestro país (Cabra y Escobar, 2014, p. 169) ante los cuales la escuela es presentada como una institución garante de los mismos, está continúa con un programa altamente coercitivo y excluyente de las realidades propias del estudiantado, incentivando con ello la conflictividad tan latente en nuestros contextos educativos.

Esto también nos permitirá preguntarnos por la manera en que los diferentes actores jerárquicos de la institución escolar (entre ellos y como lugar central, los docentes) asumen estos discursos disciplinarios en sus prácticas cotidianas. Esta pregunta resulta interesante si la observamos desde una perspectiva donde la heterogeneidad se ha asumido como

⁵¹ Para Michel Foucault (2006), las disciplinas ante todo normalizan. Esto significa que establecen las condiciones particulares de lo normalmente aceptado, planteando, “ante todo un modelo, un modelo óptimo que se construye en función de determinado resultado, y la operación de normalización disciplinaria pasa por intentar que la gente, los gestos y los actos se ajusten a ese modelo; lo normal es, precisamente, lo que es capaz de adecuarse a esa norma, y lo anormal, lo que es incapaz de hacerlo” (p. 76).

práctica docente en los últimos años; luego de que fuese reconocida la libertad de cátedra como un elemento realmente sustancial en los procesos de enseñanza y aprendizaje, irrumpen de diversas formas en la formación de las niñas, niños y jóvenes de la sociedad. En este sentido, esta pregunta por lo que hacen los docentes con las sedimentaciones de la relación cuerpo y escuela es necesaria para ampliar las formas de entender el papel de la escuela en la contemporaneidad y la manera en que se configuran en la cotidianidad del aula, de las relaciones docentes-estudiantes, de las relaciones del docente con su propio cuerpo y el cuerpo ajeno, nuevas formas de materialización de la vivencia escolar.

Por último, el análisis de las sedimentaciones, no solo debe hacer parte de la realización del inventario de la relación entre cuerpo y escuela a lo largo de la historia y de las huellas que este ha dejado en la subjetividad de quienes la han atravesado (Gramsci, 1975, p.246). Este también sirve como momentos de actualización de las cuestiones y preguntas importantes que han atravesado esta relación y que servirían en cierto sentido, de catapulta para algunas posibles modificaciones en pro de una apertura y de un fortalecimiento del proceso educativo mucho más democrático, participativo y propositivo donde la diferencia y la interculturalidad sean más que palabras y se conviertan realmente en condiciones materiales de la experiencia escolar. Esto significaría, reconocer las prácticas culturales escolares dentro de un marco complejo e interrelacional.

Reconociendo el espacio escolar como un espacio de inter – acción constante, de carácter cultural, es necesario repensar la forma en que los cuerpos/sujetos, encarnan en su cotidiano vivir su paso por tal espacio. Estas relaciones pueden leerse como puestas en escenas, donde los cuerpos, asumen papeles dentro del marco de las representaciones hegemónicas del espacio escolar. Sin embargo estos papeles, que como actuaciones pueden leerse, implican procesos de representación sobre las corporalidades que se asumen y atañen a los cuerpos escolares. Estas representaciones se construyen en una doble vía, una de enunciación, especialmente institucional y adultocéntrica, y una de recepción, análisis, y respuesta infantil y juvenil. Se propone entonces leer este tipo de agenciamientos juveniles, desde dos posiciones. Una que se asume como especialmente positiva ante el ojo discursivo de la hegemonía adultocéntrica escolar, entendida como la forma en que el cuerpo/sujeto estudiante, asume las normas establecidas, las interpreta y las actúa en el escenario escolar y por otra parte, momentos en los cuales se desbordan las corporalidades escolares, que trasgreden el discurso institucional del espacio escolar,

intentando observar sus motivaciones e intereses detrás de dicha actuación, reconociendo en ella, su capacidad de agencia en el espacio escolar.

Me interesa observar en el siguiente apartado, cómo se asume una mirada más amplia de las relaciones entre las corporalidades que se construyen en el espacio escolar. Asumir tal posición implica reconocer en el estudiantado, unos cuerpos con agencia, que intervienen y no son sujetos pasivos ante las relaciones de poder que se construyen en una institución como la escolar. Al recibir el enunciado, sus corporalidades asumen una relación estratégica en la disputa del poder. Y la complicidad también es una de ellas. Como bien expresaría Martín Barbero (1990) alrededor de la socialidad⁵², estas relaciones implican también las negociaciones con el poder y sus instituciones, y en estas negociaciones, aquellas que toman partido de las condiciones brindadas, asumirán cierta parcialidad estratégica que solo se verá modificada en el sentido que encuentre conveniencia o no, en acciones surgidas en contra o masivamente hacia la institucionalidad dominante.

4.2. Agencia corporal juvenil en el escenario escolar

Estas sedimentaciones abordadas anteriormente, no podrían concebirse en el plano de una realización total de sus disposiciones. Como pudo observarse en especial durante el tercer capítulo, las y los jóvenes de la institución escolar Villa Emma asumen de manera particular las emanaciones normativas que regulan y dan forma a la corporalidad escolar. Es así como en la especificidad de esta investigación fueron abordadas las maneras en que el sujeto primario de la acción escolar, las y los jóvenes, reciben, negocian y hacen parte de sí, las normas que regulan su corporalidad dentro del escenario escolar.

De esta manera puede encontrarse que la cultura somática escolar encuentra en la agencia del sujeto juvenil formas particulares, tanto de iteración de la norma, como de reinterpretación y visibilización de formas diferentes a las expresadas por la misma, y que harán parte en la fabricación de las corporalidades que se mueven al interior del escenario escolar. Esta agencia puede poseer diferentes características que la dotan de sentido

⁵² Jesús Martín-Barbero define la socialidad como “la trama que forman los sujetos y los actores en sus luchas por horadar el orden y rediseñarlo, pero también sus negociaciones cotidianas con el poder y las instituciones. Desde ella emergen los movimientos que desplazan y recomponen el mapa de los conflictos sociales, de los modos de interpelación y constitución de los actores y las identidades... es la apropiación cotidiana de la existencia y su capacidad de hacer estallar la unificación hegemónica del sentido... Lo que en la socialidad se afirma es la multiplicidad de modos y sentidos en que la colectividad se hace y se recrea, la diversidad y polisemia de la interacción social” (Martín-Barbero, 1990. p. 12)

dentro del escenario escolar en particular, matizando de manera parcial la perspectiva binaria que muchas veces es asumida con respecto a la relación en la diada opresión – resistencia. Es importante recordar como en el proceso de construcción del cuerpo, no solo emergen condiciones signadas por un discurso totalizante, ni un acto único emitido por un sujeto hacia otro, del cual se esperan cierto tipo de comportamientos relacionados con él. Esta construcción está atravesada por inestabilidades constitutivas (Butler, 2002, p. 29) que representan brechas o fisuras dentro del proceso de reiteración de la norma que intenta dar forma a lo normal aceptado.

Para el caso de esta investigación, esta característica representó sin duda alguna uno de sus puntos clave a la hora de comprender la manera en que son fabricadas las corporalidades en el escenario escolar. Ello permitió reconocer que este no es un proceso estático, ni mucho menos unidireccional y totalizante. Más bien puede ser reconocida como una construcción donde la iteración de la norma es precisamente el elemento constitutivo en la fabricación de los significados atribuidos al cuerpo en el escenario escolar, pasando inevitablemente por el filtro sujeto que la encarna en su vivencia, tanto en el marco de su aceptación, como en el marco de su complicidad o resistencia. Tomemos en cuenta, por ejemplo, la manera en que el uniforme escolar y la asunción del “estado de estudiante” particularmente podrían representar esta posición.

Estos dos casos mencionados podrían tomarse como el reflejo en que la norma institucional es asumida desde la corporalidad de las y los jóvenes. En primer lugar con relación al uniforme escolar pudimos observar en el marco de las sedimentaciones como la asignación del uniforme escolar de acuerdo al sexo reproduce condiciones de diferenciación entre hombres y mujeres. Bajo esta idea, el hombre a quien se le asocia el pantalón y la mujer a quien se le asocia la falda marcarán las posibles actividades que se realizan en el escenario escolar, donde al hombre le es asignado un lugar de mayor actividad corporal con relación al de las de las mujeres,

[Entrevista grupo focal. 2da sesión.]

JPG: Retomando la pregunta de esta forma de vestir y aparte de las diferencias particulares que los uniforme de hombres y mujeres, tu, por ejemplo, decías lo del pantalón...

Naomi: Cuando a uno le da frío y ellos ahí, en pantalón, ¡Ay no, a mí no me gusta casi utilizar uniforme! no sé porque, ¡Ay no, porque me da mucho frío! ¡Además uno se priva de muchas cosas! Cuando Luisa y yo queremos jugar o correr, ¡no!

JPG: ¿existen diferencias entre las actividades de hombres y las actividades de mujeres o no...?

Luisa: Pues digamos no, pues yo lo que veo, es que si uno quiere correr pues corre, si estando en falda uno se ensucia y que boleta uno salir, uno no veía eso cuando niño pero ahora si uno se ensucia y a mi no me gusta jugar así en falda. ¡En sudadera si, pero en falda no!

JPG: ¿Que otras restricciones tienen?

Luisa: Cuando la falda, ¡El viento morboso como dicen por ahí!, se le levanta a uno la falda, ¡Ay, no!

JPG: Me podrías explicar lo del viento morboso, teniendo en cuenta que debajo de la falda usan shorts.

Naomi: ...medias veladas, las medias, el short y pues los interiores (risas) yo, a veces también como parte por las mujeres, preferimos en nuestros días, venimos en sudadera, ¿Qué?, es muy incómodo estar en uniforme. A uno se le sube el frio, es como, uno es como desconfiado, en que, ¡Ay, no va y me manche! o algo. Es por eso que a mí no me gusta el uniforme.

JPG: ¿Cuál utilizas más?

Luisa: La sudadera. La sudadera me gusta mucho, puedo hacer muchas cosas en sudadera, algo que el uniforme no. Y el frio, ¡Ay, no!

En esta respuesta también surgen condiciones asociadas a la vulnerabilidad que produce la posesión de un cuerpo-mujer dentro del esquema machista en el cual se desenvuelven, haciendo alusión al “viento morboso” que en este caso les levanta la falda y expone aquellas partes que quieren ser ocultadas de la mirada del otro, especialmente de aquellas miradas que trascienden al espacio del deseo sexual no consentido. Su esquema biológico también es resaltado en esta cuestión, determinado en este caso por el escarnio o desconfianza que produce la regla menstrual por fuera del espacio privado al cual ha sido asignado en nuestra sociedad. En este sentido, la iteración de la norma del vestuario escolar o de los códigos de vestimenta, podría ser vista como la forma en que son reproducidos condicionantes particularmente heteronormativos y sexistas.

Esta no sería la única forma que asume la interpretación del uniforme escolar desde el discurso de las y los jóvenes de la institución con relación a la vestimenta escolar. La heteronomía juvenil que da sustento a mantener prácticas diferenciadas de vestimenta en el escenario escolar, como pudo observarse en el capítulo dos, también podría ser interpretada con relación a los peligros a los cuales está expuesto el cuerpo juvenil, tanto por consideraciones exteriores como por parte de su propio poseedor. Esta característica, parece comprobar, siguiendo a Quintero (2005), la manera en que el gobierno del cuerpo de las y los sujetos jóvenes en nuestro país está relacionado a su representación como seres tanto peligrosos como vulnerables. En este sentido, las respuestas abordadas en el

capítulo tres con relación al uniforme escolar nos permiten observar la preeminencia del discurso de la seguridad en relación a la obligatoriedad del uso de prendas que lo identifican con la institución, una iteración de la norma que ubica al sujeto juvenil en el campo de la necesidad de gobierno en tanto sujeto vulnerable.

Por otra parte la homogenización, la retracción y represión de la diferencia establecida por el uniforme escolar (Dussel, 2007), parece no abandonar la fabricación de las corporalidades escolares. En este sentido son reforzados los argumentos que establecen la utilización de un uniforme en la vivencia escolar. En particular, Naomi señala cómo su director de curso le hace llamados de atención cuando no dispone del uniforme correspondiente al asignado para el día, argumentando que la norma está hecha para que todas y todos la cumplan, sin el beneplácito de alguna diferencia que impida su uso adecuado,

[Entrevista grupo focal. 2da sesión.]

JPG: ¿Qué diferencias encuentras de los uniformes para las mujeres y el uniforme para los hombres?

Naomi: Pues lo que no me gusta es cuando está haciendo, así, mucho frío ¿sí?, y eso no me gusta. Cuando me toca uniforme y está haciendo mucho frío no me gusta, es que los hombres como están en pantalón, normal para ellos...

JPG: ¿sientes mucho frío?

Naomi: En las piernas, y me voy en sudadera, y el profe Jerry me regaña (Risas)

JPG: ¿Por qué te regaña?

Naomi: Él es muy exigente con el uniforme.

JPG: ¿Que les dice él del uniforme?

Naomi: Que por que nos venimos así, que una excusa, nos pide excusa por eso y yo le explico es por esto y esto ¿ya?

JPG: Que casi siempre está relacionado con el frío y con lo que tú te quieres poner, ¿sí?

Naomi: Él me dice, «Naomi el frío es para todos», así me dice. (Risas), y yo le digo; a mí no me gusta aguantar frío...

En el caso del comportamiento y de la asunción del “estado de estudiante” por parte de las y los jóvenes podría resaltarse la manera en que los valores que configuran al “buen estudiante” mencionados en sus respuestas, reflejan de manera particular la impronta normativa del autogobierno y de la aceptación de su participación en el proceso de su formación/sujeción corporal. La responsabilidad, el respeto, el cumplimiento de tareas, etc., sirven en este caso como normas reguladoras del comportamiento que debe asumir el sujeto juvenil en el escenario escolar. Estos valores tendrán que verse reflejados en

acciones corporales que identifiquen dicho “estado”, tales como el comportamiento al interior del aula de clases, donde comer, por ejemplo, es un acto restringido. Aunque la norma parezca injusta a los ojos de las y los jóvenes esta debe cumplirse, no sin intentar algunas “tácticas” para su alteración,

[Entrevista grupo focal. 2da sesión.]

JPG: que come en el colegio, (Silencio. risas) si es que les parece importante

Luisa: ...Aquí la ensalada, primero que todo, la ensalada no tiene limón, ni sal tampoco. A veces me provoca traer la sal con limón y yo echársela. A mí no me gusta la ensalada de aguacate, ¡no me gusta! ¡Yo odio el aguacate!, solo cuando es guacamole...

Naomi: ¡eso es lo más rico!

JPG: ¿Qué más comen acá en el colegio?

Luisa: ¡Si uno tiene plata! De vez en cuando los almuerzitos, que le calmen el hambre a uno.

JPG: ¿Dónde lo hacen? (Risas). Pues, ¿Dónde comen aparte del comedor?

Luisa: ¡Donde caiga el paquetico! En el salón a escondidas del profesor, uno pone la maletica ahí y que lo mira y uno...

JPG: ¿Por qué creen que en un salón no se puede comer?

Luisa: ¿Digo que falta de respeto? ¡Es que no lo encuentro, porque es comida, porque le antoje a la población!

JPG: ¿Quién te ha dicho que no se puede comer en clase?

Luisa: ¡Ay! a mí me han dicho, la de ciencias políticas, ¿la de qué?, que no se puede comer. La profesora Ruth también, que no se puede comer en clase.

JPG: ¿Muy repetido en los profes? ¿Te han pillado comiendo?

Luisa: ¡A mí sí! Yo estaba atragantada con unas papas ahí y yo coma y coma, ¡Señorita ya les he dicho que acá no se come!, ¡Si profe! Ya lo cuadramos nosotros, no hacemos nada, seguimos comiendo ya sé dónde las guarda.

Esta respuesta nos permite observar como la agencia corporal juvenil, también podría ser interpretada en el marco de la generación de diferentes acciones en tanto “tácticas” que se configuran en la interacción del individuo en la cuadrícula disciplinaria y que representan las “maneras de hacer” del sujeto estudiante con lo que le ofrece la organización escolar. Al respecto, Michel de Certeau (2000) observa particularmente en estas “tácticas” maneras creativas de producción cultural que sirven como sacudidas parciales de las rígidas estructuras disciplinarias y de las redes de vigilancia en las cuales está inscrito y que ponen en juego lo que hace el sujeto con lo que le es dado en las relaciones de poder, Desde allí, las tácticas pueden ser entendidas como un arte con el cual “el débil” hace frente “al fuerte”. Estas tácticas no tienen, por situaciones particulares, un lugar propio que les permita una condición de autonomía, encontrándose delimitadas por la cuadrícula disciplinaria, como

cuando la profesora le pide que dejen de comer en clase. Su condición temporal contingente marca considerablemente su acción en el escenario, imposibilitando la acumulación de manera organizada de los beneficios que podría obtener de sus acciones con el tiempo, ni mucho menos prever salidas ante el descubrimiento por parte de la autoridad docente.

Otras cuestiones relacionadas con la alimentación podrían ser percibidas también bajo esta forma de “tácticas” con respecto a la organización del servicio de comedor escolar que brinda la institución. En este caso la no ingesta de ciertos tipos de alimentos podrían ser un ejemplo de la forma en que en su proceso de subjetivación y en la negociación de aceptación o no de ciertos regímenes discursivos alimentarios, el cuerpo/sujeto escolar excluye de su plato, lo que no les gusta, o les sabe distinto o feo. Podría decirse que esta forma de exclusión se debe a que sus gustos se encuentran asociados a ciertas prácticas alimentarias extraescolares que reparan en el sazón y el sabor en la elaboración de los alimentos así como en el exceso de carbohidratos, proteínas y zucarosa. Para las clases populares, la cantidad también es importante (Giard, 1999, Elías, 2009). Mientras que la burguesía dentro de sus prácticas alimentarias redujo las porciones de alimentos que ingerían, reflejando en ello su moderación y autorregulación sobre el consumo de los alimentos, las clases populares relacionaron abundancia con prosperidad. Los platos llenos se constituyen en símbolos de riqueza, de prosperidad económica y de bienestar alimentario. Lamentablemente el comedor escolar no tiene en cuenta dicha situación. Las porciones son pesadas y medidas de acuerdo a una tabla de gramaje establecida por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, donde a un grupo etario se le asignan unas cifras cuantificables de KiloCalorías, proteínas, grasas, carbohidratos, Calcio y Hierro.

Esto en muchas ocasiones ha generado inconvenientes en el comedor, porque algunos estudiantes vuelven a hacer la fila para lograr consumir otro plato de comida, dejando a otros estudiantes sin almuerzo. Algunas otras normas no se respetan como el aseo y la higiene. Durante cierto tiempo se promovieron campañas para el aseo de las manos antes de tomar los alimentos pero fue una medida infructuosa, marcada por la indisciplina que se generaba en los baños contiguos al comedor, los cuales fueron sellados y en la actualidad no se encuentran en funcionamiento. Así mismo, dentro del espacio se presentan ciertas prácticas de exclusión alimenticia, arrojando la comida bajo las mesas, cuestión que ha traído accidentes menores relacionados con caídas, como a la

proliferación de perros de la zona que ingresan a la institución para proveerse de dicha comida.

En el caso del comportamiento del cuerpo en el escenario escolar, hemos visto la manera como en la asunción del “estado de estudiante” las y los jóvenes en la iteración de la norma produce los efectos que nombra. Sin embargo, se permiten ciertas fugas que ponen en tensión las relaciones de poder a las que es sometido. Me parece importante resaltar en este aspecto, una particular táctica de fuga de las responsabilidades que se le endilgan al cuerpo juvenil con respecto al manejo y uso de los horarios establecidos por la cuadrícula disciplinaria escolar. Hago referencia especialmente a la “táctica” de la evasión.

Su manejo estratégico del tiempo y del espacio, le permiten evadirse del escenario escolar, estando en muchas ocasiones dentro de él. Este es el cuerpo evasor. Propio de la institucionalidad escolar, éste cuerpo asumirá de otra forma el escenario escolar y lo traducirá en constantes arreglos para su beneficio personal, más que académico y convivencial. El cuerpo evasor se visibiliza a través de su invisibilización corporal. Su ausencia se hace llamativa en los llamados de lista previos al inicio de la clase y su falta de notas en los formatos de los docentes, aunque algunos de sus compañeros sepan su paradero.

La práctica de la evasión de clases se hace constante en el espacio escolar analizado. Las ocasiones propicias para ellos son los momentos en que la vigilancia del panóptico no puede percibirlos de manera constante. En la entrada, en cambio de clases, y finalizado el descanso, muchos toman la determinación de no ingresar a la clase que les corresponda. Como lo mencionan en las respuestas a uno de los cuestionarios realizados con uno de los cursos que componen el grupo focal analizado durante el año 2014, el cuerpo evasor se da especialmente para no asumir su estado de estudiante, las clases aburridas, los profes regañones, o los problemas con los mismos, las llegadas tarde y el quedarse jugando son causantes de esta práctica corporal. Su espacio predilecto será la zona verde del colegio, ubicada en la zona suroccidental de la institución, lugar que le permitirá relajarse mientras pasa el tiempo. Algunos de ellos han llegado a coordinación por ser encontrados por algún docente o por el mismo coordinador evadiendo clase y consumiendo sustancias psicoactivas sintéticas como el bóxer, o en algunos casos

consumir marihuana en la denominada tapita. Otros solo comparten el espacio con otros cuerpos evasores, o jugando fútbol,

[Acta de comité de convivencia. Caso evasión y consumo de SPA. (Carpeta casos convivenciales, 2014)]

“(28 de agosto del 2014)”

La estudiante... fue encontrada por el docente de educación física inhalando pegante en el área de zona verde mientras evadía clase. Al preguntarle por qué esta situación, manifiesta que se debe por problemas y curiosidad.

La madre de la estudiante fue citada para el lunes 1 de septiembre del 2014 a las 4:20 pm en coordinación para notificarle acerca de las consecuencias disciplinarias de la infracción cometida por la estudiante. El día de hoy, hizo presencia en la institución la hermana de la estudiante en donde fue notificada de la situación junto con la madre que se llamó por celular. La estudiante niega toda la situación a la madre quien menciona que ella ya ha estado en un centro de rehabilitación.

La estudiante desde el fin de semana no se presenta en la casa ni en la institución educativa, (se) hace la remisión al departamento de orientación para que la madre sea orientada sobre conducir a la estudiante al CESPAs y así direccionar a la estudiante de la forma más conveniente. La estudiante con su propia letra ha declarado que si consumió b6xer dentro de la institución y así se le ha hecho saber a la madre de la estudiante. Se le sugiere a la madre de la estudiante poner la denuncia ante policia por la desaparición de la estudiante. El departamento de orientación solicita hablar con la estudiante para el día mi6rcoles 3 de septiembre del 2014 suponiendo que aparezca para entonces.”

[Respuestas escritas. Cuestionario, sentidos de la escuela]

Hombre, 15 años: *«Si, re artas veces porque es muy aburridor entrar... cuando evado me pongo a joder, irme para la casa, hacernos buscar por el coordinador»*

Mujer, 14 años: *«No me gusta la clase, camino por la zona verde, me gusta caminar»*

Mujer, 13 años: *«Me invitaban y yo iba pero solo en sexto, ahora no, porque no quiero empezar evadiendo. Cuando evado me pongo a jugar y cuando sea las 5:30 pm me voy para la casa, en la zona que me ubico es todo lado»*

“Si yo he evadido cuando estaba en sexto porque no me gustaba estar en la clase de biología y en la clase de inglés” (Mujer, 13 años)

“Si a veces evado porque llegamos tarde y la profesora nos ha puesto la evasión y porque a veces cuando estabamos jugando se nos olvida la hora... cuando evado

a veces me pongo a jugar futbol o a dar vueltas al colegio en la zona verde”
(Hombre, 14 años)

“Yo no hago nada, sino me siento porque de pronto los profesores me pillan, y yo me hago en la zona verde” (Mujer, 14 años)

Su invisibilización en el escenario escolar, no implica su falta de interacción con sus pares. Todo salón de la institución tiene un evasor. Ellas y ellos han constituido un submundo escolar mientras el resto de cuerpos/sujetos escolares asumen de manera directa o cómplice los dictámenes institucionales y los rituales de las clases. En este submundo, juegan, se divierten, constituyen lazos de afecto de amor y de amistad con otros pares, y se vuelven recursivos a la hora de proveerse de almuerzo escolar, refrigerios y otras golosinas para pasar el rato. Y sí que son difíciles de ubicar, estos cuerpos se camuflan tan bien en el escenario escolar que es muy difícil hallarlos en un primer vistazo o recorrido que se haga por la institución para dar cuenta de ellos; como lo mencionaban los anteriores relatos, algunos prefieren irse para sus casas.

Esta “táctica” practicada en exceso, tendrá sus consecuencias a lo largo del año escolar. En el plano institucional, de acuerdo al número de evasiones y fallas que tenga el estudiantado (20% acumulado sin presentar excusa del acudiente) se aplicarán las sanciones respectivas. La pena mayor es la pérdida del año. Esta táctica será el blanco de muchos de las acciones convivenciales establecidas en la institución. Durante medio año se intentó ubicar a los estudiantes en un salón específico, como medida contra la evasión. Aunque la medida no tuvo el impacto que se quería, disminuyeron de manera aceptable el número de evasiones, sin embargo, los estudiantes se quejaron al igual que algunos de los docentes, que era mejor de la anterior manera, ya que el cambio entre clases era un tiempo de descanso y relajación que se tomaban los estudiantes para asumir la nueva clase que se venía. Tal cuestión tuvo peso para reasumir dicho esquema.

En el plano social podrían observarse los beneficios traídos al integrarse a nuevos subgrupos que se constituyen al interior del escenario escolar, como los ñeros o con grupos juveniles exteriores asociados al pandillismo, que en el caso particular, están compuestos por ex – estudiantes de la institución y que fueron apartados de ella debido a su comportamiento convivencial más que académico. El cuerpo evasor es el mensajero entre el contexto que rodea la escuela y su interior. Su condición de proscrito en el plano institucional, se ubica de manera táctica entre el mundo exterior e interior de la escuela,

yendo y viniendo con mensajes que se cruzan y que hacen parte de los conflictos extra escolares que persiguen a muchos, o amenazas que imparten los grupos juveniles o pandillas del barrio a diferentes estudiantes de la institución educativa.

Como táctica, el cuerpo evasor se enfrenta a la temporalidad y espacialidad que se le asigna al cuerpo/sujeto escolar ejemplar, buscando con ello solventar otro tipo de relaciones mucho más productivas desde su visión. De igual forma se hace contestatario de la forma en que se imparten las clases y la manera en que se lleva a cabo el proceso educativo en el cual se encuentra inmerso, pero en el cual no tiene participación. Muchos de estos cuerpos evasores literalmente desaparecen del escenario escolar. Muchos de ellos no volverán al espacio escolar y solo quedaran sus nombres en las listas de los profesores y de algunos recuerdos que acompañan a sus compañeros de aventuras. El cuerpo evasor responde con sus acciones fantasmagóricas a la institucionalidad que lo busca pero que no lo sujeta.

La agencia corporal de las y los jóvenes dentro del escenario escolar puede ser también interpretada desde una perspectiva de la resistencia, nutrida también por otros lugares de enunciación de sus prácticas identitarias. Esto es relevante a la hora de asumir las resistencias del cuerpo escolar contemporáneo, ya que esto significa, que aunque se consideren resistencias en el campo escolar, no son asumidas de la misma forma en otros contextos diferentes a la escuela desde los cuales también alimentan los cuerpos/sujetos juveniles sus subjetividades. Podríamos observar un buen ejemplo de ello en el trabajo de Paul Willis (1988), *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, quien a través del estudio de un grupo de chicos de una institución educativa pública inglesa demuestra la manera como en el marco de lo que denomina contracultura escolar, pueden leerse penetraciones del mundo extraescolar que alimentan, por una parte, la resistencia al sistema educativo y todo lo que este moviliza, y por otra, dan sustento y legitiman los modos en que son reproducidas condiciones particulares de su pertenencia de clase.

Tal situación reviste mucha importancia en la escolarización de dichos cuerpos, pues entran en negociación directa con la autoridad institucional, reclamando para sí, un espacio de participación diferente en la institución escolar mediada a través de su propia experiencia vital. En este reclamo el cuerpo asume ciertos significados que se asocian a

sus reivindicaciones y sus emocionalidades, que en muchos casos son reprimidas por la institucionalidad escolar. Estas corporalidades resistentes se niegan a asumir una corporalidad sujeta pasivamente al ser escolar, y más bien apuesta por una irrupción conflictiva en dicho espacio, mediada a través de sus propias prácticas culturales, de objetos que son prohibidos dentro de este escenario, y usos y sentidos del cuerpo que también son restringidos en el plano de las prácticas discursivas aceptadas en el espacio escolar.

De esta forma, abordar la relación entre cuerpo y escuela nos lleva a pensar la forma en que los sujetos asumen de manera crítica y en cierto caso, transgresora de la norma, las concepciones que sobre sus cuerpos construye la institucionalidad. Esta aproximación que hace el sujeto juvenil puede ser entendida como aquellos procesos y conjunto de acciones que desestabilizan las condiciones de enunciación emanadas de la autoridad escolar y donde el cuerpo es tomado bajo custodia de su poseedor. José Manuel Valenzuela (2009) denominará a este elemento *biorresistencia*. Este proceso implica en cierto sentido, la no aceptación de la normatividad establecida por la institucionalidad escolar, pero sí su participación como cuerpo/sujeto en la realidad cotidiana del contexto cultural escolar, la cual se encuentra relacionada con su configuración sociocultural extra escolar, teniendo en cuenta no solo sus condiciones económicas, sino también en relación con sus estilos de vida, “desde las cuales se conforman apropiaciones y recepciones diversas” (Valenzuela, 2009: 28), y que se constituyen en elementos sustanciales en su proceso de enunciación como individuos dentro del espacio escolar.

Algunas de ellas se encuentran en los límites de representaciones morales asociadas a la vida escolar. Otras se convierten en elementos de la cotidianidad del colegio que acompañan el diario vivir del espacio escolar, y que se constituyen en formas de expresión y visibilización de su existencia personal o colectiva en dicho espacio. En el contexto de la investigación, también las y los jóvenes escolarizados con los que se trabajó, han dispuesto el espacio y el tiempo escolar para prácticas que subvierten las posibilidades restrictivas que impone el acto educativo tradicional. En este sentido observamos anteriormente prácticas corporales alrededor de la vestimenta, el baile, el “figthing”, sus relaciones afectivas entre pares, etc. Cada una de ellas representa, desde mi perspectiva, una forma de resistencia que es asumida desde el cuerpo de las y los estudiantes que las vivieron o experimentaron en algún momento.

Es difícil determinar cuáles son sus motivaciones profundas, sin embargo, ello no impide observar los sentidos que estas asumen en el espacio escolar y sus implicaciones generales en la subjetivaciones de corporalidades de las y los sujetos que asisten a la institución educativa. Muchas de estas experiencias, se hacen significativas, en cuanto cargan una fuerte experiencia corporal del ser escolar, donde la sujeción puede sentirse sobre el cuerpo, y además desde este mismo se resiste. Su agencia estratégica en el campo de las relaciones de poder constituida por ella o él con la institucionalidad escolar, se ve afectada tanto por las acciones que el aparato escolar espera de ese cuerpo “infantil y juvenil”, como por los discursos en los que se inscriben otras de sus prácticas cotidianas diferentes a las escolares, como por ejemplo, sus relaciones familiares, afectivas, de amistad, de consumo, etc.

Con respecto a la vestimenta escolar, esta también fue un elemento particular en la negociación realizada por parte de las y los jóvenes. Como práctica y objeto corporal, la vestimenta y sus prendas, implicaran mensajes no verbales que se deben leer en el contexto escolar. Puede ser que a los ojos de los adultos, estas prácticas solo sean expresiones de sus adscripciones culturales a grupos por fuera del contexto escolar. No obstante en la interacción con sus pares pueden reflejar símbolos de poder, de estatus social y de consumo, así como de diferenciación grupal y dominio territorial.

Dentro de este plano se inscribirán aquellos códigos de vestimenta que se diferencian del uniforme escolar. Algunas de ellas reflejan las marcas de la condición social y económica de la población que asiste a la institución, a las cuales se les asocian con grupos juveniles relacionados al pandillismo, o la representación de lo que significa ser “ñero”. Sin embargo, sus vestimentas también reflejaran cierto poder en el espacio escolar donde se desenvuelven cotidianamente, y se resisten a la uniformización y homogenización que pretende la escuela a través del uso del uniforme, disputando su subjetividad por encima de los parámetros de identificación institucional o colectiva masificada. Esta figura se convertirá en un referente del contexto cultural y corporal de los sujetos escolarizados y analizados como agentes con posibilidad de emancipación y liberación total, realizada, de empoderamiento y ejercicio del poder a través del uso de una violencia simbólica y física. Algunos otros, los verán como algo deprimente y antisocial, que solo reflejan su falta de originalidad y su propia marginalización.

Debo confesar, que esta figura fue en parte la que me llevo a interrogarme por la forma en que se asumen las corporalidades en el contexto escolar. Cuando ingresé a la institución, a mediados del 2010, me encontré ante una realidad en la que el “ñero” estaba por encima de cualquier autoridad y orden institucional. Dentro del escenario escolar, se visibilizaba de manera constante, promoviendo el desorden, el amedrentamiento y el miedo. La banda de los *bom bom bunes*, como se hacían llamar, ingresaban por las rejas del costado suroriental y se paraban frente a los salones a gritar e interrumpir la clase. En alguna ocasión intentaron meterse por una ventana al salón, mientras la profe de inglés dictaba su clase. Esta figura hizo parte del contexto escolar cotidiano de la institución analizada. Durante estos 5 años, la institución escolar, a través de diferentes estrategias, ha logrado disputarle el poder en el espacio de las relaciones de autoridad. Sin embargo todavía contiene una fuerte carga significativa en el espacio escolar analizado como vimos particularmente en el relato de Naomi alrededor de la estética “ñera” y de su llegada a la institución escolar.

Ilustración 5. Memes sobre estéticas “ñeras”. Tomado de www.facebook.com



El ser “ñero” se ha convertido en parte de la cultura nacional citadina. En el discurso predominante, dicha figura es subalternizada y excluida debido a su condición socioeconómica. Es preciso diferenciarlo del que se viste ancho, como proceso de mimesis que se identifica con el hip hop norteamericano y sus vestimentas. Aunque en la actualidad, algunos “ñeros” han apropiado ciertas prendas de vestirse ancho, existe una preponderancia en los busos cuello redondo cerrados, alusivos a los programas animados de los ochentas, camisa polo debajo con el cuello saliendo sobre el cuello redondo del buso, pantalón bota recta semi entubado, un par de tobilleras, especialmente blancas y las zapatillas de marca. Se ha popularizado también el uso de gorras beisboleras o de equipos

deportivos estadounidenses preferiblemente, al igual que el uso de chamarras también beisboleras o de basketball muy demandadas en el mercado de la vestimenta juvenil escolar de las clases populares. En el caso de las mujeres “ñeras” estas han tendido a una fuerte modificación en su vestir. Durante algún tiempo, las mujeres asumieron vestimentas similares a las del hombre, usando pantalones de sudadera o jean. Sin embargo, con la fuerte erotización del cuerpo femenino que trajo el reggaetón, el choque y otras tendencias, su estética se modificó. Ciertas partes del cuerpo de la mujer, fueron expuestas, como la cintura y los brazos, y otras partes marcadas como el busto y la cintura. Sus prendas están más ajustadas a su cuerpo, tanto los pantalones como las faldas tienden a estar entalladas sobre el cuerpo, aunque algunas “ñeritas” se les asocia al pantalón árabe.

En el escenario escolar, ambas caracterizaciones se personifican y asumen los lugares de poder asociados a su vinculación a este tipo de expresión corporal que habita el escenario escolar. A través de sus vestimentas advierten, a la vez que exponen, lo que implica su corporalidad en el espacio escolar, fuertemente marcadas por sus ejercicios de poder y coerción física ante otros pares que son subalternizados, a través de la búsqueda de “respeto” como sinónimo de miedo, se imponen en las interacciones sociales como parte del ejercicio de la violencia simbólica ejercida por este grupo de jóvenes en el espacio escolar.

La vestimenta se torna fundamental a la hora de este ejercicio de poder. Las prendas de sus compañeros son muy apetecidas en el mercado negro que tienen “los ñeros” en la institución educativa. Las gorras, las chamarras y algunas veces las zapatillas hacen parte de la demanda de este grupo escolar. La negociación monetaria no siempre hace parte de los “inter”cambios de las prendas. Durante una de mis clases, un estudiante que llevaba puesta una chamarra de “*los hornets*”, se me acercó y me solicitó el favor que le guardaré la chamarra, porque ya le habían dicho que afuera lo iban a esperar para robársela, porque a alguien de los de ahí le había gustado mucho, lo que lo hacía también irse por otro lado para la casa para no encontrárselos.

Para la institucionalidad escolar, la irrupción de estas corporalidades ha implicado un duro trasegar entre la sujeción a través de medidas disciplinarias o la regulación de sus acciones bajo compromisos convivenciales, tratando en lo máximo posible de mantenerlo dentro del sistema escolar y no excluirlo como medida a la cual podría estar sujeto. Su resistencia al

uso del uniforme es uno de los primeros llamados que se le hacen a este tipo de corporalidades. Las asociaciones al uniforme que habíamos visto en los capítulos anteriores, se hacen necesarias en la regulación del cuerpo y de sus actividades. Sin embargo, ella o él, lo modifica adicionándole un accesorio como una gorra, o haciéndole un nudo en la camisa en la parte de atrás para subirla y exponer el abdomen, o una chamarra que cubra el uniforme, o el uso de corbatas que respondan a sus gustos.

Dentro del plano de agencia de otros cuerpos/sujetos escolares y de alguna en forma, de manera contestataria al discurso de los “ñeros”, también han surgido otros códigos de vestimenta que giran en torno a la música rock. Estas se han convertido también en formas de resistencia al espacio dominado por los “ñeros” en el escenario escolar. Sus vestimentas advierten esos primeros gustos que todo buen roquero tiende a tener en su vida: Nirvana, Metallica, Red Hot Chili Peppers, Pearl Jam y otros más contemporáneos como The Strokes, the Withestripes. Estos cuerpos/sujetos escolares también quieren marcar el espacio escolar con su subjetividad sonora y creativa. Música y cuerpo serán los canales por los cuales estas corporalidades se harán visibles. Como resultado de esta visibilización, estos cuerpos/sujetos escolares ganarán cierta autonomía en el escenario escolar, desligándose momentáneamente de las relaciones de poder establecidas por los cuerpos/sujetos “ñeros”⁵³.

Esta experiencia resistente también interviene su apariencia y los códigos de vestimenta establecidos por la institución. Los hombres, especialmente, asumirán la investidura de ropas alternativas, así como la tintura de su cabello, que se ha compartido en ciertos casos con las mujeres, quienes en reducidas ocasiones lo hacen. Las mujeres exteriorizaran sus gustos musicales a través del uso de botones y camisetas con logotipos de las agrupaciones mencionadas, o bandas de metal. El uso de manillas y pañoletas también están asociados a sus vestimentas. Los hombres portaran prendas, objetos, y modificaciones en sus uniformes que resaltarán de una mayor manera su participación en la construcción de un campo alternativo en el escenario escolar. Los pantalones entubados, camisetas de sus bandas favoritas, instrumentos musicales, celulares con música, componen el ajuar de este tipo de biorresistencias.

⁵³ Ver anexo, N° 5.

El porte de camisetas de equipos de fútbol ha disminuido considerablemente; se ha generalizado el uso de la camiseta de la selección Colombia cuando juega el equipo de fútbol masculino de mayores, que casi siempre es en horas de la tarde mientras se cumple la jornada escolar. Esto no significa que el tema del fútbol se haya desplazado de su centralidad en la interacción de los cuerpos/sujetos escolares. Como parte constitutiva de una gran parte de los hombres que asisten a la institución escolar, la deportivización de sus prácticas corporales no solamente son el reflejo de un estilo de vida saludable sino que también pueden implicar una noción de ascenso social y económico, y en el cual, el fútbol se presenta como un discurso que lo garantiza y lo legitima.

Teniendo en cuenta esta interpelación, podría decirse entonces, que el desuso de las camisetas de equipos de fútbol, tienen que ver con la ampliación de campos de expresión de su afiliación o gusto por algún equipo en particular. A través del internet, de cuadernos, y de graffittis en las mesas, paredes o vidrios de la institución, se han canalizado las disputas deportivas del cuerpo/sujeto juvenil. Precisamente ese proceso de espectacularización del deporte, como práctica de consumo, ha marcado fuertemente la representación del cuerpo contemporáneo asociado a una buena salud, al cuidado de sí mismo, a una disciplina personal y a un autosacrificio y perseverancia en la búsqueda de sus metas, lo cual se ve reflejado en las vestimentas de las niñas, niños y jóvenes del grupo focal analizado. Muchos de estos cuerpos/sujetos escolares, utilizan sudaderas de marca modificadas, entubadas en la parte inferior de la pierna, así como las pantalonetas $\frac{3}{4}$ que utilizan los jugadores de fútbol en las prácticas de entrenamiento. Los esqueletos, también están a la orden del día. Desde los más sencillos; en tonalidades blancas y oscuras, hasta los más elaborados como los de la NBA y el FNL, esta última siendo un poco más camisilla. El mundo del deporte es sin duda alguna un lugar de enunciación de estos cuerpos/sujetos juveniles (Arboleda, 2002).

Todos estos códigos de vestimenta asociados a las corporalidades escolares como biorresistencias de la institucionalidad escolar deben entenderse de manera ambigua. Parece ser que de cierta forma se nota la conexión que muchas de ellas tienen con prácticas que exceden el escenario escolar y se asocian a otros lugares de enunciación que le disputan a la escuela la formación de corporalidades, como en el caso del deporte, la música y la moda. Cada una de ellas, refleja la manera inconclusa de tales biorresistencias ya que aunque biorresistentes a la institucionalidad escolar, son cómplices

en la asunción de los preceptos de los lugares de enunciación diferentes a la escuela. La erotización de la mujer en el caso de los “ñeros”, la necesidad de la marca en la adquisición de alguna prenda como símbolo de ostentación económica, entre otras, demuestra que no en todos los espacios se presenta como una biorresistencia integral.

En términos generales, los códigos de vestimenta biorresistentes, se dan en el espacio – tiempo de configuraciones intersubjetivas desde el agenciamiento del cuerpo/sujeto escolar. Su transfiguración del escenario escolar, a través del uso de códigos propios de vestimenta, permite observar lo activo del contexto cultural escolar y de las corporalidades que desde allí se construyen. La ropa como forma de mostrarnos nos permite establecer códigos de comunicación con las personas con las que nos relacionamos. En el mundo contemporáneo, la ropa sigue teniendo fuertes implicaciones morales, sociales y culturales. La creación de códigos de vestimenta, no ésta relacionada solo con el hecho de satisfacer nuestra necesidad de abrigo. Estos códigos tienen profundas raíces culturales y sociales, y mediante los cuales se han impulsado ideas, o sean resistidos a ellas. Los códigos de vestimenta del espacio escolar como pudimos ver a lo largo de texto se hacen variados y diversos, se sedimentan como prácticas naturales a la escuela, se negocian de manera cómplice con miras en la consecución de algún reconocimiento, o se biorresisten a la homogenización y estandarización del cuerpo/sujeto escolar institucional. Todas perviviendo en el mismo escenario buscan imponerse en las relaciones de poder que atraviesan el cuerpo y su sujeción o liberación, así sea momentánea.

El caso del “choque” y del “figthing”, tienden a moverse también bajo esta línea. Desde la institucionalidad, estas prácticas deben desaparecer del contexto escolar. Desde la agencia de las niñas, niños y jóvenes escolarizados, se convierte en una práctica de sobrevivencia y permanencia en el escenario escolar, asumiéndolas como parte de las interacciones cotidianas que se presentan en dicho contexto y de las resistencias que sus cuerpos tienen que vivir en tales interacciones. El “choque” y el “Fighting” como prácticas corporales con fuertes connotaciones sexuales y de violencia, se mueven en esos bordes morales, corporales y escolares asociados a su condición como cuerpo/sujeto escolar a la vez que permiten observar sus otras fuentes de anclaje identitario, y que se constituyen de manera estratégica en formas que asumidas desde el cuerpo, implican otros sentidos y significados. Tales situaciones parecen desbordar el ámbito escolar, que lo ha tenido que asumir. Su fuerte mediatización, cuestiona el papel de la escuela, ante una situación que

excede su accionar. Estas prácticas corporales como biorresistencias no solo disputan un espacio en la escuela, sino en la sociedad en general.

Estos elementos nos permiten considerar la agencia corporal juvenil dentro del marco de la institución escolar como diversa y cuestiona el discurso escolar que se centra en la dominación y sujeción irrestricta del sujeto educando, generando con sus acciones, exposiciones de su inconformismo con la institucionalidad escolar, contra la autoridad adultocéntrica o de un conjunto de emocionalidades por lo que vive y experimenta cotidianamente. La escuela ante dichas situaciones, ha preferido asumir en cierto sentido una postura restrictiva, aunque en otras ocasiones su postura tiende a ser más paternalista y asistencialista. Mientras otro tipo de corporalidades son aceptados y “apadrinados” en la institución escolar, como el embarazo adolescente y la alimentación escolar; las irrupciones sobre la sexualidad siguen siendo muy restrictivas en este aspecto, como pudo observarse en el apartado relacionado con el cuerpo y la sexualidad en el marco del análisis del manual de convivencia. Un ejemplo dicente a nivel nacional al respecto, nos remite al caso de Sergio Urrego, ocurrido en Bogotá; su suicidio y posterior batalla legal por la responsabilidad de la institución escolar en tal evento.

Como resistencias hechas cuerpos en el espacio escolar, ambas situaciones nos permiten observar las restricciones que dicho espacio contiene, pero a su vez, la posibilidad de agencia que tiene el cuerpo/sujeto juvenil en la reconfiguración de sus espacios escolares cotidianos, algunas veces fatídicas como en el acto de resistencia de Sergio Andrés Urrego que le consumió la vida, otras que se mantienen y buscan legitimidad como en el caso del estudiante de Medellín⁵⁴.

Es importante resaltar las características que dan forma a la agencia corporal juvenil analizada en la investigación propuesta. La primera de estas características es su condición de multi – focalidad. Esto significa que aunque algunas de ellas se inscriben en relaciones de oposición o resistencia a la institucionalidad escolar, algunas otras se generan por otras condiciones. Estas involucran posicionamientos corporales ligados a varios nodulos de articulación asociados entre otros, a su condición socioeconómica, su raza y su género. Esto representaría la doble articulación existente entre resistencias y

⁵⁴ Ver nota al pie N° 3.

lugares de enunciación ubicados en el marco de la institucionalidad escolar. Como vimos, muchas de las situaciones mencionadas involucran elementos que van más allá de demandas propiamente escolares, como en el caso de la comida.

Otra de las características, tiene que ver con el grado de afectación que tengan las prácticas, los objetos o los usos asociados a éstas, tanto sobre el individuo que la ejecuta o las posee, como en el contexto cultural escolar. Esto significa que no todas las agencias corporales juveniles tendrán un mismo impacto en todas las situaciones en las que se presenten. Algunas marcarán de forma determinante las acciones del contexto cultural, mientras que otras solo serán asumidas como oposición o expresión de su subjetividad, “Dicho en forma simple, no toda conducta de oposición tiene una “significación radical”, ni es toda conducta de oposición una respuesta bien definida a la dominación.” (Giroux, 1983:29), permitiendo a su vez enmarcar varias acciones que aunque poco significantes, pueden convertirse en nódulos de participación estética y política ante lo que sucede en el espacio escolar.

La agencia corporal se caracteriza por poseer cualidades de significado y significante. En esta condición, el cuerpo enuncia y es enunciado en un proceso de configuración desde diversos parámetros que hacen significativa su disposición en las formas de disputa y visibilización subjetiva dentro del marco institucional escolar. La agencia biorresistente del sujeto juvenil devenida corporalidad, refleja momentos emancipatorios ante los marcos permitidos que se construyen en el espacio escolar y en el cual su cuerpo es el primer elemento por regular. La apropiación corporal que hace el sujeto educando en las agencias biorresistentes, implica reconocer el límite que le da el sujeto a la institución escolar en su proceso de formación personal, y a la vez, le permite reconocer cuales son las condiciones contra las cuales se opone o resiste la institucionalidad escolar. En esta perspectiva, el cuerpo asume ciertas prácticas y estéticas que se asocian a las condiciones de resistencia, disputa u oposición del cuerpo/sujeto escolar, y que estratégicamente construirán discursos colectivos alrededor de su significado, que aunque de manera difusa, se constituirán en elementos diferentes a los asociados a la corporalidad escolar ideal movilizadas por las sedimentaciones.

4.3. El cuerpo escolar y sus posibilidades

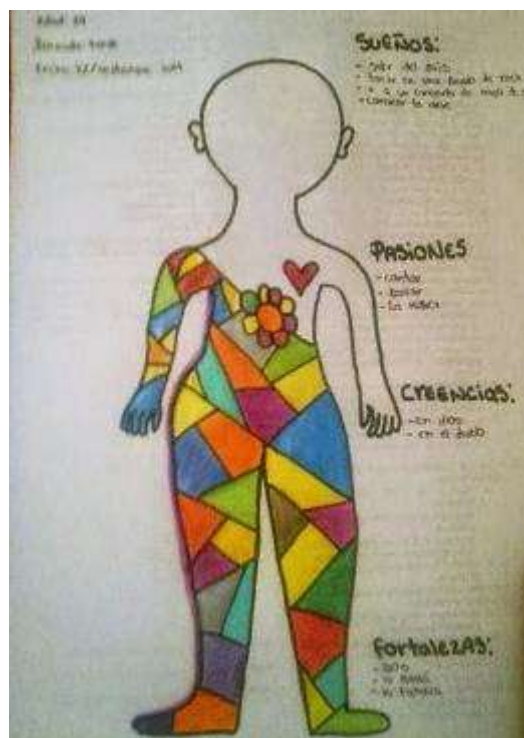


Ilustración 6. Taller sobre cartografía del cuerpo. (Septiembre de 2014) Grado 704. Mujer. 14 años.

Esta imagen proviene de un taller que realicé durante el tercer periodo del año 2014, como parte de los ejercicios de autoevaluación de la asignatura de las y los jóvenes a los que les impartía clase y que pertenecían al grupo focal con el que se trabajó la investigación. Su bonito trabajo en color, resaltaba sobre los demás en particular, además, fue muy particular la manera en que la obtuve. Este dibujo está incompleto según su autora. Cuando lo estaba recogiendo porque la hora de culminación de clase se aproximaba, me acerqué a su puesto; estaba coloreando los últimos pétalos de la flor central, y le dije que ya los estaba reuniendo. Me dijo que todavía le faltaba la parte superior. Le dije que los recogía de una vez, para que no los fueran a dañar o a botar, que si quería en la próxima clase se lo devolvía para que lo terminara. No volvió a pedirlo.

Esta imagen, a mí parecer, resumen bien el objeto de este trabajo. Por una parte, podemos observar un cuerpo monocromático que se extiende desde la cabeza hasta la parte media del torso y el brazo izquierdo, compartiendo con el espacio en blanco, un corazón rojo.

Esta parte podría representar la manera en que la institución escolar construye la relación con el cuerpo de las y los jóvenes que asisten a ella. Una construcción de la corporalidad atravesada por la homogeneidad y la uniformización de las y los sujetos jóvenes, de sus cuerpos, de sus comportamientos, de sus sentidos, de sus expresiones; donde la cabeza, como centro de los procesos cognitivos que dominan la acción educativa, advierte el vacío que debe ser llenado por la intervención de la escuela. Un vacío que no habrá de llenarse solo en esta pieza constitutiva de nuestra corporalidad, sino; en una suerte de extensión, irrigará todo el resto de sus componentes. Esta parte, hoja en blanco, en la que se hace necesario inscribir toda una suerte de códigos y normas que lo ubicarán en el plano general de la vida escolar.

Por otro lado, puede observarse un cuerpo con una multiplicidad de colores y de formas que logran extenderse en la mayor parte del contorno físico. Todo el costado derecho, incluyendo desde el hombro, el brazo, el antebrazo, ampliándose por el centro del pecho y terminando la cintura y las extremidades inferiores se encuentra caracterizado por esta heterogeneidad de figuras y colores. Esta parte podría representar la agencia corporal juvenil en nuestros tiempos. Visto como prisma, el cuerpo será el instrumento por el cual las refracciones de la luz sociocultural, irrigarán todos sus matices y su gama cromática. Cuerpo colorido que podría ser un reflejo de las huellas que los múltiples lugares que alimentan su subjetividad han dejado dentro de sí, que lo interpelan y lo constituyen como un sujeto social en tiempos donde lo monocromático visto como lo universal, lo estático y lo fijo tiende a desvanecerse, a ser descolonizado, a compartir fronteras con lo diverso. Gama cromática que representa la variedad en las identificaciones⁵⁵ que construyen su ser

⁵⁵ Stuart Hall (2010) plantea que más que identidad – como algo fijo y acabado – deberíamos hablar de identificación como un proceso inacabado y de amalgama de diversas formas en que “imaginamos como somos vistos por otros”. De tal forma, tratar de comprender que significa “lo joven” y las identificaciones que se construyen alrededor de ello en nuestro contexto actual, conlleva a pensarlo dentro de marcos diversos de representación. Quiero señalar algunos mapas conceptuales que permiten enrutarse tal discusión. A partir de la revisión bibliográfica podría aseverarse que las “identidades” juveniles son heterogéneas, ya que no existe un elemento predominante de diferenciación que las esencialice. Como muchos teóricos han señalado, (Muñoz, 2006; Marín y Muñoz, 2002; Valenzuela, 2011; Reguillo, 2011; Margulis y Urresti, 2002 y Chaves, 2004), asumir la perspectiva etaria no nos permite comprender múltiples procesos que se articulan a lo juvenil más allá de dichos estados y cambios biológicos y que se relaciona con los posibles mundos/estilos de vida que se construyen en ésta “etapa transitoria”. De igual forma no nos permite observar la historicidad y contextualidad de la construcción del sujeto joven, en el sentido que desde su emergencia – que podría temporalizarse en el periodo de la posguerra - hasta la actualidad, ha sufrido múltiples transformaciones y re – definiciones que las distinguen y las diferencian dentro de espacialidades y temporalidades diversas, reconociendo el impacto que tienen sobre las subjetividades de aquellos que se auto/representan como jóvenes las transformaciones sociales, económicas, políticas y culturales que determina en gran medida su posicionamiento en el mundo social, para lo cual será importante entender lo juvenil y las identificaciones que se construyen sobre él, como un conjunto multidimensional de formas

corporal y desde las cuales constituye nociones mismas de su existencia y que en su puesta en escena dentro del escenario escolar analizado estarán contenidos en el mismo contorno, en la misma hoja, en el mismo cuerpo.

En el centro de los dos, una flor que los une. Por encima de esta, un corazón rojo. La flor con diferentes pétalos de colores, comparte la frontera con el espacio monocromático, resaltando su figura de esta forma; ubicada en el diafragma del cuerpo, el lugar donde se sienten las mariposas cuando aparece el amor. Por encima de esta, un corazón en el costado izquierdo del cuerpo irrumpiendo con el espacio en blanco de la silueta corporal dibujada. Su figura abarcara una gran parte del hombro y pectoral izquierdo. Su vistoso color rojo, da vida a la silueta en blanco. ¿Qué posibilidades de crecer y convertirse en jardín ha tenido la flor en el espacio monocromático del cuerpo escolar y de qué manera el corazón irriga su tonalidad a este cuerpo sujetado y disciplinado en nuestro contexto actual?

Los diferentes “casos” desde los cuales se intentó hacer inteligible la relación entre cuerpo y escuela, podrían parecer, un tanto reiterativos, un tanto particulares. Reiterativos en el sentido que no son situaciones nuevas y que, de diversas formas, las ciencias sociales han dado cuenta de las condiciones que estructuran esta relación. Tal sentido de reiteración podría asociarse con la manera en que ha sido concebida esta relación y que presenta por una parte, fuertes sedimentaciones relacionadas con la manera en que el cuerpo infantil y juvenil ha estado sujeto a las condiciones disciplinarias que sostienen al aparato escolar. Condiciones que están relacionadas con su historicidad y su largo trasegar de sus ya dos siglos largos en la historia de nuestra sociedad. Condiciones que atadas a la reiteración de citas históricas le dan sustento, ubican y le dan forma a la

particulares, diferenciadas y culturalmente acordadas – intersubjetivas – o impuestas que otorgan, definen, marcan, establecen límites y parámetros a la experiencia subjetiva y social de las/los jóvenes.

De tal forma podríamos decir que las identidades juveniles son cambiantes y transitorias y que, a diferencia de otro tipo de adscripciones identitarias – género, raza, etnia, etc. – no construyen límites de adscripción rígidos, haciéndolas relacionales, esto es, que adquieren sentido gracias a su posicionamiento desde diversos ámbitos sociales – económicos, políticos, culturales – mezclando y construyendo alteridades desde las cuales se identifican o se diferencian. Desde tal perspectiva hare referencia a la cuestión de la representación en el marco de dichas interacciones relacionales. Es importante resaltar que dentro de la discusión alrededor de las identidades se considera importante establecer los modos en que la identidad se construye y produce en la representación por medio de la diferencia, esto como un proceso en el cual se localizan y categorizan las otredades – género, raza, clase, generacionales - y que al mismo tiempo dan ubicación a quien representa dentro de marcos amplios del poder.

cuadrícula disciplinaria institucional que habrá de construirse en esta idea de educar a las poblaciones menores de edad y adolescentes. Reiteración de la ubicación de sus cuerpos en el escenario escolar donde estos se convertirán en el objeto central del poder, involucrándolos y asociándolos a un proceso de gobierno constante sobre sus acciones con el fin de moldear una subjetividad que atienda las disposiciones dominantes del proyecto social a la cual la escuela sirve.

Es por lo tanto reiterativa, en el sentido que reconoce el escenario escolar como un lugar donde se dan procesos particulares de enunciación de lo juvenil y donde se establecen procedimientos que buscan que el sujeto encarne en su ser tales enunciados, donde el discurso dominante se encuentra fuertemente influenciado por las teorías constructivistas del desarrollo cognitivo, la psicología genética y la biología. Desde dicha perspectiva el joven como ser en proceso de formación; es visto como un sujeto inacabado, heterónimo, falta de capacidades para asumir su propia existencia. En esta reiteración de sus fundamentos, vistos en el manual de convivencia, podríamos advertir que la escuela contemporánea mantiene de cierto modo intacta su participación en la construcción de la cultura somática infantil y juvenil de nuestra sociedad.

También podría considerarse reiterativa la manera en que se involucra el sujeto juvenil en la puesta en marcha del proyecto corporal incentivado por la escuela. En este sentido, es necesario reconocer que en todo campo de producción sociocultural se mueven tanto disposiciones dominantes como alteraciones constitutivas que alimentan y dan sentido a la configuración de las relaciones de poder sobre el cuerpo y sobre la vida misma. Por lo tanto podría considerarse reiterativa la manera en que las y los jóvenes se las han ingeniado para dárselas con la institución escolar. En Willis (1998) por ejemplo, podemos ver la manera en que los “colegas” invisten el discurso de la contracultura escolar como forma de vida en dicho escenario. Muchas de los ejemplos analizados anteriormente podrían percibirse bajo esta perspectiva. Sus cuerpos posibilitan formas diferentes de vivir el proceso de escolarización al cual han sido suscritos y asumen formas diversas que interpelan la acción escolar sobre sus contornos, sobre sus subjetividades. Reiteración de códigos estéticos, de comportamientos rebeldes, de enfrentamientos con la institucionalidad escolar, de incursiones de elementos culturales de su vida extraescolar que ponen de manifiesto la tensión que el proyecto educativo ha traído para la vida de las y los jóvenes que lo asumen dentro de sus posibilidades vitales de existencia. En este

panorama, quedaría entonces por clarificar lo particular de este análisis y las posibilidades que trae a la hora de comprender las condiciones socioculturales actuales en esta relación.

En primer lugar, parece particular la manera en que la flor ha demostrado que puede crecer en el espacio blanco. Esta irrumpen en el campo homogéneo del cuerpo escolar mediante la penetración de la multiplicidad de colores que componen sus pétalos. Es particular, observar como en los medios de comunicación y las palestras políticas conservadoras y a veces las más liberales, esta penetración de la heterogeneidad de los mundos de vida juveniles ha causado revuelo por la manera en que estas formas de vida han desestabilizado las verdades sobre las cuales actúa el escenario escolar poniendo en duda su eficacia disciplinaria a la hora de formar a los ciudadanos del futuro de la nación. En este sentido, las críticas generadas promulgan en sus planos más extremos, la necesidad de volver al encierro de la escuela y la intensificación de las medidas disciplinarias que se apoyan en un trato carácter judicial y punitivo (como en el caso de nuestro país, donde se expidió la ley 1620 de 2013 llamada la ley contra “el matoneo escolar” que intenta contener los brotes de violencia al interior de las instituciones escolares) y por otro, la transformación total del aparato escolar. Aquí lo particular de las medidas no está en su extremismo, sino en la consideración que ambas tienden a dar sobre la importancia de la escuela en los procesos culturales que la sociedad en general atraviesa⁵⁶ y el reconocimiento de que las nociones de juventud que fueron construidas con anterioridad han venido transformándose intensamente. Esto nos demuestra lo importante de preguntarnos por el papel de la escuela y en el fondo, por el papel de la educación de la población juvenil en la actualidad.

En este sentido, la exploración investigativa intentó mostrarnos la manera en que las prácticas corporales de las y los sujetos juveniles han devenido en prácticas que poco a poco van generando fisuras a la estructura disciplinar que pretende dominar el escenario escolar. De cierta forma podría decirse, utilizando las categorías descriptivas de Paul Willis, que el grupo de los “colegas” se multiplicó. La generalización de ciertas acciones dentro del escenario escolar y que representan a ojos de la autoridad escolar fallas o faltas que

⁵⁶ En este sentido, podemos observar que ante los problemas del desempleo, de la violencia intrafamiliar y de género, la adquisición de nuevas herramientas cognitivas y físicas para el tratamiento de las nuevas tecnologías, entre otras, han buscado ser canalizadas mediante la creación o articulación de programas educativos en el escenario escolar. De tal manera que todos los problemas sociales, económicos y culturales han buscado soluciones, vía la educación. (Entrevista a Silvia Grinsberg en Noguera y Marín, 2013)

incumplen con las cuadrículas institucionales formuladas, parecen extenderse a una cantidad considerable del estudiantado. Ya no es un pequeño grupo que intenta irrumpir de manera conflictiva en la institucionalidad escolar. Muchas de las acciones señaladas en los párrafos anteriores se han convertido en parte de la cultura escolar analizada. En este sentido “los pringaos”, se han convertido en una especie en vía de extinción⁵⁷ o mejor, han intensificado su participación en la configuración cultural que se da en el escenario escolar a través de sus propias penetraciones corporales deshaciendo esos límites imaginarios entre los estudiantes “buenos” y los estudiantes “malos”, ellos, como lo reconoce Yurleidy son, simplemente humanos y sus corporalidades así nos lo harán saber.

Su intensificación parece responder a la manera en que son articulados en la actualidad nuevas formas de gobierno dentro de lo que podría ser llamado sociedad posmoderna, modernidad líquida, etc., enfocadas mucho más en términos de control que de disciplinamiento. Esto no significa su anulación tal y como lo hemos observado en el marco del análisis del manual de convivencia. Como apunta Foucault, en una misma realidad social pueden establecerse diferentes articulaciones en las tecnologías de gobierno sin la necesidad de que una suprima otra (Foucault, 2006, pp. 15-44). Lo importante aquí es observar que en esta relación que las y los jóvenes establecen desde sus corporalidades con el escenario escolar podrían estar mostrándonos un desplazamiento en el acento del gobierno contemporáneo de esta población que a su vez generan procesos de flexibilización de la cuadrícula disciplinaria escolar.

Las características de estas formas de gobierno enmarcadas en el denominado proyecto neoliberal, donde la exacerbación de la individualidad, la empresarización del estado y de su aparato burocrático (volver al estado una empresa), la prevalencia que tiene dentro del modelo económico capitalista contemporáneo la hegemonía del mercado como formador

⁵⁷ Esta aseveración podría encontrar sustento también en la manera como los docentes perciben a sus estudiantes. En el trabajo investigativo desarrollado por Londoño, Rocío; Sáenz, Javier; et. Al. (2011) alrededor de las percepciones de las y los docentes del sector público de la ciudad de Bogotá con relación al ambiente escolar, las respuestas brindadas por los docentes encuestados, presentan un fuerte negativismo con relación a la convivencia escolar entre estudiantes, atravesada por múltiples problemáticas entre las que se encuentran la intensificación de conflictos, el consumo de sustancias psicoactivas, el bullying, entre otras. Además, encuentran particular las situaciones en las que se cuenta con cierto malestar a la hora del ejercicio docente relacionadas especialmente con las prácticas en el aula y el comportamiento de las y los estudiantes, ante lo cual exigen mayores regulaciones en este aspecto. Ver especialmente el *capítulo 3. Saberes, percepciones y actitudes sobre la práctica docente y la pedagogía*, y *capítulo 4. Percepciones de los docentes sobre los estudiantes, los colegios y la educación pública*.

de identidades y sociedades (Comaroff & Comaroff, 2001), la concepción del sujeto como cliente desplazando su condición de ciudadano, las “competencias” como atributos preferenciales para enfrentar los riesgos de la incertidumbre planetaria, pueden servirnos como elementos particulares de análisis a la hora de concebir la irrupción de las corporalidades en el escenario escolar y a su vez concebir el papel de la escuela en esta realidad, o como propondría Alfredo Veiga-Neto (2013), preguntarnos ¿Qué hacer con ella en la actualidad?

Las y los jóvenes han encontrado en el mundo actual lugares diversos de enunciación e identificación los cuales valora de manera mucho más profunda y que le permiten vivenciar su libertad de maneras menos disciplinarias como las que vive en la escena del teatro escolar (Moreno, 2005). Precisamente la diversidad de los mundos de vida juveniles fue una de las cuestiones centrales para fundamentar la constitución de la maquinaria escolar como forma de gobierno de esta población (Silvia Grinberg en Noguera y Marín, 2013). En este sentido las y los jóvenes han encontrado en el mercado un lugar particular de enunciación. Aunque representado por este, a partir del fetiche de la imagen, el narcisismo individual y la formación de sujetos sin memoria y sin historia construyendo un estereotipo del joven como un hombre, exitoso, libre, sin problemas y que está dispuesto a asumir su posición dentro de la sociedad dominante, ya que es ésta la que le proveerá el éxito y la fama individual, (Reguillo, 2000, Margulis y Urrestí, 2002), las y los jóvenes encuentran en este espacio algunos elementos fundamentales con los que se definen – los looks, la vestimenta, la indumentaria, la modificación del cuerpo⁵⁸. Este tipo de corporalidad ha venido ganando espacio en la estructura disciplinar escolar y ha puesto en duda la funcionalidad del aparato a la hora de movilizar anclajes identitarios satisfactorios y acordes con los nuevos tiempos.

Su emergencia parece estar también sustentada en la manera en que la experiencia individual del sujeto juvenil contemporáneo irrumpe en el escenario escolar a través de una intensificación de su participación en la construcción de su propio gobierno. Esta particularidad que invita al sujeto juvenil a hacerse cargo de su propio proceso formativo y de la posesión de su propio cuerpo, como cliente de la escuela⁵⁹, podría ser el sustento

⁵⁸ A través de perforaciones, incrustaciones y tatuajes de acuerdo a los intereses personales.

⁵⁹ En este sentido es importante observar la actualidad de las perspectivas planteadas por Raymond Williams (2003). En su texto sobre Gran Bretaña en la década del 60 ya empieza a mostrar como los procesos

mediante el cual las y los jóvenes han asumido la cuestión de su libertad y han establecido formas de resistencia a procesos donde el autoritarismo (el caso de la escuela) ya no es concebido como una manera viable para su propio gobierno. Sería una ilusión creer que en el contexto actual el sujeto juvenil haya alcanzado la tan anhelada libertad propuesta en los ideales del proyecto moderno. Lo que nos muestra la realidad actual es precisamente que en esa supuesta libertad que le es concedida al sujeto mediante la posibilidad de escoger, se tejen formas particulares de subjetivación que determinan los parámetros, los límites, las normas y los modelos en los cuales el sujeto puede hacer su elección. Este argumento puede posibilitar dos cuestiones importantes para comprender la manera en que las irrupciones corporales en el escenario escolar han participado en la transformación de sus estructuras.

En primer lugar, este énfasis puesto en la ilusión de la autogestión de la propia vida podría leerse como una forma de transición de la sociedad disciplinaria a la sociedad de control donde las tecnologías de gobierno son maximizadas y presentan, particularmente, esa idea sugestiva del funcionamiento eficaz del poder a través de mecanismos que no recurran a formas violentas y coercitivas de sujeción y donde su versatilidad y sutileza tienen mayor eficacia en el proceso del gobierno de la agencia del sujeto (Veiga – Neto, 2013). Ello nos plantearía por lo tanto la posibilidad de visitar conceptual y teóricamente la cuestión de la agencia corporal juvenil en términos ambivalentes, donde se tenga en cuenta que “ella puede actuar como un principio de crítica filosófica de gobierno y, al mismo

acelerados del capitalismo, han permitido una transformación sustancial en la concepción de individuo que tenía el ideal liberal y moderno, concibiéndolo en primer lugar como un ciudadano, sujeto de derechos y responsabilidades sociales. Con la incursión de la “masa” como concepto de asociación de individualidades, y fuerza amorfa de necesidades, el capitalismo económico declara la muerte del ciudadano individual y lo resucita en la idea del consumidor.

Dicha idea ha afectado de manera considerable, la visión de los sujetos en relación con lo social, y se ha convertido en la mejor forma de distinción y diferenciación social. Apartado de cualquier relación que implique un compromiso con el conjunto social, el consumidor deviene cliente, consume lo que las industrias producen, no critica, no se exige y no participa en el curso de las sociedades. Al ser consumidor, el individuo actual, solo tiene como opción la compra de bienes y servicios, que durante tiempo atrás fueron reivindicaciones y derechos de los ciudadanos, tales como la salud, la educación, los servicios básicos, minando fuertemente las bases mismas de la democracia y transformando la vida social de los sujetos sociales. Tal cuestión, muestra los primeros síntomas de una enfermedad que en la actualidad aqueja los sistemas políticos democráticos y que sin duda alguna, afectan considerablemente la idea de una democracia participativa y real, que encuentra sus raíces en la idea del individualismo democrático – representativo y consumidor y no en la idea de individuos que en colectivo diseñan y construyen la sociedad en la cual quieren vivir.

tiempo, ser un artefacto de múltiples prácticas de gobierno” (Dean citado en Veiga – Neto, 2013, p. 227).

En el marco teórico de esta investigación, fue necesario establecer puentes entre diferentes posturas desde las cuales es comprendida la relación entre cuerpo y escuela, con el fin de posibilitar el análisis de las corporalidades en este contexto ambivalente. No pretendía con ello generar alguna equiparación epistemológica entre las diferentes corrientes de pensamientos que se han involucrado en el análisis de esta relación. Más bien, encontré la necesidad de establecer estos puentes con el fin de vislumbrar el carácter complejo y diverso que esta relación presenta. Las posibilidades teóricas estarían atadas a la manera en que podamos concebir en el plano del conocimiento, el cuerpo juvenil más allá de su condición biológica y física, donde lo histórico, lo social y lo cultural de este cuerpo resalte como elementos fundantes de su significado y de su relación con el mundo que lo rodea. De comprender que no existe un cuerpo/sujeto juvenil esencial al cual se quiera o deba retornar para alcanzar un estado ideal de sociedad. Esta posibilidad nos permitirá reconocer que es en el vaivén de la vida social donde se construyen y se consolidan los significados que dan forma a las corporalidades de miles de niñas, niños y jóvenes y donde la escuela tiene un papel preponderante en la formulación de estos.

Unas posibilidades teóricas que conciban la relación entre cuerpo y escuela en un campo complejo de ambivalencias e interacciones donde la diversidad y la interculturalidad puedan ser concebidos en su carácter problemático y fundador de nuevas relaciones que den espacio a formas diferentes de comprender y asimilar el mundo en el cual está inserta esta relación. En este escenario, surge la posibilidad de formular un marco teórico comprensivo que desafíe los límites impuestos a la acción educativa sobre el cuerpo, fuertemente mediatizada por la disciplina y la sujeción, mediante el reconocimiento de la capacidad de producción sociocultural que enarbolan las y los jóvenes de nuestros tiempos y que nos permitan comprender las ambigüedades y las potencialidades de sus acciones dentro del escenario escolar. Posibilidades teóricas que busquen la ampliación del marco analítico que interroga sobre los procesos escolares en la actualidad y que permitan consolidar propuestas inter o transdisciplinarias que tiendan puentes entre las diferentes formas de abordar la realidad social que allí se construye y que dé cuenta de su complejidad y sus intersecciones con otros lugares.

Por otra parte, nos puede demostrar la manera en que la escuela no ha quedado estática ante las transformaciones locales que sufrimos en la actualidad. En este sentido, aunque la condición disciplinaria sobre el cuerpo de las y los jóvenes parece permanecer constante, y especialmente en aquellos contextos donde el consumo y el mercado no tienen las mismas características de participación y asequibilidad, especialmente en las clases bajas (Veiga-Neto, Op.Cit.), otros proyectos educativos corporales han tomado fuerza en tanto buscan que el estudiantado asimile las demandas de la lógica neoliberal. Esto lo podremos observar palpablemente a nivel nacional en la transformación del lenguaje en la construcción curricular donde el concepto de “competencias”, ha tomado un papel central en la formulación de la política pública educativa. En este sentido, al involucrar la escuela en el entramado de esta lógica neoliberal de la competitividad, la educación del cuerpo juvenil estará volcada al moldeamiento de sus particularidades que le permitirán entrar en dicho circuito.

Esta no moldeará un cuerpo de atleta profesional preparado para la competición (para ello están el deporte televisado, los gimnasios, las escuelas deportivas, etc.), no es tampoco su interés, como podemos ver en la presencia mínima del área de educación física en la mayoría de programas curriculares donde se disponen de dos horas a la semana para el trabajo físico propiamente hablando. El moldeamiento del cuerpo que procura este tipo de educación estará atada especialmente al “buen” uso de las prótesis tecnológicas como los celulares y los ordenadores. Un moldeamiento del cuerpo que pueda integrar en el estudiante a través de la vestimenta, las maneras correctas de elegir, “para que él o ella, cuando ingrese a la universidad o interactúe en otro ambiente, pueda decidir entre lo que recibió como formación en el colegio y lo que ve fuera de la institución con un criterio sano, sabio, maduro y responsable, siempre con dignidad y decoro.” (Art. 42. Normas para la presentación personal). Un moldeamiento del cuerpo atravesada por la implantación de códigos de alimentación que le permitan seleccionar entre lo que es saludable y lo que no. Un moldeamiento del cuerpo sexualizado que provea las herramientas para prevenir-protegerse de los riesgos que trae el contacto con el otro. Un moldeamiento que permita la creación de un cuerpo-cliente preparado para escoger en la tan diversificada e inestable condición del mundo contemporáneo.

Lo anterior podría sugerir atención, en tanto nos advierte lo que se hace con la escuela en la actualidad, y nos permite observar la manera en que su transformación sigue

condicionada a potentes regímenes discursivos de gobierno. Sin embargo, esto también puede ser leído como el plano de la lucha actual por una verdadera democratización del escenario escolar. En este sentido, las posibilidades que adquiere la escuela en el marco cultural contemporáneo nos invitan a continuar el análisis de su realidad y del impacto que las transformaciones globales han generado en su funcionamiento. Posibilidades de aperturas radicales que permitan la incorporación de nuevas subjetividades que podrían generar nuevos tipos de apropiaciones de la escuela, en tanto proyecto político de transformación. Imaginar una escuela, donde la uniformización no sea la regla, donde la diversidad alimente la construcción conjunta de conocimiento, donde la diferencia no sea vista como un elemento a moldear sino un potencializador de nuevas formas de interacción y relaciones humanas. Pensar en las posibilidades prácticas que tiene el escenario escolar nos permitirán tomar rumbos donde la radicalidad de la interculturalidad, la apertura a formas diversas de ser joven, donde la ampliación de marcos culturales de comprensión de la realidad social bajo la figura del aprendizaje – aprendizaje⁶⁰ posibilite la consecución de los sueños de nuestras niñas, niños y jóvenes posibilitando la apertura de los muros escolares a diversas formas de relacionarse con el mundo que los rodea.

La cuestión del neoliberalismo ha traído consigo nuevas formas de gobierno sobre las y los jóvenes, pero también ha permitido que las diferencias sean enarboladas como elementos de disputa ante lo que se les impone desde estas formas de gobierno, y en este sentido el cuerpo ha sido, sin duda alguna, un parámetro constitutivo en esta lucha, como puede observarse en algunos grupos y colectividades juveniles, en las reivindicaciones de los feminismos, las políticas queer y los movimientos afro. Esto quiere decir que el neoliberalismo ha traído consigo también la posibilidad de resistir a su propio esquema, en tanto, las comunidades han encontrado estratégicamente, caminos que visibilizan su exclusión, especialmente a través del cuerpo.

⁶⁰ El paradigma dominante de la educación tiene como diada la figura enseñanza – aprendizaje. Esta me parece, desconoce la impronta de que los seres humanos están en un proceso constante de aprendizaje y donde la enseñanza viene atada a múltiples factores y detonantes diferentes a los que pueda establecer la relación de un sujeto que enseña (docente) y un sujeto que aprende (estudiante). En este sentido la transformación de la diada, surge como una posibilidad de reconocimiento de que este no es un proceso unidireccional y donde el aprendizaje constante de todos aquellos que participan de la interpretación del mundo este atada al dialogo y a la construcción conjunta de conocimiento. Muy bien lo resume William Ospina en su carta al maestro desconocido, “ Es tanto lo que hay por aprender que nadie puede darse el lujo de ser solamente el que enseña y nadie puede darse el lujo de ser solamente el que aprende” (Ospina, 2012. P. 37)

En el marco de las posibilidades investigativas, este trabajo intentó construir el análisis de una de las relaciones que se podrían establecer entre cuerpo y escuela la cual estuvo fundamentalmente centrada en la visión institucional y la visión de las y los jóvenes permitiendo establecer unas características básicas en el proceso de construcción de las corporalidades escolares, y que servirían como un mapa provisional para quienes estén interesados en recorrer el archipiélago que forma esta relación. En este sentido, las posibilidades que se tejen podrían establecer procesos de análisis particulares para cada una de las relaciones establecidas en esta investigación entre el cuerpo y sus componentes (el cuerpo y la vestimenta, la alimentación, el comportamiento escolar, etc.), mucho más profundas y desde otras fuentes metodológicas que permitan comprender el cuerpo en su complejidad y en las diferencias que adquieren los procesos de escolarización contemporáneos en realidades tan disímiles y conflictivas como las que presenta cada escuela en nuestro contexto. Ello también daría la posibilidad de observar la manera en que el cuerpo es abordado desde otros actores como en la relación docentes, cuerpo y escuela. O desde la especificidad de cada asignatura y su abordaje al interior de cada clase con el fin de reconocer puntos potenciales de transformación de las prácticas pedagógicas y de las relaciones de poder asimétricas construidas entre los diferentes actores que componen el escenario escolar.

Quiero plantear como último que esta tarea es urgente. Urgente en el sentido que observamos como las fisuras del régimen disciplinario han abierto profundos cuestionamientos al papel de la escuela en la actualidad. La labor de la academia, pero especialmente de quienes habitamos cotidianamente este espacio, entre ellos los docentes, como intelectuales orgánicos, debe procurar, no la búsqueda de un cemento que arregle las fisuras y si la búsqueda que esas fisuras se amplíen para tener por lo menos la posibilidad de pensar en una escuela diferente, diversa y realmente democrática. La primera tarea para ello será reconocer al cuerpo como elemento fundante de la transformación social y cultural y a la escuela como un campo de posibilidades donde esto puede hacerse realidad.

Conclusiones

El análisis e interpretación de la relación del cuerpo y la escuela en la actualidad permite considerar un conjunto de conclusiones generales en una doble vía, donde se encuentran elementos comunes y notoriamente diferentes. Una de estas vías estará caracterizada por la manera en que el cuerpo juvenil es construido desde la institucionalidad escolar, asignándole unas condiciones particulares que lo significan y le dan un estatuto particular: el cuerpo estudiante. Por la otra, estará el cuerpo heterogéneo que construyen los sujetos juveniles en su experiencia con el mundo en el cual se adscriben y que particularmente diverso, interroga y establece diferenciaciones con los significados que se le quieren atribuir, en este caso, desde la institución escuela. Por lo tanto, las conclusiones que presento a continuación representan estas dos vías.

Con respecto a la primera vía mencionada, puede concluirse que la escuela pública analizada, a pesar de las múltiples sugerencias y críticas que se han desarrollado al proceso de escolarización moderno, continúa procediendo de manera particularmente disciplinaria en su relación con el cuerpo. Como pudo observarse, la relación establecida entre el cuerpo juvenil y la escuela, mediada por las condiciones normativas que establecen los marcos culturales oficiales en los cuales se enmarcan las acciones y regulaciones pedagógicas de las cuales serán sujetos las y los jóvenes escolarizados, representa una apuesta por un control y vigilancia particular de los cuerpos que allí se constituyen. Desde allí, el arte de las distribuciones, el control de las actividades, la organización de la génesis y la composición de fuerzas (Foucault, 2009) establecen la cuadrícula institucional en la cual vendrán a desarrollar su proceso escolar las y los jóvenes.

En este sentido, el cuerpo juvenil estará sujeto a un proceso de gobierno particular de sus corporalidades en tanto objeto primario de la intervención de la institucionalidad escolar, que, aunque no refleje un carácter visible dentro de su apuesta formativa, esto es, no refiere directamente a la manera de una formación X o Y del cuerpo juvenil, establece de manera un tanto oculta en el plano de su organización, una apuesta por la formación de cierto tipo de cuerpo particularmente dócil, acatador de la norma, heteronormativo y sedentario que responda a los dictámenes emanadas por la autoridad escolar, buscando con ello, la encarnación de ciertas formas de ser que permitan un gobierno mucho más

eficaz del cuerpo juvenil que accede al proceso de escolarización. Desde allí, la construcción cultural del cuerpo escolar estará sustentada en las limitaciones de las libertades del sujeto juvenil y la parametrización y estandarización de formas particulares de ser sujeto joven que responden especialmente a nociones asociadas a la relación entre su aspecto biológico y su desarrollo cognitivo.

En segundo lugar, podría concluirse que el significado del cuerpo emanado desde la normatividad analizada es asumido desde una postura un tanto conservadora con respecto al comportamiento, la estética y la sexualidad. Desde allí, el cuerpo escolar debe responder a condiciones donde la heteronomía del sujeto juvenil marca constantemente el significado de su ser en el mundo escolar, un sujeto que no posee en cierta medida la posibilidad de autonomía en la toma de decisiones, y que según vimos en el análisis del manual de convivencia, estaría determinada por condicionantes externas a él, como en el caso de la vestimenta y de ciertos comportamientos que son asociados a las modas y grupos juveniles o a los medios de comunicación, las cuales solo reflejarían su alienación con la hegemonía del mercado como módulo de identificación, desconociendo las particularidades en las cuales los sujetos juveniles dan a sus procesos de consumo de lo que éste les ofrece.

En tercer lugar, la estandarización también hará parte de estas condiciones en las cuales el cuerpo es concebido desde la uniformidad como un elemento fundante en la relación con el escenario escolar, y donde, como pudo observarse, son marcadas de manera dicotómica las corporalidades juveniles, especialmente las relacionadas con las condiciones del sexo. Desde allí, la represión por la diferencia y el establecimiento de parámetros normalizadores que nombran y constituyen el ser mujer y el ser hombre juvenil mediada por la estética del cuerpo, seguirán siendo una impronta en la construcción de las corporalidades juveniles que acceden al sistema escolar masificado. El uso del uniforme escolar también sigue siendo un elemento de homogenización, representación y vinculación de un proyecto dominante en las subjetividades de las y los jóvenes, relacionado con discursos de corte higiénico, moral y disciplinario. Así mismo dando un sentido de pertenencia institucional que busca extenderse por fuera de sus propios límites y llevarlo a otros espacios y tiempos de las y los jóvenes escolarizados con miras a establecer un gobierno total de las subjetividades juveniles.

En cuarto lugar, el caso de la sexualidad estará asociado con elementos de represión y control que serán también determinantes en esta consolidación de significado del cuerpo juvenil escolarizado. Aunque ha sido reconocido como un elemento significativo en la formación de las poblaciones juveniles y es reconocido como un aspecto constitutivo del estudiantado - visto en el artículo de la alteridad intersexual en el capítulo dos -, desde la perspectiva normativa, este asunto está ligado a la privacidad de la vida sexual de los sujetos juveniles y estará determinado en cierta medida por las posibilidades que le brinde su núcleo familiar. En el escenario escolar analizado, la sexualidad será sustentada especialmente desde una visión heteronormativa, respaldada por la estética escolar, donde las expresiones sexuales no normativas, entre ellas la homosexualidad, estarán prohibidas. En este escenario puede percibirse el “pánico moral” (Saenz y Ariza, 2013) que representa para la institución escolar la sexualidad juvenil y por lo tanto, servirá como sustento para una intervención de sus prácticas y del intento por su invisibilización. Así mismo, en el plano de la dinámica cotidiana de la acción escolar esta cuestión aparecerá centrada en la prevención, protección y cuidado que debe tenerse a la hora de establecer las relaciones sexuales promovidas por las y los docentes, como lo mencionaba Luisa alrededor de los temas abordados con sus docentes y padres, cuestión que los llevará a resolver sus más profundos interrogantes con sus pares.

De todo ello resulta necesario admitir la existencia de diversas formas de gobierno que son articuladas desde la institucionalidad escolar como el resultado de sedimentaciones de una cultura de escolarización tradicional, que busca, mediante los mecanismos disciplinarios, el moldeamiento de cierto tipo de corporalidad juvenil y que más allá de su extinción o su anulación, han venido modulándose y complementándose con otras un poco menos disciplinarias donde aparece la cuestión del autogobierno como un asunto necesario de consolidar en el éxito o fracaso de la implementación de la gubernamentalidad contemporánea sobre las cuestiones asociadas a la corporalidad.

La segunda vía propuesta nos permite demostrar la manera en que el sujeto juvenil participa en la construcción cultural del cuerpo escolarizado, que como mencionábamos anteriormente representa un carácter homogenizador y fuertemente gubernamental de sus formas de ser. Sin embargo, el cuerpo juvenil establece condiciones particulares de entendimiento y comprensión de su vida en el escenario escolar buscando de cierta manera, responder a lo que la institucionalidad solicita de él, pero también establece

condiciones que les permiten en algunas ocasiones (como observamos en la alimentación, en la asistencia a clases, en el uso del uniforme escolar) romper con esos límites establecidos por la institucionalidad y establecer parámetros particulares de socialización en dicho escenario que desestabilizan las condiciones disciplinares que buscan nombrarlo, dándole mayor expresividad a un campo, generalmente caracterizado por lo monocromático de su experiencia y por la imposición de marcos culturales rígidos y estáticos.

Esta manera en que pudo observarse la incursión del cuerpo juvenil en un espacio institucional que pretende acondicionarlo a cierto tipo de corporalidad resulta, por decirlo de cierto modo, una mirada dinámica y en ciertos sentidos contradictoria, de la manera en que las corporalidades juveniles se mueven en el escenario de la vida social actual. Maneras estratégicas de moverse en un mundo que intenta por un lado, reconocerlo como actor social protagónico, no para un presente sino para un futuro que no acaba de existir, y por otro que pretende asignarle unas condiciones homogéneas de enunciación intentando con ello establecer parámetros normalizadores de su experiencia vital. Sin embargo, esta realidad construida discursivamente por las instituciones sociales, en este caso la escuela, presenta rasgos de alteración a la hora de comprender la forma en que en la cotidianidad de la vivencia escolar surge la diversidad con la que los sujetos juveniles comprenden y experimentan dicha experiencia. A partir de allí, y de la importancia que tiene en todo análisis sociocultural la visión que le imprimen los sujetos a los discursos que intentan nombrarlo, el análisis propuesto en la manera en que las y los jóvenes de la institución Villa Emma asumen la experiencia corporal escolar, permite considerar las condiciones que asumen en la vida cotidiana sus propios cuerpos y la manera en que dialogan, en muchos casos de manera conflictiva con el poder que intenta establecerle límites y condiciones particulares de existencia.

A este respecto, la corporalidad que asumen las y los jóvenes de la institución analizada, estará marcada por un juego particular que le permite ubicarse en los marcos de una cuadrícula disciplinaria intentando en muchos sentidos asumir estratégicamente las disposiciones que de él se hacen con el fin de alcanzar algún objetivo, dígame alcanzar la titulación, pasar el año, hacerle caso a sus padres, recibir una buena nota, etc., y que en cierto sentido, lo obligan a asumir las corporalidades propuestas por la institución escolar. En otros casos, estas disposiciones emanadas desde la autoridad institucional, serán

puestas en el plano de la negociación, como elementos que deben ser puestos en interrogación y que parece constituirse en elementos fundantes de sus formas de ser en el mundo, como en el caso de Naomi, cuando se le solicitaba por parte de la coordinación, retirarse las trenzas de colores que tenía en su cabello y que para ella representan una forma de visibilizar su condición cultural particular como mujer afro.

Por otro lado, la corporalidad escolar construida por algunos de las y los jóvenes de la institución analizada representan afrentas, resistencias a las condiciones particulares que le son solicitadas por la normatividad institucional rompiendo y desestabilizando sus rígidas estructuras y afectando considerablemente tanto las relaciones de poder como las relaciones socioculturales que participan en la construcción de la corporalidad escolar. En este sentido, el caso de los “ñeros” podría ser el reflejo extremo de tales resistencias, donde el cuerpo juvenil toma distancia de ese cuerpo escolar institucionalizado a partir de sus vestimentas, de sus comportamientos y del establecimiento de relaciones de poder paralelas que hacen de la vida escolar una experiencia mucho más dinámica y en ciertos sentidos mucho más conflictiva que la que resulta de las relaciones establecidas entre institucionalidad y corporalidad juvenil. Este cuerpo, que se constituye en la exterioridad de los muros escolares y que tiene como elementos fundantes sus relaciones con el barrio, con el grupo de pares, con sus relaciones familiares, etc., irrumpe de manera particular en la realidad escolar intentando no solo hacerle frente a una experiencia que pretende nombrarlos y transformarlos sino establecer sus propias condiciones de existencia en el marco institucional, desestabilizando las regularidades que pretenden imprimirse en la corporalidad de las y los jóvenes escolarizados.

Por último, desde el plano metodológico, puede concluirse que el trabajo alrededor de la realidad cotidiana escolar en clave de corporalidad, representó un camino un tanto arduo, ya que la pregunta por el cuerpo, parafraseando a David Le Breton (2002), no siempre presenta lugares estables para su abordaje y siempre quedan cosas por decir. Desde la llave docente e investigador, la apuesta metodológica representó múltiples limitantes, mencionados en los capítulos anteriores. Pero también representó la posibilidad de poner en el marco del juicio mi propia práctica como docente. Esto sin duda alguna fue uno de los elementos más significativos y de mayor aprendizaje en mi proceso investigativo, ya que pude observar la manera en que mi propia práctica como docente, estuvo caracterizada por las condiciones disciplinares que intentan abarcar la realidad escolar y

en la cuales yo tenía una participación directa en su reproducción. Este resultado se vio reflejado tanto en una somatización de las ambigüedades que descubría en mi proceder como educador (la enfermedad se hizo latente en mi corporalidad) pero también resultó fructífero en tanto me permitió establecer nuevas rutas de aprendizaje y de elaboración de nuevas prácticas pedagógicas que no estuviesen centradas en la formación disciplinar de los cuerpos que allí confluyen y con los cuales compartía mi experiencia escolar, y si en el reconocimiento de que aquello que denominamos estudiantes, son cuerpos que también viven, sufren, sienten y tienen biografías particulares que los hacen ser lo que son. Esta investigación resulto siendo al final una catarsis que puso en el eje central de mi vida profesional y personal la corporalidad como un elemento constitutivo de la experiencia humana y de la cual pueden desprenderse nuevos aprendizajes y nuevas formas de comprender la vivencia del escenario escolar.

Bibliografía

“¿Cómo es un vestido de línea princesa?” Tomado de: http://www.ehowenespanol.com/vestido-linea-princesa-hechos_105932/ . Revisado la última vez el 25 de Mayo de 2015.

“Riñas de estudiantes de colegio encienden las alarmas entre los padres de familia.” (28 de octubre de 2014) Noticias RCN. Recuperado de <http://www.noticiasrcn.com/patrullero-rcn/rinas-estudiantes-colegio-prende-las-alarmas-entre-padres-familia>

Abramovay, Miriam. 2005. Violencia en las escuelas: un gran desafío. *Revista iberoamericana de educación*. N° 38, pp. 53-66

Álvarez, Diego Fernando. 2010. Cuerpo y sujeto: Entre pesas y espejos. (Tesis de maestría en Estudios Culturales) Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.

Arboleda, Rubiela. 1998. Cuerpo y pedagogía. *Revista Colombiana de educación Física y Deporte*. N° 19. Medellín. Pp. 83-91.

_____. 2002, El cuerpo en boca de los adolescentes. Estudio interdisciplinario de la cultura corporal en adolescentes de la ciudad de Medellín. Armenia. Editorial Kinesis.

Ariès, Philippe. (1992). El niño y la vida familiar en el antiguo régimen. Editorial Taurus.

Baquero, Ricardo; Narodowski, Mariano. 1994. ¿Existe la infancia? En: Escuela y construcción de la infancia. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Año III. N° 4. Buenos Aires. Pp. 2-10.

Busquets, Maria Berteley. 2003. Retos metodológicos en etnografía de la educación. Tomado de: http://www.uv.mx/cpue/colped/N_2526/PublMari.htm Consulta, 06 de Noviembre de 2015.

Butler, Judith. 2002. Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”. Buenos Aires. Editorial Paidós.

Cabra, Nina; Escobar, Manuel. 2014. El cuerpo en Colombia. Estado del arte cuerpo y subjetividad. Bogotá. IESCO, IDEP.

Calero, Solón. 2012. Ponencia: Pedagogías sociales y alimentación escolar. En: Actas del I encuentro Latinoamericano de Investigadores sobre cuerpos y corporalidades. Ed. Investigaciones en Artes Escénicas y Performáticas. Rosario. Argentina. Tomado de: <http://red.antropologiadelcuerpo.com/wp-content/uploads/Solon-Calero-Cruz-GT4.pdf>

Cardona, Morelia. 2005. El movimiento pedagógico: una lucha social, política y cultural del magisterio colombiano 1982-2002. Tesis de maestría en educación. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.

Carrasco, Silvia; Casalta Vicenç; y Pámies, Jordi. 2014. Más allá del extrañamiento. Negociaciones y rupturas, o cuando el maestro deviene etnógrafo. En: Carmen Osuna y Patricia Mata-Benito (Eds.). Gestión del acceso al campo y devolución de los resultados. (pp. 19-24). España. Traficante de sueños.

Caruso, Marcelo. 2005. "Sus hábitos medio civilizados": Enseñanza, disciplinas y disciplinamiento en América Latina. En, Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). Foucault, la pedagogía y la educación: pensar de otro modo. (pp. 163-201). Bogotá. Editorial Magisterio.

Chávez, Mariana. 2004. Biopolítica de los cuerpos jóvenes: aproximación e inventario. Kairos, revista de temas sociales. N° 14. Pp. 1-22.

Comaroff, Jean; Comaroff, Jhon. 2001. Millennial Capitalism: First thought on a second coming. En: Millennial capitalism and the culture of neoliberalism. Duke University Press. (Pp. 1-56). United States of América.

De Certeau, Michel. 2000. La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer. México. Universidad Iberoamericana.

De la Mata, Cristina. 2008. Malnutrición, desnutrición y sobrenutrición. Revista Médica de Rosario. N° 74, pp. 17 – 20.

Douglas, Mary. 1988. Símbolos Naturales. Exploraciones en cosmología. Madrid. Alianza editorial.

Duschatzky, Silvia. 1999. La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares. Argentina. Editorial Paidós.

Dussel, Ines. 2000. Historia de guardapolvos y uniformes: sobre cuerpos, normas e identidades en la escuela. En S. Gvirtz (compiladora). Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela. Pp. 105-132. Buenos Aires. Santillana.

_____. 2007. Los uniformes como políticas del cuerpo. Un acercamiento foucaultiano a la historia y el presente de los códigos de vestimenta en la escuela. En: Zandra Pedraza. (comp). Políticas y Estéticas del cuerpo en América Latina. Pp. 131-160. Bogota. Uniandes – Cesó.

Elías, Norbert. 2009. El proceso de la civilización investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas. México. Fondo de cultura económica.

Foucault, Michel. 2006. Seguridad, territorio y población. Curso en el Collège de France (1977-1978). Argentina. Fondo de Cultura Económica.

_____. 2009. Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión. México. Siglo XXI editores.

Gallego, Francisco Javier. 2013. Reseña: Historia política del pantalón. Bard, Christine. 2012, Barcelona: Tusquets. *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*. Vol. 7. Pp. 215 – 218.

Gallo, Luz Elena. 2006. El ser-corporal-en-el-mundo como punto de partida en la fenomenología de la existencia corpórea. Revista Pensamiento Educativo. Volumen 38. Pp. 46-61.

García, Erwin (Comp.) 2010. Un mundo por aprender. Educación sin escuela (ESE), Autoaprendizaje colaborativo (AC), Educación en familia (EF) y modelos de escuela flexible (MEF): Artículos de congresos 2009 – 2010. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Bogotá.

Giard, Luce. 1999. Segunda parte: Hacer de Comer. En: Michel De Certeau, Luce.Giard, Pierre Mayol. La invención de lo cotidiano 2. Habitar, cocinar. (pp. 151-174). México. Universidad iberoamericana.

Giroux, Henry. 1983. Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. Publicado originalmente en Harvard Education Review No. 3, 1983. Miami University. Ohio. Traducción de Graciela Morzade. Buenos Aires. Tomado de: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/17_07pole.pdf

Goffman, Erving. (2009). La presentación de la persona en la vida cotidiana. Buenos aires. Amorrortu.

Gómez, Margarita y Arías Viviana. 2013. Una hermenéutica del cuerpo educado. (Tesis de maestría en educación y desarrollo humano). Universidad de Manizales – CINDE. Sabaneta, Colombia.

González, Nora Liliana. 2012. Contextualización y análisis pedagógico de la alimentación escolar en Colombia. Tesis de maestría en Educación. Universidad de Antioquia. Medellín. Colombia.

Gramsci, Antonio. 1986. Cuadernos de la cárcel. T.4. México. Ediciones Era. S.A.

Hall, Stuart. 2010. La cuestión de la identidad Cultural. En Eduardo Restrepo, Catherine Walsh & Victor Vich (Eds.). Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales. (pp. 363-404). Colombia. Instituto de estudios sociales y culturales Pensar, Universidad Javeriana, Instituto de Estudios Peruanos, Universidad Andina Simón Bolívar sede Ecuador, Enviñon Editores.

Herrera, Claudia Ximena y Galindo, José Bernardo. 2012. Ración alimentaria: asuntos de biopolítica en la escuela colombiana de principios del siglo XX. Revista Cabás, Volumen 8. N°8. pp.1 – 14.

Herrera, Claudia Ximena y Buitrago, Bertha. 2012. Escritos sobre el cuerpo en la escuela: sujetos, prácticas corporales y saberes escolares en Colombia. Siglo XIX y XX. Bogotá. Editorial Kimpres.

Londoño, Rocío; Sáenz, Javier; Lanziano, Carlos; Castro, Bibiana; Ariza, Vladimir; Aguirre, Mario. 2011. Perfiles de los docentes del sector público de Bogotá. Bogotá. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Margulis, Mario; & Urresti, Marcelo. 2002. La construcción social de la condición de juventud. En, "Viviendo a toda" Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades. (pp.

3 – 21). Departamento de investigaciones Universidad Central. Bogotá: Siglo del hombre Editores.

Marín, Martha y Muñoz, German. 2002. Secretos de mutantes. Música y creación en las culturas juveniles. Bogotá. Universidad Central. Siglo del Hombre editores.

Martin- Barbero, Jesús. 1990. De los medios a las prácticas. En, la comunicación desde las prácticas sociales. Reflexiones en torno a su investigación. México. Universidad Iberoamericana.

Martínez, Alberto. 2005. La escuela pública: del socorro de los pobres a la policía de los niños. En: Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). Foucault, la pedagogía y la educación: pensar de otro modo. (pp. 129-162). Bogotá. Editorial Magisterio.

McLaren, Peter. 1994. Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo. Buenos Aires: Aique.

_____. 1998. Los símbolos en el aula y las dimensiones rituales de la escolaridad. En Henry Giroux, y Peter McLaren. *Sociedad, cultura y educación*. (pp. 41-78.) Madrid: Miño y Dávila.

Moreno, William. 2005. Un desfijador de significado para la intervención de lo corporal en el medio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 39 pp. 169-205. Madrid

Muñoz, Germán. 2006. La comunicación en los mundos de vida juveniles: hacia una ciudadanía comunicativa. Tesis Doctoral. Manizales. Universidad de Manizales – CINDE.

Nadorowski, Mariano. 1994. Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna. Buenos Aires. Aique Grupo Editor.

Nieto Caballero, Agustin. 1966. Una escuela. Bogotá. Antares.

Noguera, Carlo y Marín, Dora Lilia. 2013. Biopolítica y educación: hacia una nueva crítica de la educación. Entrevista a Silvia Grinberg. *Revista pedagogías y saberes*. N° 38. Colombia. Universidad Pedagógica Nacional. Pp. 115-124.

Noguera, Carlos. 2005. Prólogo. En, Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). Foucault, la pedagogía y la educación: pensar de otro modo. (pp. 6-11). Bogotá. Editorial Magisterio.

Ospina, William. 2012. La lámpara maravillosa. Colombia. Random House Mondadori.

Pedraza, Zandra (comp). 2007. Políticas y Estéticas del cuerpo en América Latina. Bogotá. Uniandes – Cesó.

Pedraza, Zandra. 2002. La difusión de una dietética moderna en Colombia: La revista Cromos entre 1940 y 1986. En: Diego Armus (et al.) Entre médicos y curanderos. Cultura, historia y enfermedad en la América Latina moderna. (pp. 293-329). Grupo editorial norma. Buenos Aires. Argentina.

_____. 2010. Saber, cuerpo y escuela. El uso de los sentidos y la educación somática. Calle 14. Volumen 4. N° 5. Pp. 44-57.

_____. 2011. En cuerpo y alma. Visiones de progreso y de la felicidad. Educación, cuerpo y orden social en Colombia (1830-1990). Bogotá. Uniandes-Ceso.

_____. 2013. Por el archipiélago del cuerpo: experiencia, práctica y representación. Revista Nómadas. N° 39. Pp. 13-27.

Perrot, Philippe. 1981. “Elementos para otra historia del vestido”. *Diógenes*, N°. 114, primavera-verano. Coordinación de Humanidades, UNAM. pp. 159-177.

Planella, Jordi. 2006. Cuerpo, cultura y educación. España. Descleé de Brouwer.

Platero, Lucia. 2015. El gobierno de los cuerpos en los manuales de convivencia en instituciones educativas de Bogotá: análisis desde la perspectiva de género y sexualidad. (Tesis de maestría en estudios culturales). Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.

Prieto, Jineth. (26 de mayo de 2010). Al ritmo del choque. *Vanguardia Liberal*. Recuperado de <http://www.vanguardia.com/historico/63132-al-ritmo-del-choque>.

Quintero, Fernando. 2005. de Jovenes y juventud. Revista *Nómadas*, N° 23. Pp. 94-103.

Ramirez, Camilo. 2009. La psicologización y psiquiatrización del ámbito escolar. En: Fernando Osorio (comp). Ejercer la autoridad un problema de padres y maestros. Pp. 27 – 70. Buenos Aires. Neveduc.

Recio, Carlos Mario. 2009. Escuela, espacio y cuerpo. Revista Educación y Pedagogía. Vol. 21. N° 54. Medellín. Universidad de Antioquia. Pp. 127-139.

Redacción Cundinamarca. (31 de octubre de 2013). Escolares resuelven los conflictos violentamente. El Tiempo. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13151698> .

Redacción Judicial. (7 de Abril del 2014). Corte Constitucional regañó a colegio por censurar cortes de cabello. El Espectador. Recuperado de <http://www.elespectador.com/noticias/judicial/corte-constitucional-regano-colegio-censurar-cortes-de-articulo-484780>

Reguillo, Rossana. 2002. cuerpos juveniles, políticas de identidad. En, *Movimientos juveniles en América Latina: Pachucos, Malandros y Punketas*. (pp. 151 – 166). España. Ariel Editores.

_____. 2011. La condición juvenil en el México contemporáneo. En Rossana Reguillo (Coord.). *Los jóvenes en México*. (pp. 395 - 429.) México. Fondo de Cultura Económica.

Ruiz, Mariel Alejandra. 2010. Experiencias de corporeidad en la escuela primaria. Una narrativa corporal desde la perspectiva de los sujetos. (Tesis Doctoral). Universidad de Barcelona. España.

Runge, Andrés. 2008. Heterotopias para la infancia: reflexiones a propósito de su “desaparición” y del “final de su educación”. Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud. N°6. Pp. 31-53.

Sáenz, Javier y Ariza Vladimir. (2013). Los manuales de convivencia como dispositivos de gobierno. En O. Restrepo (Ed.), *Ensamblando Heteroglosias*. Tomo 2. (pp. 343-364) Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Centro de Estudios Sociales (CES). Bogotá.

Sáenz, Javier; Saldarriaga, Oscar; Ospina, Armando. (1997). Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903 – 1946. 2 Vols. Colección clío de historia colombiana. Colciencias, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Editorial Universidad de Antioquia. Colombia.

Saldarriaga, Oscar y Sáenz, Javier. 2007. La construcción escolar de la infancia: pedagogía, raza y moral en Colombia, Siglos XVI-XX. En, Pablo Rodríguez y María Emma Manarelli (eds). Historia de la infancia en América Latina. (pp.391-415). Bogotá. Universidad Externado de Colombia.

Secretaría de Educación Distrital. (2015). Informe técnico. Tomado de: http://www.educacionbogota.edu.co/es/component/k2/item/download/408_1d014b8413f9bb1db44249bb243438d5

Secretaría de Integración Social. 2009. Informe UPZ tintal Sur. Equipo de trabajo. Tomado de: http://old.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/1_entidad/gsi/7_bosa_narrativa_tintal.pdf

Valencia, Fernando y Mazuera, Viviana. 2006. La figura del manual de convivencia en la vida escolar. Elementos para su comprensión. Revista Científica Guillermo de Ockham. Vol. 4. N° 1. Pp119-131. Cali, Colombia. Universidad de San Buenaventura.

Valenzuela, José Manuel. 2009. El futuro ya fue. Socioantropología de l@s jóvenes en la modernidad. México. Ed. El colegio de la frontera norte. Casa Juan Pablos.

Varela, Julia; Alvarez – Uria, Fernando. 1991. Arqueología de la escuela. Madrid. Ediciones de la Piqueta.

Veiga-Neto, Alfredo. 2013. Gubernamentalidad neoliberal: implicaciones para la educación. Revista Educación y Pedagogía. Volumen 22. N° 58. Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Pp.213-235.

Walcott, Harry. 1993. El maestro como enemigo. En Angel Díaz de Rada Brun, Honorio Manuel Velasco Maíllo, Francisco Javier García Casta (coord.). Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar. (pp. 243-258). España. Trotta.

Williams, Raymond. 2003. La larga revolución. Buenos Aires. Nueva visión.

Willis, Paul. 1988. Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera. Madrid, España. Ediciones AKAL.

Woods, Peter. 1987. La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona. Ediciones Paidós.

Zuluaga, Olga Lucia. (2005). Foucault: una lectura desde la práctica pedagógica. En: Universidad Pedagógica Nacional, Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico IDEP (2005). Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo. Cooperativa editorial Magisterio. Bogotá, Colombia.

Anexos

1. Guiones de cuestionarios encuestas aplicadas

Guion de encuesta de caracterización de estudiantes del grupo focal	Cuestionario sobre sentidos de la escuela.	Cuestionario sobre uniforme y alimentación escolar.	Guion de encuesta sobre estado del estudiante
Fecha de aplicación: Febrero de 2014.	Fecha de aplicación: Abril de 2014	Fecha de aplicación: Julio de 2014.	Fecha de aplicación: Septiembre de 2014.
Total estudiantes: 126	Total de estudiantes 80	Total de estudiantes 97	Total de estudiantes 99
<p>Cuestionario</p> <p>¿Cuántos años tienes* Sexo. Orientación sexual * Grupo étnico al que perteneces * ¿En qué barrio vives? * ¿En qué estrato socio-económico vives actualmente? * ¿Eres de Bogotá? * ¿Con quién convive en la actualidad? * ¿Con cuáles de estos medios de comunicación cuentas en tu casa? * ¿Cuál de los anteriores es tu favorito? * ¿Cuál es tu programa de televisión favorito? * ¿En qué canal lo presentan? * ¿Cuál es tu tipo de música favorita? * ¿Cuál es el medio por el cuál escuchas música? * ¿Cuál es tu canción favorita? * ¿Cuál es la parte de cuerpo favorita? *¿Por qué? * ¿Cuál es el sitio del colegio que más te gusta? * ¿Cuál es el sitio del colegio que menos te gusta? * ¿Qué es lo que más te gusta hacer en el colegio? *</p>	<p>Cuestionario</p> <p>-¿Qué piensa del barrio donde usted vive?*</p> <p>-¿tienes amigos en el barrio? ¿Qué diferencia tienen con los que tienes en el colegio?*</p> <p>-¿Por qué asiste a este colegio?*</p> <p>-¿Ha estudiado en otro colegio? ¿Por qué ya no estudia allá?*</p> <p>-¿Qué papel cumple el colegio en su vida?*</p> <p>-¿Qué le cambiaría y que le dejaría al colegio? ¿Por qué?*</p> <p>-¿Qué ha aprendido en la escuela?*</p> <p>-¿Cuál es su relación con las y los profesores del colegio? ¿Por qué?*</p> <p>¿Ha evadido alguna vez? ¿Por qué lo hizo? *</p> <p>¿Cuándo evade clases que hace? *</p> <p>¿Cómo describirías a tu familia? ¿Qué</p>	<p>Cuestionario</p> <p>- ¿Qué piensa del uniforme del colegio? ¿Porque?</p> <p>- ¿Qué significado cree usted que tiene el uniforme escolar en su formación personal?</p> <p>- ¿Qué relación tiene el uniforme escolar con la convivencia y la cuestión académica en el colegio?</p> <p>- ¿Qué cambios le haría al uniforme? ¿Porque?</p> <p>- ¿Qué relación existe entre el uniforme escolar y la seguridad dentro del colegio? ¿Porque?</p> <p>- ¿Qué piensa del comedor escolar? ¿Porque?</p> <p>- ¿Qué tal le parece, la alimentación que se brinda en la institución?</p> <p>- ¿Cree que esta alimentación tiene algún impacto sobre su cuerpo? ¿Cuál?</p> <p>- ¿Que modificaría del comedor escolar?</p> <p>- Imaginen y describan el tipo de colegio que tienen resaltando las cosas positivas y negativas y también como sería para ustedes un colegio ideal señalando sus principales características.</p>	<p>-¿Qué significado tiene para usted ser un buen estudiante? ¿Qué valores debe tener un buen estudiante? - ¿Qué significado tiene para usted ser un mal estudiante? -¿Qué anti-valores promueve un mal estudiante? -De acuerdo con las respuestas anteriores, ¿Cómo se considera usted como estudiante?</p>

* Opción múltiple de respuesta o pregunta abierta.

<p>¿Qué actividades haces con tus amigas y amigos en el colegio? *</p> <p>¿Qué es lo que menos te gusta hacer en el colegio? *</p> <p>¿Cuál es tu materia favorita? ¿Por qué?*</p> <p>¿Cuál es la materia que menos te gusta? ¿Por qué?*</p> <p>+</p>	<p>palabras la identifican?*</p> <p>¿Qué buscas en tus amigos y en una pareja? *</p> <p>¿Qué tipo de relaciones amorosas son más comunes entre las y los jóvenes?*</p>		
---	--	--	--

2. Guion de entrevista semi-estructurada

Borrador de Entrevista a Estudiantes	
Campo de la pregunta	Preguntas orientadoras
<p>Información personal. Constitución del núcleo familiar.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nombres completos 2. Edad 3. Estrato socioeconómico 4. Ciudad de origen 5. Personas con las que convive. 6. Parentesco. 7. Lugar de Residencia.
<p>Relación de sus historias de vida con el contexto escolar.</p> <p>El paso de larga duración que tiene la existencia de muchos jóvenes por la escuela, determina en múltiples medidas su construcción identitaria. El conjunto de preguntas de esta sección pretende abordar la manera en que es vivida dicha experiencia y la manera en que involucran en sus cotidianidades esta relación entre escuela y vida. Esta experiencia encontrará como determinante la corporalidad que asume el sujeto joven estudiante de dicha experimentación.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 8. Tiempo que lleva estudiando aquí. 9. ¿Puede Ud. contarme como es el colegio? 10. ¿Qué diferencia encuentran ustedes en este colegio que no hayan visto en otros? 11. ¿Cuándo o en que momentos ha sentido Ud. que los objetivos escolares van en contra o a favor de su pensamiento? ¿podría dar algún ejemplo? 12. ¿qué enseñanzas le ha dejado el colegio y ha aplicado en su vida cotidiana?
<p>Consumos corporales en el contexto escolar</p> <p>La primera parte de esta investigación me permitió observar ciertas prácticas rutinarias donde el cuerpo se inscribe de manera directa y donde toma cierta especificidad su uso. El conjunto de preguntas que componen este apartado interrogan por la manera en que vivencian dichas prácticas y la manera en que perciben desde su experiencia dicha vivencia. Por lo tanto se interrogan sobre el comedor, la vestimenta y otras prácticas que componen el diario cotidiano corporal de un estudiante en la institución escolar.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 13. ¿Que comen en su casa regularmente? 14. ¿Tiene alguna forma especial de tomar los alimentos en el comedor, empieza por alguno? ¿Con quien comparte mesa? ¿Hace algo diferente al tomar los alimentos, por ejemplo hablar? ¿Cuáles son los temas más recurrentes? 15. ¿Qué alimentos toma con la mano y cuáles con la cuchara? ¿En qué caso estas normas no son cumplidas? ¿En qué ocasiones las realiza? 16. ¿Qué come en el colegio? ¿Dónde lo hace? ¿Cuándo lo hace? 17. ¿En qué ocasiones usa el uniforme “de diario” escolar? ¿En qué ocasiones usa el uniforme “sudadera”? ¿Cuáles son las razones para su uso? 18. ¿Qué clase de ropa usas con mayor frecuencia? 19. ¿Qué diferencias encuentra entre los uniformes para mujeres y hombre? 20. ¿Qué adornos llevan en su cuerpo (en el vestido, en la cabeza, en las muñecas, en el cuello, en las orejas) tanto los hombres como las mujeres? 21. ¿Qué significado le asigna Ud. a estos adornos? ¿Qué atribuciones o funciones tienen para las y los estudiantes? 22. ¿Qué cambio en tu forma de vestir de cuando eras niño(a) a la actualidad? ¿a qué se debe ello?
<p>Relaciones del cuerpo con el género y la sexualidad</p> <p>Estas preguntas pretendían abordar las concepciones y prácticas, que observan los sujetos entrevistados, relacionadas con ciertas condiciones generales que</p>	<ol style="list-style-type: none"> 23. ¿Qué diferencias existen entre los hombres y las mujeres de la institución escolar? 24. ¿Qué características tiene el trato de los hombres hacia las mujeres y viceversa?

<p>permitan entrar en la cuestión de la sexualidad y las relaciones de género con relación al cuerpo y lo que este puede hacer en tanto hombre, en tanto mujer en la institución escolar.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 25. ¿Qué actividades son consideradas para los hombres y cuáles para las mujeres en la institución escolar? 26. ¿Qué le llama la atención del sexo opuesto, o del mismo sexo? 27. ¿Qué hace cuando le llama la atención alguien? ¿Qué comportamientos tiene hacia esa persona? ¿Qué hace si lo rechaza? 28. ¿Qué cualidades debe poseer su pareja? ¿Por qué las cree importantes? ¿qué significa cada una de ellas? 29. ¿Qué disfruta y que le disgusta de su condición sexual (de ser hombre y ser mujer dentro del colegio) 30. ¿Qué partes del cuerpo evitas mostrar diferentes a las genitales y por qué? 31. ¿Qué temas habla de sexualidad con sus compañeros? ¿Existen diferencias en los temas tratados con hombres y con mujeres? 32. ¿Qué temas hablan sus docentes sobre sexualidad? ¿son interesantes? ¿Por qué? 33. ¿Cómo abordan el tema de la sexualidad en su casa? ¿Hay temas de los cuales no se puede hablar? ¿Podría ejemplificarlo?
---	--

4. Fotografías evaluación escrita. 2014



5. Fotografías comedor escolar



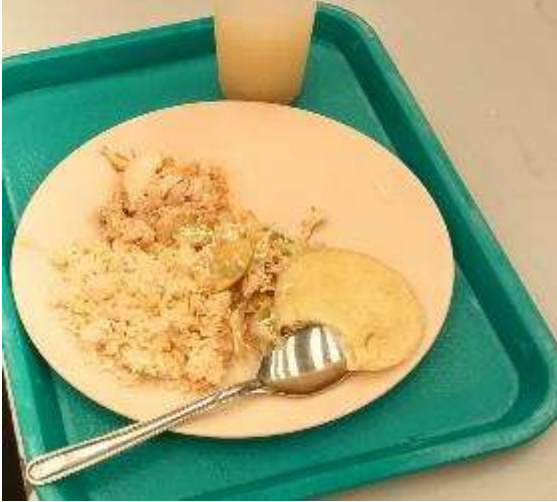
Pedagogía visual del comedor.2014



"comer de forma inteligente es un arte"



Menú del día. 2014. Arroz, pollo desmechado, ensalada waldorf y arepa. Jugo de durazno



"Recibiendo la ración". 2014



"Compartiendo la hora del almuerzo". 2014



"Lo que quedó del menú". 2014

6. Fotografías estéticas juveniles en el escenario escolar







Estéticas "ñeras"