

**SENTIDOS DE LAS PRÁCTICAS DE PODER EN SUS RELACIONES CON
PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN UNA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA DE MANIZALES**

Jhon Faber Benavides Ossa

Universidad De Caldas

Facultad De Artes Y Humanidades

Maestría En Educación

Manizales, Colombia

2022

**SENTIDOS DE LAS PRÁCTICAS DE PODER EN SUS RELACIONES CON
PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN UNA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA DE MANIZALES**

Jhon Faber Benavides Ossa

Tesis de investigación presentada como requisito parcial para optar al título de:
Magister en educación

Director: Doc. Javier Taborda Chaurra

Línea de investigación: Pedagogía – Relaciones de poder

Universidad De Caldas

Facultad De Artes Y Humanidades

Maestría En Educación

Manizales, Colombia

2022

Dedicatoria

En este trasegar investigativo es de vital importancia agradecer en primer momento a cada uno de los maestros que han acompañado este respiro de vida, quiero constatar con ello la vital importancia que cada uno ha representado para afrontar los retos de cada etapa vital y el legado que en silencio y de manera desprevenida han estructurado en este sujeto que acá escribe.

Es fundamental agradecer cada una de sus erratas y aciertos, pues son el motor invisible que ha impulsado el propósito fundamental de dicha exploración como una deuda con el pasado y con ese niño que todos en algún momento hemos sido.

Dedico principalmente la consecución de dicha investigación a ese niño que a lo largo de cada página reapareció como oculto vigilante del pasado y de la historia, y de forma piadosa desdibujó su paso por la vida para eclipsar todos esos yerros y ofrecer el perdón por los desconocimiento y la carencia en el actuar de cada uno de los actores que por azar o vocación intentaron ser guía y abrigo. Ahora es clara su inocencia, solo era falta de herramientas, de conocimiento.

Por último quiero dedicar estas leves elucubraciones a todos aquellos que guían y disfrutan de los niños, es decir, que no han olvidado ser uno de ellos, son una verdadera sorpresa en el camino de la vida y una luz fuerte e inagotable en los corazones de sus pupilos.

Agradecimientos

Un agradecimiento muy especial para el Docente Javier Taborda Chaurra, por ser una luz constante e inalterable en el proceso, que con su cálida empatía y rebosada experiencia direccionó al mejor estilo de lo que significa el ser maestro, las vicisitudes presentes a lo largo de este naufragar entre palabras.

A mis padres, que sin manejar ninguna teoría del mundo más que su tierno y contante amar, son el origen y el final de esta disertación sobre el poder.

Y por último, a mi tierna compañera de vida, que es un ejemplo constante de superación, entereza y humanidad. Un ser que enmarca con su ejemplo y su excelente labor como psicóloga, la demanda de humanidad que en la presente investigación se realizará a los docentes.

Resumen:

El artículo en mención presenta los resultados de una investigación realizada en una institución educativa privada de la ciudad de Manizales en torno al sentido que dan estudiantes del grado cuarto de primaria a las prácticas de poder en sus relaciones con los procesos de enseñanza – aprendizaje. El recorrido de antecedentes que se da en un primer momento en relación con los conceptos básicos de la teoría del poder en Michael Foucault sirve como fundamento a las variables históricas que el poder y sus lógicas de dominio han generado en los espacios escolares. En un segundo momento desde el enfoque fenomenológico hermenéutico se aclaran conceptos fundamentales como: los hechos, la experiencia, la vivencia y el mundo de vida. Además se precisa en aclarar esa vieja dicotomía hermenéutica del comprender e interpretar como base necesaria en la metodología de investigación y en los alcances de la misma.

Palabras Claves: Relaciones de poder, escuela, saber, hechos, experiencia, vivencia, mundo de vida, fenomenología, hermenéutica.

Abstract:

The aforementioned article presents the results of an investigation carried out in a private educational institution in the city of Manizales the meaning that give regarding fourth grade students to the practices of power relationships with the teaching-learning processes. The background tour that is given at first in relation to the basic concepts of the theory of power in Michael Foucault works as a foundation for the historical variables that power and its dominance logics have generated in school spaces. In a second moment, from the approach hermeneutical phenomenological, fundamental concepts are clarified, such as: the facts, the experience, the lived experience and the world of life. In addition, it is necessary to clarify that old hermeneutical dichotomy of understanding and interpreting as a necessary basis in the research methodology and its scope.

Key Words: Power relationships, school, knowledge, facts, experience, experience, world of life, phenomenology, hermeneutics.

1. Tabla de contenido

Introducción	9
1. Marco Teórico	12
1.1. La Experiencia en la Investigación Fenomenológica	12
Hechos, acontecimientos, vivencias, experiencia de vida.	12
2. La Experiencia Reflexionada	16
3. La Fijación de la Experiencia en la Teoría del Texto	19
4. Poder y Prácticas de Poder en la Escuela	24
5. La Configuración de la Lengua Castellana como un Asunto Vital en la Constitución de los Sujetos	33
6. ¿De qué hablamos cuando hablamos de sentido?	40
7. Resultados y Discusiones	43
7.1. Autoritarismo: Entre el castigo, el miedo y el reclamo de los niños.	43
7.2. Represión: Entre los Viejos Modelos y las Angustiantes Voces del Silencio	56
7.3. Maltrato: Entre el Ágape y el Maestro Castrador	68
8. Conclusiones, Límites y Líneas de Futuro	80
8.1. En Relación con los Objetivos	80
8.2. En Relación con los Sentidos Develados	82
9. Limitaciones	85

10. Líneas de futuro	85
Referencias Bibliográficas	110
11.1 Anecdotario	87
11.2 Población Estudiantil Colegio San Luis Gonzaga.....	93
11.3 Instrumento: Anécdota – Protocolo	94
11.4 Consentimiento Informado	96
11.5 Matriz Configurada para la Elaboración de Antecedentes	99
11.6 Categorías	108
Referencias Bibliográficas	110

Introducción

La presente investigación que lleva por título *Sentidos de las prácticas de poder en sus relaciones con procesos de enseñanza y aprendizaje en una institución educativa de Manizales* tiene como principal propósito develar ese oculto entramado de relaciones humanas que se tejen al interior del aula y que son pilar fundamental en la construcción de los procesos académicos, dando como resultado el exitoso o no cierre de los mismos.

Para el desarrollo del trabajo se tuvo en cuenta como primera medida un rastreo general a nivel local, nacional e internacional de investigaciones en torno a las categorías de poder fenomenología y hermenéutica, que posibilitaran un paneo general de los avances y vacíos que en dicha temática se tiene y permitiera estructurar unos alcances objetivos de acuerdo al estado que la temática viene presentando en pasadas investigaciones.

Como primera medida es de resaltar que en la exploración efectuada en la exploración de antecedentes sobresale una abundante literatura entorno a los estudios de Michael Foucault y su relación con los fenómenos que se pueden presentar al interior de la escuela y cómo estos en cierta medida se han naturalizado y hasta institucionalizado. Por otro lado, es importante resaltar la poca literatura que se tiene en torno a relaciones de poder a nivel de básica primaria y su impacto en los procesos de enseñanza aprendizaje. Por su parte las investigaciones consultadas sugieren a su vez la pertinencia de un enfoque comprensivo en tanto la poca bibliografía referenciada bajo este mismo. En esta medida los avances realizados en la exploración bibliográfica sugieren una marcada necesidad de indagación que

abarque los vacíos conceptuales presentes en torno a las prácticas de poder en básica primaria.

Posteriormente se vio la necesidad de aclarar algunos conceptos básicos que desde el enfoque comprensivo de la investigación se hace precisar, como son los hechos, los acontecimientos, la vivencia y la experiencia de vida. En esta exploración se abarcan los conceptos propios de Otto Bollnow (2011) y Jorge Larrosa Bolea (2011) aclarando los fenómenos y el mundo de vida, la experiencia y los hechos se dan en forma de acercamiento que, de manera comprensiva al mundo que acontece en las aulas y a Paul Ricoeur (2002) para determinar las precisiones del enfoque fenomenológico hermenéutico y las fronteras y licencias que el mismo brinda. En este sentido y partiendo de la necesidad de los pilares teóricos de la investigación, se explora la relación del docente con el poder y la escuela desde Foucault y allí surgen conceptos como relación entre poder y saber, microfísica del poder, el panóptico, la evaluación, la docilidad, el cuerpo, la disciplina entre otro.

A continuación se hace precisión sobre los alcances y determinaciones propias de la metodología a implementar, aclarando en un primer momento, el problema clásico sobre interpretación, que es propio de la hermenéutica, desde el cual se determina desde el enfoque cualitativo la herramienta a utilizar, que desde Max Van Manen (2016) será la anécdota como método evocativo y los procesos de creación e implementación que la misma requiere para ser implementada, el cual se pone a prueba por medio de un taller de creación de anécdotas con niños de cuarto grado de una institución educativa de Manizales.

Para la constitución del siguiente momento en el proceso de investigación se parte de la recolección de anécdotas para hacer un cruce de información y establecer las categorías pertinentes constitutivas a cada una de ellas a partir de las cuales se priorizan los conceptos

recurrentes como fundamento de análisis y pilar en las disertaciones conclusivas del proceso. Con esto se plantean los principales pilares de significación desde los hallazgos y las implicaciones que de ellas se derivan en el diario vivir de los niños a partir de la información colectada.

A partir de este punto se podrá concluir, relacionando la información adquirida con lo planteado desde los objetivos, se determinaran los alcances de lo proyectado desde las metas iniciales. En este sentido, los nuevos sentidos de significación que posibilitan las conclusiones serán una parte muy importante de apertura a los sentidos ocultos que se entablan desde las relaciones de poder en el aula, con ello también surgirán las limitaciones que se presentan en la determinación tanto del proceso investigativo, como de los procesos de enseñanza en el aula y permitirán a su vez establecer de forma mucho más claras las facetas ocultas del poder.

1. Marco Teórico

1.1. La Experiencia en la Investigación Fenomenológica

Hechos, acontecimientos, vivencias, experiencia de vida.

El mundo, ese espacio indeterminado donde acontece el cúmulo de nuestras experiencias, todas nuestras pasiones, deseos, anhelos, alegrías y tristezas se configuran, existen y adquieren sentido bajo ese parámetro de realidad que nos alberga y por el cual somos albergados. La realidad, lo real, eso innegable, evidente, claro y distinto como se dijese en otros tiempos modernos de amplias disyuntivas, que dota de sentido o niega por carente de ello, todas nuestras elucubraciones, desde las más románticas y descabelladas, hasta las más concretas y positivas, tan seguro y ampliamente aceptado como fundamento innegable en todo proceso de conocimiento, es necesario examinarlo con detalle, volver a las bases.

Sobre el mundo, como ese cumulo de hechos que se manifiestan ante nosotros, tan claros e inconfundibles que suelen ser comparados o equiparables con la realidad, se podría afirmar que lo conocemos, que comprendemos a cabalidad los hechos que en él se manifiestan; pero, ¿realmente podemos afirmar tal cosa?

La palabra “hecho”, proveniente de la asignación latina *factum* entendida como lo realizado o también lo realmente acontecido. Esta breve aclaración ya nos plantea una duda, pues no todo acontecimiento deber ser entonces considerado como un hecho, más bien solo lo realmente acontecido. Habrá que distinguir aquellas manifestaciones que se presentan a primera vista como hechos claros y evidentes, pero ante una mirada juiciosa e imparcial, desdibujan su realidad ilusoria. Un ejemplo: ocurre un accidente, en primera

instancia el hecho es contundente, un carro impacta a otro en su parte trasera, en primera medida el ojo desapercebido de la situación no demora en afirmar la responsabilidad de quien por falta de pericia no ha alcanzado a activar sus frenos a tiempo. Pero desconoce la situación pues al no tener la información completa excluye al niño que cruzó por el frente del primer automóvil persiguiendo su pelota. Es así como el mundo de los hechos merece mayor examen, pues los hechos no siempre son lo que parecen en primera instancia. Ellos se presentan de forma inesperada y es por esto que se hace necesario la revisión de la propia actitud en este proceso de aprehensión de lo real. Además, es importante resaltar que todo vínculo entre el hecho y quien lo experimenta siempre está mediado por el lenguaje como instrumento codificador de la realidad; partiendo de allí, desembocamos en dos ideas necesarias: una, como ya lo dijimos, que todo hecho depende de un lenguaje que lo codifique, por lo tanto, toda referencia a un hecho siempre se dará de forma argumentativa. Dos, que en esta medida no podremos hablar de interpretaciones puras de los hechos, sino más bien, de grados de interpretación.

Así entonces, el hecho se nos presenta como algo mucho más misterioso de lo que en un principio parecía, enigmático y fuera de nuestro dominio, por lo menos en grado parcial, solo propendemos dominarlo en tanto dominación como un entender lo misterioso de la existencia. Según Bollnow (2001) “Esto no significa que la realidad se transforme por esa comprensión, pero sí cambia nuestra relación con ella. No nos avenimos, resignados, a los duros hechos, sino que nuestra interpretación los incluye en el mundo familiar y comprendido.” (p.138)

Los hechos acontecen en el mundo, independiente de nosotros, se nos presentan y nos toman por sorpresa, nos obligan hacer un alto en el camino y examinar, reflexionar,

meditar aquello que se manifiesta. En este proceso introspectivo y según la fuerza y el impacto que nos genere dicho suceso, se generará un nuevo conocimiento que dejará una experiencia marcada como una huella indeleble en quien la experimenta. En Bollnow (2001) “Solamente tengo experiencia cuando esta es la mía y para obtenerla tengo que someterme a las penurias del viaje.” (p.143).

La experiencia surge como esa huella profunda que se da del confrontamiento con la realidad y nos insta en un nuevo conocimiento. El experimentado es aquel que ha tenido la posibilidad de alcanzar un nivel considerable de conocimiento en un cierto ámbito de la vida, por ende, una persona que cuenta con un poder-hacer, conocimiento profundo y madurez en su actuar. Pero es importante aclarar que la experiencia puede tener excepciones no tan adecuadas desde esta connotación que pretendemos exponer.

Un joven egresado universitario adquiere su primer empleo como docente en una pequeña institución rural, conmovido por sus docentes y los discursos donde le contaban del mundo y el educar, llega airoso y optimista a generar cambios importantes en su nuevo puesto de trabajo, pero a su llegada y ante las propuestas frente a sus compañeros para intentar realizar ciertas variaciones recibe negativas, excusadas en la experiencia y la trayectoria de sus congéneres. Aquí entonces es importante reconocer que la experiencia puede ser utilizada de forma positiva cuando está abierta al cambio y nos invita a recorrer el camino, aprendiendo de él, pero también puede ser coercitiva o negativa (la experiencia que inmoviliza) cuando en pos de la experiencia se impide el avance. En este sentido, Larrosa (2011) nos cuenta

Hablando desde Heidegger, hacer una experiencia con algo significa que algo nos acaece, nos alcanza; que se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma.

Cuando hablamos de “hacer” una experiencia eso no significa precisamente que nosotros la hagamos acaecer; “hacer” significa aquí: sufrir, padecer, tomar lo que nos alcanza receptivamente, aceptar, en la medida que nos sometemos a ello.

(Larrosa, 2011, p.25)

2. La Experiencia Reflexionada

La experiencia como ese trasegar que debemos cumplir y en el cual nos vamos formando en medio del camino, en Larrosa (2011) tiene, en parte, explicación cuando manifiesta: “*Ex-perientia* significa salir hacia afuera y pasar a través. Y en alemán experiencia es *Erfahrung* que tiene la misma raíz que *Fahren* que se traduce normalmente por viajar.” (p. 28). Ese hacernos en el camino y ante el padecimiento de las penurias que en él se nos presentan, difiere completamente de las nociones metodológicas de la experiencia como fuente de conocimiento altamente difundido y polemizado en gran parte de la filosofía moderna. Recordemos que en las corrientes filosóficas empiristas y racionalistas el asunto de la experiencia fue ampliamente debatido y tratado de convertir en método de conocimiento, sin duda un camino de seguridad para la ciencia, pero que, en su objetivación a nivel de conocimiento, perdía su vinculación de acto vital con la existencia.

La experiencia como vínculo vital con el mundo, potencia y da sentido en la singularidad, revitaliza el mundo de experiencia de quien lo experimenta; como método investigativo reduce sus potencias y equipara el concepto al mero aprender, aquí es necesario precisar las implicaciones de cada uno. Si bien se llega a la experiencia por medio del conocer, que a su vez se transforma en un aprender, entre aprender y experimentar hay aún un espacio de resistencia.

Si tomamos en su acepción plena el concepto de experiencia, no todo aprender significa una experiencia. Por ejemplo, lo que hemos aprendido en la escuela dista de ser experiencia. Constituye un mero saber, y este saber enseñado, transmitido por otro individuo, es antitético a lo experimentado por nosotros mismos. La

experiencia —debemos insistir en ello una vez más— es siempre hecha por el propio individuo. (Bollnow, 2001, p. 146)

Así pues, la modernidad pretendió establecer un método donde la experiencia como esa potencia del vivir se desdibujaba en la carrera por establecer con precisión un método seguro de conocimiento y a su vez de dominio de la realidad. Aquí puede radicar uno de los problemas de la educación pues esa noción griega de *páthei máthos*, como un aprendizaje en la prueba y por la prueba, se ha modificado por un *mathema*, una acumulación progresiva de verdades objetivas, pero sin ningún valor experiencial que retumbe y se instaure como una huella contundente en el ser.

Este tipo de conocimiento, del cual está lleno nuestro tiempo, ha perdido su valor más profundo, la capacidad de movilizar el pensamiento, de promover la acción a través de la reflexión; la experiencia reflexionada se ha oscurecido ante raudales de conocimiento que mueren inertes en la acumulación sin sentido de esta época del consumo. El conocimiento propuesto desde la modernidad y la experiencia sacrificada en este proceso ha desencadenado esta época de la acumulación inerte y vana, donde nuestros valores más profundos como especie tienden a volatizarse y a caer en la categoría de bien de consumo.

La experiencia humana se ha banalizado en la medida que ha perdido la capacidad de cuestionar su propia existencia; como lo hemos dicho antes, el mundo es una sucesión de hechos que acontecen, pero de cuya interpretación no podrá salir ninguna narrativa si perdemos la capacidad de cuestionarla, de reflexionarla. Nuestra propia identidad como una narración consciente de la realidad, también entra en juego y pierde sentido ante estas incapacidades del experimentar. Cada una de nuestras formas de relacionarnos y

manifestarnos en el mundo, nuestras formas de entendernos y hacernos al mundo, se nombran en medio de la narrativa de la autopercepción; proceso que implica un profundo conocimiento de la realidad propia en juego constante con el entorno; en este juego de auto-reconocimiento se despliega un proceso profundo reflexivo de introspección del yo y el mundo. En este sentido es fundamental remarcar cómo la capacidad de reflexión determina profundamente nuestra forma de nombrarnos y ser nombrados en el mundo. La experiencia reflexionada no solo dota de sentido la realidad, sino y tal vez mucho más importante, a nosotros mismos como agentes de esta.

La autocomprensión narrativa no se produce en una reflexión no mediada sobre sí mismo, sino en ese gigantesco hervidero de historias que es la cultura y en relación al cual organizamos nuestra propia experiencia (el sentido de lo que nos pasa) y nuestra propia identidad (el sentido de quién somos). (En Larrosa, 2011, p. 32)

¿Cómo aprendemos a leer entonces ese mundo que se manifiesta como una experiencia de lo nuevo, siempre imprevista y que confronta nuestras nociones previas? Las formas de aprehensión del mundo no son estáticas, ellas crecen y se enriquecen en la medida que la experiencia vive en constante flujo con nuevos acontecimientos, ella se renueva en este vínculo que no surge de forma metódica como se podría dar la planeación de un experimento, este se genera como un enlace íntimo con la vida y su acaecer, que se alimenta con la experiencia de lo nuevo y con base en una previa disposición ante la realidad, en este juego dialectico constante, se renueva la experiencia reflexionada.

3. La Fijación de la Experiencia en la Teoría del Texto

Julio Cortázar perplejo de puro placer frente a la gran puesta de uno de los más grandes músicos rusos del siglo XX, como lo es Igor Stravinskii, de repente y como un sopetón, cómplice de su total agrado musical, comienza a ver en el aire personajes extraños, indefinidos, caricaturescos, se llamaban Cronopios nos cuenta el gran autor, acompañados de Famas y Esperanzas. Después los críticos sacarán de allí toda especie de especulaciones tentativas tratando de exaltar el hecho de una construcción tal vez más sublime y mucho más a la altura de los grandes relatos creativos de la literatura, no aceptan que pieza tan clave en su obra literaria venga de la simple imaginación en un espacio tan cotidiano. Dirán otros críticos que su lectura representa a Cronos, la lucha de las clases sociales, la vida humana, pero el autor es claro, un momento de introspección y la obra se devela ante sus ojos, como un mundo entre líneas que anhela ser nombrado.

Esta cómoda verdad que nos ofrece el autor despeja cualquier incertidumbre especulativa, pero la obra también posee un discurso que merece ser abarcado y sobre el cual pierde la autoridad su creador; en el justo momento en que termina su proceso de creación, ella habla por sí misma y puede nombrar diferentes verdades dependiendo de quién sea su receptor. Se plantea entonces una encrucijada, ¿Puede realmente el texto modificar su mundo de significación interna de acuerdo al interlocutor que lo perciba? ¿No es esta visión acaso una simple extralimitación del alcance de la subjetividad? Amplio debate ha generado dicho planteamiento, tratemos pues de dilucidar algunas nociones que nos ayudarán a tener claridad y poder alcanzar un piso firme en dicha cuestión de la experiencia en la teoría del texto.

El texto como una máquina de funcionamiento interno dirá la línea estructuralista, funciona de forma perfecta; su funcionamiento plenamente interno excluye nociones como el contexto, la época, o la misma vida del autor, que son carentes de importancia a la hora de enfrentarnos al análisis de cualquier estructura textual, pues su funcionamiento se verá más sujeto a relaciones semántico, sintácticas, morfológicas, y es indiscutible que la coherencia interna de todo texto es la primer frontera de significación que debe trasegar cualquier escrito, pues es el lenguaje como ya lo hemos dicho, el piso de todas las experiencias y sin este acuerdo básico la noción de conocimiento o la misma idea de experiencia sería imposible. Esta visión objetiva, muy útil para los análisis internos del texto, deja sin importancia alguna el proceso formativo y creativo que debe poseer todo escritor en la estructuración de su obra y toda la estructura externa que gira en torno a la obra, esto es: mutila la aproximación al texto como proceso de experiencia.

La distancia entre el decir y lo dicho presenta un primer inconveniente a este planteamiento, pues la obra, si bien posee un mundo de significación interna, este mundo no es estático, se recrea a su paso por la historia, cambia según los tiempos y el conocimiento del contexto; dicha visión objetiva y estática nos instala en la mera comprensión de sus significaciones y se cierra a posibles explicaciones de la misma. Así pues, toda obra escrita sin importar su género tendría que responder a la mera comprensión interna de sí misma y esto negaría la posibilidad de comprensión que se abre siempre en la relación intersubjetiva que hay entre el público y la obra.

Por otro lado la hermenéutica romántica sostiene una visión totalmente diferente en cuanto a la aproximación al texto, pues considera que esta relación entre la obra y su público no está mediada por el mensaje que el texto pueda traer, sino más bien lo que allí

importa es la intención que el autor posea, y para descubrir esto debemos generar un vínculo profundo con el alma del autor, casi igual al que podríamos tener en un dialogo personal, solo así podremos comprender el sentido profundo que nos plantea la obra. Ambas visiones, según lo expuesto, plantean nortes radicalmente opuestos y es allí donde la capacidad de análisis y comprensión del texto posee limitantes que obligan a guardar un poco de distancia de dichos métodos como procesos contundentes en el acercamiento al texto como experiencia valida y necesaria de todo proceso investigativo.

Así, por una parte, en nombre de la objetividad del texto, la explicación eliminaría toda relación subjetiva e intersubjetiva; por otra parte, en nombre de la subjetividad de la apropiación del mensaje, todo análisis objetivante sería declarado ajeno a la comprensión. (Ricoeur, 2002, p. 153).

El texto como mundo de significación debe posibilitar lecturas diversas, que abarquen aspectos generales desde el contexto del autor hasta su mundo de significación interna. La autonomía semántica del discurso no puede representar una limitación, ni tampoco sus códigos internos.

La palabra representa pues un mundo de significaciones, en tanto se dice y es inscrita en un campo semántico, es decir la palabra como parte de un relato escrito. En la literatura, por ejemplo, fuera del decir dialogado, se carga la palabra de figuras literarias, lo que identificamos como códigos narrativos, que le brindan una brecha indefinida de significaciones, sin los cuales la explicación de la obra a partir de su comprensión sería realmente compleja. Es evidente pues que la obra del discurso puesta en el campo de la escritura reclama una unión necesaria entre explicación y comprensión.

La comprensión intersubjetiva del texto no sería posible a su vez sin la explicación del mismo, y si entre ellas no se diera un vínculo profundo que le permitiese a la una develar o exteriorizar ese campo de significación. Campo de comprensión semiótico que a la simple vista del análisis estructuralista nos dejaría en una realidad virtual carente del sentido profundo de la obra y atrapados en la mera interpretación de códigos. Este panorama estéril del lenguaje como comprensión de estructuras semánticas no puede superar la indivisible relación entre el comprender y el explicar, ya que sin su potencial mimesis el texto quedaría atrapado en un mundo impenetrable a la mente de sus lectores.

Es de común acuerdo, sobre todo en los campos pedagógicos y de formación la afirmación que “quien enseña, aprende dos veces” o “nadie puede explicar sin haber comprendido” o “la mejor forma de demostrar si se comprendió es explicándolo” dichos tan comunes en los espacios de formación pero que a la luz de esta discusión fenomenológica nos pueden evidenciar desde un punto de vista más cercano la mutua relación, indisoluble entre el comprender y el explicar. Ricoeur (2002) nos lo explica en lo que podría ser su método fenomenológico “La actividad de análisis aparece entonces como un simple segmento sobre un arco interpretativo que va de la comprensión ingenua a la comprensión experta a través de la explicación.” (p.154) Evidencia pues como para llegar a una comprensión profunda se debe pasar primero por la explicación.

Esta encrucijada teórica no puede cegarnos ante dos visiones que si bien parecen distantes se puede conjugar. Sería erróneo afirmar que el recorrido por la explicación de un texto niegue la comprensión intersubjetiva del mismo. En esta línea Paul Ricoeur referencia una posible solución atrapada en el tiempo clásico; según Ricoeur (2002)

Con respecto a esto, Aristóteles da en su teoría de la tragedia una clave que me parece válida para todo relato: el poeta, al componer una fábula, una intriga, un *müthos*, ofrece una mimesis, una imitación creadora de los hombres que actúan. De la misma manera, una lógica de los posibles narrativos, a la cual puede aspirar un análisis formal de los códigos narrativos, sólo se consuma en la función mimética por la cual el relato rehace el mundo humano de la acción. (Ricoeur, 2002, p. 155).

Dicho planteamiento sugiere un nuevo punto de encuentro. Así como el poeta desde Aristóteles crea como una mimesis del mundo de experiencia, la interpretación de todo texto no puede ser vista o como la coherencia de unos sistemas internos de códigos puestos allí para nuestra comprensión (visión objetivante) o como el mero encuentro con la esencia que el autor deja en la obra y que nos permite explicar su mundo de posibilidades (visión subjetivante). La verdadera aproximación al texto como fuente de experiencia posibilita, abre rutas, no nos limita en las meras interpretaciones de un tiempo, un pensador o sus códigos, propone nuevas lecturas del mundo en ese diálogo con el mismo. Por ello, el relato de Cortázar acerca de la fuente de su inspiración no es aquí el punto central, su experiencia narrativa como mundo de posibilidades es realmente lo potencial en su narración de mundo y la recreación que el espectador genera en este vínculo, su punto esencial.

4. Poder y Prácticas de Poder en la Escuela

“Ésta es una verdad antigua, pero he aquí que hay algo nuevo en ella: no debo desviarme, puesto que yo vi la verdad; yo vi y sé, que la gente puede ser maravillosa y feliz, sin perder la cualidad de vivir en la Tierra.”

F. Dostoievski

Somos hijos de una educación tradicional, rígida, ortodoxa, que nos alberga y configura en nuestro ser como víctima y victimario en medio de ese micromundo que es el aula. Espacio de discursos que orientan, aclaran, enfocan, direccionan, delimitan, restringen, aconductan, sujetan tanto a quien lo recibe como a quien lo enuncia, es una relación recíproca en las implicaciones del discurso. El discurso en el aula se vuelve entonces la reproducción más o menos consciente de los viejos tutores, la construcción desde la sujeción de las nuevas realidades. Ya lo dirá Bocanegra Acosta (2008):

El discurso y el símbolo influyen sobre las conciencias a través de los procesos de subjetivación, y es mediante estos procesos que los discursos acaban influyendo en la realidad institucional. Por ello, en el discurso de lo educativo se va construyendo un objeto llamado escuela. (Bocanegra Acosta, 2008, p. 327)

En esta medida es posible afirmar que el discurso en el aula construye las variables de la sociedad y determina nuevas realidades de significación que son necesarias reconocer e interpretar.

Michael Foucault (2003) en su obra *Vigilar y castigar*, haciendo un rastreo histórico de los diferentes dispositivos a nivel social donde el sujeto es moldeado y

configurado en las lógicas que su entorno lo requiere, asume la escuela como el dispositivo insignia por naturaleza. Todo en ella está implementado con la pretensión de generar en su público la idea de la sumisión como el fin último y más alto. Quien acata, conserva la postura, pide permiso para ir al baño, guarda silencio, es entusiasta sin rayar en la euforia, es creativo sin pasar la autonomía, es sagaz, siempre y cuando no desafíe y se extralimite; ese personaje voluble y correcto, fácil de reconocer y de ubicar, ya sea en el aula o en la sociedad, es generalmente a quien le apunta la sociedad del consumo. Es por ello que el discurso no solo tiene implicaciones epistemológicas, sino también ontológicas en la construcción de la sociedad que somos. A partir de esto Silva Téllez (2004) retomando a Castoriadis manifiesta “[...] Dios, es el caso de un imaginario religioso que generalmente cumple una función de acuerdo a los fines de una sociedad. Dios es algo inmaterial, y por tanto al ser representado tiene que acudir a un proceso de construcción simbólica”. Y continúa, “se puede decir que nos inventamos a Dios y luego él nos construye a través de la religión y la moral” Así, lo imaginario (la invención de Dios), afecta los modos de simbolizar de aquello que conocemos como realidad y esta actividad se cuele en todas las instancias de nuestra vida social. (Silva Téllez, 2004, p. 69)

Lo imaginario aquí, el discurso, es símbolo primigenio en la construcción de la realidad que abre posibilidades y habilita nuevos sentidos de significación a las mismas.

Foucault centrará gran parte de su obra en estudiar la relación que se genera entre el sujeto y el poder, cómo son sus vínculos y sus formas de relacionarse, cómo el poder modifica y determina al sujeto, para ello partirá del examen de ciertas condiciones sociales del siglo XVII. Examinará allí cómo las relaciones del poder en la sociedad se

modificaron y éste cambio redirecciona las formas de manifestarse. El poder experimenta un cambio en sus formas de implementación, centrando sus fuerzas ya no en la muerte y los métodos de castigo, sino en la vida y los métodos sujeción (biopoder). La masificación de los métodos de producción y la proyección que ésta sociedad tiene comienza a generar cambios fuertes tanto a nivel estructural como simbólico, la antigua sociedad soberana desdibuja sus fronteras y oculta sus intenciones, la norma se transforma por la ley, todo el aparato judicial de castigo modifica sus formas de proceder, al condenado ya no se le expone, se le aísla, se le oculta. En este ocultamiento una nueva forma de suplicio de corte más psicológico toma forma, mucho más acorde a las nuevas manifestaciones del poder.

El engranaje del poder, ya enfocado en la vida (biopoder) pondrá toda su estructura en el epicentro de cualquier sociedad productiva, la escuela, y determinará en ella cada intersticio, sus tiempos, sus lenguajes, su espacio, sus lógicas, con el fin de hacer productivo cada momento transcurrido en ella, en la nueva sociedad de consumo no hay espacios para la pérdida de tiempo, la improductiva será ofensiva y discordante. Todas las pasiones humanas que no se puedan dosificar, moldear, retener y por ende suprimir, serán desaprobadas e implicarán en un futuro un nuevo centro de sujeción, la cárcel, el centro psiquiátrico, el hospital. La docilidad y la productividad serán el nuevo ideal, esto principalmente debido a la descentralización del poder. La soberanía política se disuelve y masifica, enalteciendo el poder propio de sujeción y encaje en cada uno de sus miembros. Será entonces la disciplina la que propiciará el cambio de una sociedad soberana y el surgimiento a partir del siglo XVII de una sociedad disciplinaria. Según Bernard (2010)

Así, la arquitectura de las escuelas, las teorías educativas, los reglamentos internos (de la escuela militar, de los establecimientos educativos para especiales, de las escuelas cristianas y de los colegios) demuestran la instalación de un verdadero cuadrículamiento del espacio y del tiempo pedagógico que busca aumentar la capacidad para aprender. La escuela se vuelve entonces una verdadera máquina de enseñar. (Bernard, 2010, p. 205)

El cuerpo es entonces direccionado, aconductado, será regido por las conductas principales de la docilidad y la productividad, conceptos directamente proporcionales. En esta medida la escuela es pues, un espacio de división y segregación donde se clasificarán y dividirán sus componentes de acuerdo a las posibilidades de adaptación a sus lógicas, aparecerán entonces los estudiantes fuertes por sus capacidades discursivas, memorísticas, cognitivas, plenamente productivas. Por otro lado, surgirán los débiles, aquellos personajes que no logran encajar ya sea por carencia, rebeldía o simples condiciones sociales. La división social bajo este marco se hace una realidad evidente y cotidiana que poco ha cambiado desde el siglo XVII. Es bajo estos parámetros que la escuela impone todas las relaciones humanas se modifican y se vuelven antinaturales, el docente tiende a perder su carácter humano es pos de garantizar su rol necesario para ejercer la autoridad y enseñar el rigor de la disciplina, el alumno se entiende de modo diferente, se reconoce como un peón más del engranaje, víctima tanto de elogios como de reproches, carente de autonomía y expuesto al pasar milimétrico de los tiempos y los contenidos, donde el interés no puede más que tener sus dosis exactas y necesarias para responder con éxito ante la labor establecida.

Cuerpos disciplinados y productivos tanto en el colectivo docente como en el alumnado, sumergido en la ejecución milimétrica y minuciosa que el sistema académico instaura en cada uno. Bernard (2010) lo expresa así:

Se desarrolla toda una microfísica pedagógica que precisa de un conjunto de técnicas minuciosas dirigidas a lo ínfimo, a lo menor. Michel Foucault halla su origen en los reglamentos de la escuela cristiana y sus meticulosidades (“Dios habita en los detalles”, como lo afirma un proverbio alemán), como en “El himno a las pequeñas cosas”, de Jean-Baptiste de la Salle, en su *Traité sur l’obligation des frères des écoles chrétiennes* de 1783.” (Bernard, 2010, p. 205)

Ampliando la productividad, apelando al complejo engranaje de una sucesión minuciosa de ejercicios que no solo direccionan la mente, también acondicionan el cuerpo, lo disponen y predisponen a un funcionamiento maquínico, automático, carente de algún carácter reflexivo que cuestione su actuar.

En los detalles estará la importancia del proceso de adaptación a las nuevas lógicas de la sociedad disciplinaria, en este sentido la estructura de la escuela también adquiere un nivel fundamental. Michael Foucault en su rastreo de las lógicas y el funcionamiento del poder en las instituciones sociales y apoyado en las descripciones de la arquitectura carcelaria hechas por Bentham, encuentra una similitud poco contingente entre la estructura de los centros penitenciarios y la escuela, resurge entonces el concepto de panóptico, una distribución arquitectónica que permite vigilar de manera ininterrumpida los centros penitenciarios y que se acoplará de manera sobresaliente a las instituciones escolares. Su distribución espacio temporal vende una falsa noción de libertad entre sus integrantes. El

control se ejerce de manera mucho más natural, hay una cierta ambigüedad en su proceder, con lo cual se genera un cierto margen de vacío, donde la presión ejercida por la represión del poder, pareciese no estar, en parte debido a que sus integrantes no son completamente conscientes de ser observados, son incluidos y excluidos a la vez en esta relación de observar y observado.

En este sentido, en el panóptico se resalta su poder individualizador, pues rescata al individuo del barullo de la masa, resignificando su individualidad ante la necesidad de control. En *Vigilar y castigar* Foucault (2002) lo referirá:

De ahí el efecto mayor del Panóptico: inducir en el detenido un estado consciente y permanente de visibilidad que garantiza el funcionamiento automático del poder.

Hacer que la vigilancia sea permanente en sus efectos, incluso si es discontinua en su acción. Que la perfección del poder tienda a volver inútil la actualidad de su ejercicio; que este aparato arquitectónico sea una máquina de crear y de sostener una relación de poder independiente de aquel que lo ejerce; en suma, que los detenidos se hallen insertos en una situación de poder de la que ellos mismos son los portadores. (Foucault, 2002, p.185)

Su simétrica proporción, la ambigüedad de la norma y su factor inmersivo y excluyente a la vez, generan la sensación perfecta de desindividuación necesaria para que cada uno de sus integrantes sea víctima y victimario de un poder que se ejerce y autoimpone desde todos los contornos. El panóptico posee pues un perfecto factor homogenizante sobre todos sus participantes, será la herramienta perfecta en la arquitectura de la disciplina sobre los centros penitenciarios, psiquiátricos y escolares. Y será el examen

una de sus herramientas preferidas en el sentido que le permitirá llevar registro de los avances y por menores, visibilizar desde el control y medida la capacidad de adaptación de cada uno de sus integrantes.

Como hemos visto ésta microfísica del poder es un aparato que funciona de manera exitosa debido a la multiplicidad de factores que en él se ejecutan. El examen es pues otro factor relevante en su engranaje interno, pues no solo se homogeniza el comportamiento desde la represión y el control, también desde el incentivo y la motivación, y en esta multiplicidad de sutiles formas de dominio, se hace necesario poder registrar de forma continua el procesos que cada uno de sus integrantes posee, generando estímulos que vendan la idea de avance o que por el contrario evidencien aspectos necesarios a reforzar, es así como el examen toma relevancia en éste engranaje, cumpliendo la función normalizadora necesaria para que la ilusión de avance sea concretada. Aquí se explicita la relación poder-saber, como fin último del entramado proceso, la visión normalizante encuentra su incentivo perfecto en la vigilancia calificativa, jerarquizando las etapas y mostrando como exitoso aquel que preso cada vez más en su proceso, está imbuido profundamente en las tecnologías educativas. Sera entonces la psicología desde Foucault una de los pilares de la hegemonía disciplinaria, pues su función será correctora.

En efecto, lo vemos, bajo la forma de test, de conversaciones, de interrogatorios, de consultas, rectificar en apariencia los mecanismos de la disciplina: la psicología escolar está encargada de corregir los rigores de la escuela, así como la conversación médica o psiquiátrica está encargada de rectificar los efectos de la disciplina de trabajo. (Foucault, 2002, p. 223)

Es así pues como el saber implícitamente generará poder y en ésta relación de opresor-oprimido, sus integrantes son formados en una espiral de ida y retorno, quien hoy es oprimido sufre la falsa ilusión de poder ser opresor en un futuro, pues son estas las opciones que el sistema le promete, ya sea desde aula, la empresa, el negocio, su empleo.

Foucault establecerá toda una genealogía disciplinaria que es apoyada desde su visión en las herramientas de la psicología tales como la psicopatología, psicopedagogía y la psicología para niños. Bajo esta visión la pedagogía no tendrá pues otro fin que el de adoctrinar y delimitar las pasiones y alcances de cada sujeto, de suerte tal que su acople a la sociedad moderna (súper productiva) se dé con naturalidad y cada uno de estos sujetos pueda desempeñar un rol productivo dentro de la misma.

Ser conscientes del alcance de nuestros discursos mentores, muchas veces adoctrinantes, es un proceso de reconocimiento profundo que permitirá al amplio margen de posibilidades en la construcción de nuevos seres abrir diversas rutas. Así pues éste recorrido desde las relaciones del poder-saber adquiere sentido en la medida que nos ayuda a tomar consciencia de nuestras prácticas en el aula y nos permite reconocer al otro en su validez y poder creador, así se podrá generar transformaciones profundas en el ser docente, pues como lo hemos visto, escaparse de la tradicional educación tradicional, rígida y autoritaria es un acto emancipatorio en extremo complejo que no se logra solo, o por lo menos no sin un acto de consciencia previo que nos lleve a reconocernos en esta circularidad del acto educativo y nos permita reconocer al otro y su importancia, no como agente pasivo, todo lo contrario, como una voz que más que nunca necesita ser escuchada. Hablando en torno a Levinas, Francisco Idareta (2012) nos dice:

El sujeto ético se siente y se sabe preocupado cuando es despertada su sensibilidad frente al rostro del Otro, cuando se encuentra expuesto y vulnerable frente a la inconmensurable e irreductible expresión de la vulnerabilidad y el sufrimiento del Otro sin habérselo podido plantear. Por ello, gracias al rostro, somos preocupados por lo contingente, lo imprevisible de la vulnerabilidad y el sufrimiento humano del Otro, que se presenta con cierta ausencia en diacronía y en lo más allá y más acá del ser a la vez. (Idareta, 2012, p. 4)

Solo reconociendo al otro en sus potencias y debilidades reconoceremos nuestras propias tragedias, ese otro que también hemos sido, y podremos anular o en cierta medida aminorar el efecto que el peso de la historia ha dejado en todos nosotros, a la vez opresores y oprimidos.

5. La Configuración de la Lengua Castellana como un Asunto Vital en la Constitución de los Sujetos

En el estudio, todo es cuestión de palabras. Y de silencios. Sobre todo, de silencios.

J. Larrosa.

Somos seres constituidos por el lenguaje, él nos permitió salir de la oscuridad de los tiempos y avanzar al olimpo de los dioses, su llama fue el eco en el universo que nos dio visibilidad en el transcurrir del tiempo, y nos permitió logros inimaginables en un constante avance. La realidad se hizo cada vez más próxima y en medio de este eterno ritual de crecimiento la especie humana vio su auge.

El lenguaje se ha vuelto un faro tan íntimo de la especie humana que entre la realidad y nuestra capacidad de nombrarla se ha generado una amalgama casi insoluble y difícil de fragmentar en los primeros años de la civilización occidental. Así no lo hizo saber Platón que, entre sus primeras meditaciones en el Crátilo, se interrogaba por la independencia de la cosa y la palabra dicha y veía en ellas una especial simbiosis insoluble, muy en la línea y coherente con su teoría del mundo de las ideas. En ésta ruta se convirtió en un férreo opositor de los sofistas por considerarlos engañosos y poco comprometidos con la verdad, siendo ésta última una idea trascendental en sus planteamientos. Entre otras los Sofistas, escépticos en sus pretensiones de conocer en profundidad la realidad, se formaban principalmente en la oratoria y en el arte de convencer con maestría en sus disertaciones, muy distantes de poseer planteamientos verdaderos. Planteamientos diametralmente distantes de la línea platónica, por lo cual llegaron a ser considerados bajo el platonismo como simples charlatanes con un nivel aventajado en elocuencia. Bajo esta impresión es fácil caer en la aceptación de la crítica platónica a los sofistas, pero nos daremos cuenta que la realidad del mundo actual se

configura bajo unas lógicas mucho más próximas a la escuela sofista y terminará situando el platonismo, en los albores de la razón, próximos más bien a los metarrelatos, muy propios y bajo la influencia del mundo mitológico. Esto debido en primera medida al escepticismo que la escuela sofista plantará desde un principio y en una línea muy de la mano de la ciencia moderna, para objetivar la realidad y por otro lado, como nos dirá Vélez (2015)

Los sofistas le habían dado la preponderancia al signo, interpretándolo como un producto de la convención. Para ellos, los nombres de las cosas eran signos arbitrarios, intercambiables a voluntad, convenidos por los nombres de un círculo cultural determinado para poder entenderse entre sí. (Vélez, 2015, p 35)

Éste sería el origen de los que hoy denominamos como teoría nominalista del lenguaje, que se puede entender como la teoría filosófica según la cual todo lo que existe es particular, negando así la existencia de universales (Ferrater Mora, 1976), bajo la premisa de que son posteriores a las cosas mismas y, por lo tanto, una construcción del lenguaje y el razonamiento humano, desde una postura que se conocería como platonismo o aristotelismo, que los establece como nombres, vocablos o términos y que, por lo tanto, no son entidades existentes en el mundo real, sino más bien una construcción del lenguaje y de esa misma razón humana.

Como contraparte de ellos se presentaron los realistas, quienes, según Ferrater Mora (1976), rechazaban la percepción de los universales como un vocablo, argumentando que cualquier descripción que se pudiera hacer de una cosa obedece al lenguaje y que, en ese caso, incluso la cosa misma sería imposible de describir si no se hace uso de un nombre o

término; por lo tanto, el decir que la cosa no corresponde con el nombre sería considerar que la cosa no existe, al no poder ser nombrada.

Es así que se llega entonces a una primera perspectiva acerca del uso del lenguaje: el lenguaje nos permite realizar una correspondencia con el mundo y mostrar de una manera práctica que *las cosas son*, dado lo cual se afirma que incluso el lenguaje que nombra lo maravilloso tiene una función en el mundo real, como ocurre por ejemplo con los animales y lugares fantásticos, que tienen una utilidad en cuanto permiten desarrollar la imaginación, la creatividad y la plasticidad, aspectos que, según afirman Elisondo y Donolo (2015), en conjunto permiten acercarse al desarrollo de las inteligencias que hacen parte de la composición de lo humano.

Esta perspectiva de la necesidad de lenguaje se ha incluido en las aulas bajo una comprensión de que la capacidad de crítica lectora debe ser estimulada no sólo desde el área de español o lenguaje, sino su adecuado desarrollo es necesario en cada una de las áreas de conocimiento que se ve durante los procesos de formación preescolar, básica, bachillerato y media vocacional (MEN, 2004). Así mismo, se plantea desde el mismo Ministerio que deben realizarse.

Ajustes progresivos por parte de los maestros, las comunidades educativas y los investigadores educativos, [que son los que] hacen posible iniciar un cambio profundo hacia nuevas realidades en donde las utopías y la imaginación de nuevos modelos de sociedad estimulen entre nosotros un hombre nuevo con una actitud mental nueva. (MEN, 2004, p. 3)

Es así que, a lo largo de los últimos siglos, se ha pasado del discurso por la relación entre cosa y lengua al de la relación entre el lenguaje y el sujeto, el cual surge especialmente desde una perspectiva sociológica y psicológica, en las que se establecen conexiones entre lo que Lacan (2005) llama los tres registros básicos: real, simbólico e imaginario; que se distinguen en que el primero es el punto de partida para la creación de signos y símbolos, mientras que estos, a su vez, son muestra del imaginario. El imaginario hace parte de lo que la cultura constituye, tanto en el sentido individual como en el sentido grupal o comunitario, por lo que este investigador afirma que hay una relación del sujeto al grupo y viceversa, que va estableciendo las identidades para ambos componentes del diálogo.

Por otra parte, con Foucault se asiste a una transformación del sujeto en una entidad que tiene, necesariamente, una adhesión a un adjetivo que lo cualifica. Por ello, para él no existe una cosa como el sujeto como entidad, sino que este sujeto tiene una definición según el orden o el contexto en el que se desempeñe. Hace esto debido a que hay una multitud de calificativos que definen aquello que los otros llaman sujeto, por lo que debe abordarse desde la espiritualidad, sexualidad, economía, poder, estructura y como individuo. Es así que, para él, el sujeto que se comunica es el *sujeto hablante*, considerando que esta faceta se desenvuelve sólo en relación con el otro y que la palabra es un hacer hacia el otro, en la medida en que se tiene un objetivo cuando se enuncia una palabra o una comunicación y que estas están realizadas conforme a un lugar, unas circunstancias, unas interrelaciones (Foucault, 1998).

Es así que, bajo este conjunto de contextos, se parte de un conjunto de normas (Foucault, 1998) que tienen relación con el espacio, los reglamentos específicos (símbolos),

las actividades ordenadas en según tiempos y personas específicas, los roles según el lugar en el que los sujetos hablantes se encuentren, las preguntas, respuestas u observaciones que se den expresar, lo que él llama *signos de obediencia y de dominación* y los niveles de conocimiento de las personas involucradas en la comunicación. Es por ello que toma relevancia la objetivación del hablante, al permitir el acercamiento a los cuestionamientos y al análisis. Dicho de otra forma, el docente o educador tiene como objetivo de su labor el de generar actos de comunicación que se transformen en cuestiones o cuestionamientos, más que llenar de información o de conceptos al estudiante.

Pero en este punto debe aclararse ¿qué es el conocimiento sino una serie de conceptos que se aplican a un contexto o situación específica? Pues sin esos conceptos no hay cuestiones, por lo que la comprensión de estas definiciones o acercamientos a ellas es lo que hace que el estudiante, en su proceso de formación, logre preguntarse, cuestionarse, cuestionar. Para la lengua materna el caso es el mismo. Conocer la lengua es conocer el mundo y expresarlo por medio de una simbología, una significación, unos significantes. Es transportar lo que está en el mundo a una enunciación que posee un contexto, una definición, unas causas, unas consecuencias y, más importante aún que todo esto, un conjunto de relaciones que se mezclan con la cotidianidad y con las experiencias previas de las personas.

Desde esta perspectiva del lenguaje se llega a una en la que el sujeto puede hacerse a ese nombre por su capacidad racional de comunicación (Echeverría, 2003). Lo que esto quiere indicar es que el sujeto se hace como sujeto de reflexión, desde la cual se muestra tanto la relación previa con el mundo, como la nueva relación y qué preconcepciones se han utilizado para la construcción de esta ontología de lenguaje. La razón, entonces, deriva del

lenguaje. Pero el lenguaje deriva de la razón. Esta definición da cuenta de una relación estrecha que resuelve tanto la correlación entre nominalismo y realismo, como la separación del lenguaje y del mundo o la diversificación del sujeto que antes existía. Es por ello que se hace del lenguaje el mundo y del mundo, el lenguaje.

De allí se parte entonces a las percepciones que relacionan al sujeto, al lenguaje y a la realidad. Un primer espacio a visitar es el que abre Bruner (1997), quien dice que la identidad y la autonomía tienen tanto su punto de partida como su punto de llegada en el lenguaje, puesto que estos tres factores constituyen el yo, es decir, lo que constituye la propia percepción del sujeto es una relación inseparable entre estos tres conceptos o variables. Por este motivo, afirma que “nuestra forma de vida, adaptada culturalmente depende de significados y conceptos compartidos, y depende también de formas de discurso compartidos que sirven para negociar diferencias de significado e interpretación” (Bruner, 1997, p. 38). A lo que esto lleva es a contemplar la posibilidad de hacer un discurso desde el yo mismo, que incluye las percepciones de los otros que se comparan en su hacer con las mías propias. Ello, además dice que la identidad no es un sustrato estático, sino que debe y, de hecho, se va transformando constantemente debido al acercamiento con otras personas y el contacto con el mundo mismo.

Es por ello que llega a decir con toda seguridad que el lenguaje es una construcción de índole social y que, al ser el resultado de las relaciones entre individuos, se convierte también en la manera en que un grupo de personas pueden acceder al mundo puesto que de ese lenguaje se derivan las percepciones y las atenciones que se dan en el mundo físico, así como en el mundo físico se atiende a lo que la sociedad enseña a atender (Bruner, 1997). Los significados, los significantes y los símbolos son entonces una perspectiva vital

compartida que construye la perspectiva individual. De allí que la formación de la identidad tanto individual como colectiva se realicen por medio de la comunicación y del lenguaje en acción, que constituyen una valoración identitaria de cada sujeto y al mismo tiempo una valoración identitaria del mundo.

6. ¿De qué hablamos cuando hablamos de sentido?

Cuando, en el siglo XIX, algunos lingüistas, filósofos y filólogos empezaron a discutir sobre el alcance de los significados en los objetos materiales, jamás llegaron a imaginar que estaban inaugurando una discusión que perduraría hasta bien entrado el siglo XXI: el significado enfrentado al significante, la cual sigue estando más que vigente debido a que se logra identificar, en los últimos años, una relación entre ambos conceptos con un acercamiento entre lo metodológico y lo fenomenológico. Esto obedece a que, según Ricoeur (2003), existen dos sentidos solidarios y codependientes en el discurso: uno lingüístico y uno fenomenológico. El primero tiene que ver con la unión entre el significado y la función que a este le corresponde en la acción, mientras que el segundo está más cerca de la enunciación lingüística como acontecimiento de lenguaje, es decir, como un hecho realizado, verificable y perceptible por otras personas.

Es así que, en el primer sentido, el lingüístico, se acerca a la percepción del lenguaje como entidad performativa, que tiene capacidad de hacer lograr una acción, pero siempre partiendo de la lengua como sistema de significados y reglas precisas que pueden hacer comprender un hecho, fenómeno u objeto y que pueden ser considerados como una potencia ofrecida por un código a un grupo, a una persona o a uno mismo. Es lo que ocurre cada vez que alguna persona o algún individuo está hablando y expresándose con relación a algo, alguien o a un pensamiento, sentimiento o emoción, momento en el cual usa una serie de símbolos que el otro comprende gracias a que tiene un orden preestablecido o un orden estructural que es común tanto para el que dice el mensaje como para el que lo percibe.

De esta manera, el segundo sentido tiene una relación directa con la experiencia vital humana y cómo ella puede ser transmitida a otras personas, cómo el acto de comunicar

es una potencia de los seres humanos: se puede abrir la boca y decir algo; se puede mover una mano y decir algo; se puede mover los ojos y decir algo; se puede hacer una luz y decir algo. Esto hace a esas acciones un “algo” con capacidad comunicativa, debido a que se logra comunicar por medio de un discurso que está contenido en un acto, que es un fenómeno comunicativo, un acontecimiento de lenguaje.

Del mismo modo, si se piensa en el significado y su relación con la referencia, se encuentra que el significado sigue estando en el campo hermenéutico, mientras que la referencia está más cerca de una percepción fenomenológica. Esto se da debido a que existen cuatro funciones del discurso: una temporal, otra autorreferencial, otra comunicativa y una referencial. Mientras la primera tiene que ver con el acontecimiento como una expresión en el tiempo bajo un contexto particular, la segunda plantea que es posible solo entre dos sujetos con capacidad de comprensión, mientras que la tercera se relaciona con la capacidad de realizarse en el otro y para el otro por medio de una ejecución comprensible. La función referencial da cuenta de la propiedad del lenguaje para manifestarse acerca de algo, alguien o de un concepto, lo que puede ser traducido a una acción, persona o fenómeno.

Por otra parte, la comprensión hermenéutica tiene relación con las estructuras, los significados, las relaciones de semejanza y las correlaciones de cercanía entre lo que se dice y lo que refiere. Dicho de otra manera, se debe tener en cuenta un hecho que se realiza en el tiempo, la indicación lingüística, la expresión de algo, la expresión comprensible de ese algo, la elección del sentido dentro de una múltiple posibilidad de funciones y la capacidad de mediación entre los individuos y el mundo. El último rasgo es el que define al discurso

como actualización lingüística, como capaz de dar cuenta de un fenómeno y de las implicaciones entre dicho fenómeno y las posibilidades de expresión acerca de él.

Mientras preguntar y responder corresponde a un fenómeno (el interrogar y el responder al interrogante), el significado se centra en qué fue lo que se preguntó y qué fue lo que se respondió. En el primer caso se parte de la afirmación concisa de que se ha hecho un acto de comunicación; mientras que en la segunda lo que importa es la manera en que se comunicó el mensaje, qué fue lo comunicado y los medios por los cuales se logra dicha comunicación. Dicho de otra manera: la referencia tiene que ver con a qué segmento de la realidad nos están refiriendo los significados usados -semiótico-, mientras que el lenguaje como fenómeno nos indica qué se ha hecho una referencia a un algo en el mundo físico, mental o conceptual -ejecución-; como un señalamiento circunstancial del mundo que acaece en la realidad o acerca de sí mismo. De esta forma, se especifica que cada uno es importante en su propia utilidad, pero que no puede intentar pensarse que son independientes, sino que, al contrario, son correlacionales. Al sentido en el mundo de la vida, al devenido de la experiencia y fijado en anécdotas de sujetos de educación básica primaria, es al que este trabajo de grado alude y el que intentamos develar en relación con las prácticas de poder y los procesos de enseñanza en un área particular.

7. Resultados y Discusiones

Derivado de toda la información colectada se configuran a continuación los resultados a partir de las categorías: Autoritarismo, represión, maltrato, impotencia (perdida del dominio de clase), poder horizontal (asertividad). Cada categoría será objeto de tematización y traerá una anécdota representativa para todo el corpus de la información colectada. La primera categoría en la cual generaremos tematización es la categoría asociada al autoritarismo.

7.1. Autoritarismo: Entre el castigo, el miedo y el reclamo de los niños.

En esta sociedad moderna las grandes aperturas del pensamiento, su tendencia a modificar y repensar cada vez más nuestro habitar en el mundo y la influencia en la construcción que occidente ha dejado a la humanidad a través de los grandes postulados de la revolución francesa (libertada, igualdad, fraternidad) y el humanismo, no ha sido suficiente para edificar una sociedad compasiva y altruista. Siempre perdura en el corazón humano una necesidad tajante de conquista, una sed de dominio, de control del otro; es decir, de poder. Piedra Guillen (2004) citando al ilustre pensador francés Michael Foucault nos referencia en torno al poder.

Según Foucault, el poder se encuentra en toda relación humana, en la medida en que los discursos, las instituciones, las normas y los valores que definen un contexto histórico específico permean la subjetividad, como herramienta de introyección de los discursos dominantes. (Piedra Guillen, 2004, p. 125)

Visto en esta perspectiva, la historia nos ha enseñado que nuestro natural actuar de hacernos al mundo se establece sobre una forma impositiva y autoritaria, más cercana a otros tiempos de guerra y barbarie donde la vida se afrontaba desde el dominio y la imposición del otro.

Sobre el autoritarismo se ha encontrado en la presente investigación expresiones recurrentes, anécdotas que se acercan a la que viene a continuación, que luego de su presentación procederemos a tematizar.

Un día en una clase virtual con la profe, yo no había entendido un trabajo y algunos compañeros tampoco, ella me llamo en clase para que le mostrará el trabajo y yo tenía mucho miedo, me dijo que le tenía que mostrar el trabajo sea como sea, yo me puse a llorar y ella le dijo a todo el grupo que éramos muy malos y yo sentí que me estaba diciendo que era mala estudiante, después dijo que había que pedirle disculpas, pero yo le dije que era ella quien me tenía que pedir disculpas, me sentí ofendida con ella. No me gusta la clase, y desde entonces me cae mal la profe.

(Anécdota 6, niña de cuarto de primaria)

En la anécdota anterior se puede ver una relación vertical entre el docente y los estudiantes, donde la autoridad del maestro es incuestionable y se le atribuye el poder absoluto de clase, esto conlleva a que se puedan presentar atropellos por exceso de autoridad como efectivamente se referencia en la anterior anécdota, donde una docente preocupada por lo que ella considera el normal desarrollo de su clase, exige a una estudiante le presente un ejercicio previamente establecido, y ante la no realización del mismo, la docente no media los motivos de tal situación, más bien hecha mano de su

condición y su poder para reprender de manera fuerte a sus estudiantes; tanto así, que ante el descontrol de la docente en su eufórica intervención de regaño, la propia niña se siente ofendida y en un acto natural y sensible de lo que la niña considera una injusticia, la enfrenta de forma inocente, pues considera no tener por qué soportar una misiva tan fuerte y ofensiva, por una situación tan cotidiana y que seguramente tenía una explicación que habría mediado de forma tranquila toda la situación y hubiese ofrecido un escenario de mayor aprendizaje para ambas partes.

Este tipo de comportamientos en el aula por parte de los docentes, remite a las prácticas verticales de relacionamiento docente-estudiante, marcada por una actitud autoritaria que poco aporta al proceso educativo, se comenzará por definir la categoría de autoritarismo empleada.

El docente autoritario es aquel que se caracteriza por ser un guardián celoso de la autoridad y la disciplina, que aplica reglamentos y castiga sin dar lugar a explicaciones. Es especialista en dar recetas, indica conductas, señala lo que es y lo que debe ser, tiende a desconfiar de las capacidades de sus estudiantes por lo que impide su participación; considera sus propias necesidades, ideas y valores antes de que las de ellos; además ejerce control mediante la ironía, la humillación o ridiculizando frente al grupo; actúa como jefe distribuyendo trabajo y exigiendo obediencia. (Weber, 1976, p. 25)

El docente autoritario evidencia su leve proceso evolutivo con respecto al ser en el mundo, su limitada capacidad de darse al otro y por ende de ser en el otro, desde reglas sociales básicas como la empatía o el altruismo, valores que trascienden la mera

religiosidad y se enmarcan en verdaderas necesidades dentro de la evolución humana, sin la cual no hubiésemos podido evolucionar como especie, pero que cada uno debe ir adquiriendo y entendiendo en su propio proceso. La antropología y su estudio de restos fósiles ha dejado innumerables colecciones de anécdotas donde se evidencia la compasión como un comportamiento ya presente en nuestros ancestros más antiguos, característica sin la cual no hubiésemos podido realizar la caza en grupo, la adecuación de terrenos o el enfrentarnos a distintos y variados pisos térmicos. Casos como el de Benjamina la niña Heilderbergensis.

Tendría unos 10 años, seguramente era niña, murió en lo que ahora es la sierra de Atapuerca (Burgos) hace 530.000 años y era diferente, tanto que su grupo, su *familia*, le tuvo que haber prestado cuidados especiales. De lo contrario, no habría sobrevivido. Entonces, su cráneo asimétrico y, probablemente, su cara irregular no engañó a nadie, porque, además, cabe pensar que tuvo capacidades psicomotoras deficientes. Hoy los científicos saben que ese individuo, ese homínido preadolescente, tenía craneosinostosis, una enfermedad rara que afecta a menos de seis personas por 200.000 habitantes en la población actual. (Rivera, 30 de marzo de 2009, párr.1)

Como este, diversos ejemplos de restos fósiles encontrados a lo ancho del planeta con diversas malformaciones y con existencias de varios años de vida, dan muestra evidente de como la compasión, la piedad, el amor, el altruismo, son valores que implícitos o no, logramos desarrollar como especie y nos permitieron sobrevivir, sin los cuales muy seguramente hubiésemos quedado atrapados en el ensayo y error de la vida como tantas

otras especies. Así pues, pensar en el otro desde la compasión en el aula, desde la no imposición con prácticas rígidas y radicales que se asemejen más al mundo de la milicia y menos a los espacios de formación humana como en verdad deben darse en la escuela, este debe ser la meta y el propósito de una verdadera formación destinada a fortalecer todo aquello que nos hace humanos.

Sin lugar a dudas pensar el otro, con el otro y desde el otro es una práctica que evidencia una evolución individual que nos acerca cada vez más a los verdaderos valores que nos hicieron triunfar como especie y que nos consagran en la perdurabilidad de la misma. Según Ortega Ruiz (2021) “El otro forma parte de mí como pregunta y como respuesta. Mi existencia, como humano, está en las manos del otro que “llevamos dentro” y del que no nos podemos desprender sin poner en riesgo nuestra identidad humana.” (p. 34)

Este acercamiento a lo desconocido que siempre se presenta como ese otro que me sobrepasa y me obliga repensarme desde las variables que se abren ante esta nueva posibilidad, es una situación que exige de nosotros coherencia para poder actuar de forma justa. Quien no contempla al otro como una posibilidad válida en donde se recrea su propia existencia, no podrá actuar de forma justa ante él.

Este actuar desde la justicia es un comportamiento que no se genera en la mera contemplación o reconocimiento del otro que me excede, como vislumbrando una frontera inmutable que no me representa y en la que solo veo un mutismo de lo otro de la existencia. Para que mi actuar valide al otro y por ende pueda darse un relacionamiento desde la justicia es necesario ponerme en su lugar. Para el docente que se desenvuelve en espacios de formación, su mayor y mejor acto de justicia con el otro es recordar esa vida de la infancia, donde tenía las cosas en la medida de que nada le pertenecía. Recordar esos

temores que le generaban algunos adultos con sus extraños comportamientos malhumorados y déspotas sin razón alguna, donde sus ideas pasaban desprevenidas cuando no desaprobadas y quedaban en el anhelo de la justa interlocución, siempre esperando un interlocutor cálido que pudiera dar validez desde el amor y la proximidad a sus necesarias demandas.

La multinacional Kodak alguna vez hace décadas popularizó el eslogan “Recordar es volver a vivir” y aunque lejos de la intención publicitaria, dicha sentencia es la demanda urgente a las nuevas generaciones docentes que han olvidado sus antiguas denuncias y justos e incomprensidos reclamos, demandaban ser escuchados y en últimas no reclamaban otra cosa que un reconocimiento necesario, negado por la historia como autores válidos de una realidad que se manifiesta y que los adultos y sus clásicas discusiones no supieron escuchar y peor aún, pretendieron descifrar desde el dominio y la clasificación sesgada con teorías de control.

En esta línea el psicólogo estadounidense Burrhus Frederic Skinner nos mostrará una visión que concuerda con estos comportamientos verticales de poder, en su entender, él se tomaba como consecuencia de un comportamiento bueno o malo, calificado por un agente externo. El mismo Skinner proponía para estimular comportamientos positivos de los sujetos, refuerzos; es decir, un tipo de estimulación que, como consecuencia de haberse portado de forma adecuada ante una situación específica, es ofrecida al niño con intención de seguir replicando en él dicho comportamiento.

Él mismo nos dice, Skinner (1970) “Disponiendo apropiadas contingencias de refuerzo, pueden obtenerse determinadas formas de comportamiento y se las puede someter a control de determinadas clases de estímulos.” (p.23) Pero también aparecen en el mismo

autor los castigos, los regaños, las malas notas, como consecuencias de comportamiento que no son debidos y a los cuales puede acudir de manera positiva o negativa el profesor. Positiva, en el sentido de trabajar de manera constructiva en la mejora del comportamiento de los niños, de manera negativa, cuando los derechos de los niños o su dignidad son atacados.

Hasta este punto pareciera que nada pudiese ser en detrimento de las posibilidades y potencias que la infancia nos ofrece siendo el condicionamiento un ápice fundamental en la buena formación del hombre, pero entra en conflicto cuando exploramos un poco más a fondo todas las conductas que este modelo expone como positivas, ya que de una u otra manera son el reflejo de otro tiempo, donde las personas se formaban, proyectados plenamente al desempeño de labores prácticas, muy útiles para mediados del siglo XIX por su auge desmedido en cuanto a la producción industrial, así pues, la demanda de este mundo era plenamente instrumental y cumplir con el perfil que ello requería podía asegurar estabilidad y buenas condiciones socio económicas para la sociedad.

Esta lógica conductista tan bien explorada por esa sociedad y las demandas que ella misma requería para los empleados de su época, no puede representar los valores educativos del siglo XXI y más si pretendemos formar personas críticas de su tiempo y sus condiciones, que aporten no solo desde la ejecución exitosa de una determinada labor, sino que, por el contrario, sean capaces de transformar su entorno y posibiliten nuevas condiciones para los suyos.

Así pues, estos personajes pasivos, silenciosos y obedientes que se proyectaban como el ideal bajo el conductismo, haciendo referencia a un interlocutor pasivo de su proceso educativo, referenciando más a una vasija que es embutida con diferentes

componentes, evidencia una necesidad de control y dominio que desvirtúa cualquier proceso educativo, pues apela al temor infundado en el otro como idea conectora de la realidad y es bien sabido que el temor no logra promover espacios de aprendizaje ni dispone a las personas al conocimiento, muy por el contrario suele ser la mayor barrera que se puede dar en su proceso.

Cuanto más intenso es el sentimiento más dominante se vuelve la mente emocional, y más ineficaz la racional... El grado en que los trastornos emocionales pueden interferir la vida mental no es ninguna novedad para los profesores. Los alumnos que se sienten ansiosos, enfurecidos o deprimidos no aprenden; las emociones negativas poderosas desvían la atención hacia sus propias preocupaciones, interfiriendo el intento de concentrarse en otra cosa. (Goleman, 1998, p. 137)

Es conveniente entonces realizar una relectura de sus postulados que responda a las demandas de nuestra época, donde podamos rescatar la eficacia de sus procesos y la solidez que sus métodos pueden aportar a las diferentes etapas del desarrollo, pero no por ello conquistando al otro y negando su ser y sus naturales inclinación, ni reduciendo sus potencias a la mera ejecución eficiente y servil de una determinada tarea. Sería interesante re direccionar al conductismo y disponerlo a la potenciación de las habilidades humanas desde el juego, la creatividad y la empatía por el otro, muy seguramente las secretas potencias humanas se verían florecidas y abocadas a dialogar con las demandas de este siglo.

Pensar la rigurosidad, la disciplina y el proceso que puede brindar el estudio de la parte conductual de nuestro propio funcionamiento cognitivo a la luz de los nuevos

procesos psicopedagógicos donde reconozca que no todo el mundo aprende de la misma manera ni tiene porque expresar los mismos alcances. Esta sería una manera idónea de potenciar los viejos enunciados pedagógicos, sin desvirtuarlos totalmente, ¿Por qué no reestructurar nuestras antiguas teorías conductistas a partir de la luz, por ejemplo, de los diferentes estilos de aprendizaje?

Pensar la educación estructural y metódica propuesta por el conductismo no es realmente el inconveniente principal si previamente cada estudiante fuese evaluado con asertividad y amplitud en el reconocimiento de sus mayores potencias y límites, herramienta base fundamental en el reconocimiento del otro y en la implementación de nuevas estrategias educativas que permitirían potenciar cada ser humano desde su multiplicidad.

En esta ruta discursiva y retornando a la anécdota con la cual iniciamos la disertación, es evidente que estamos en presencia de una práctica docente que esboza un fiel apego a los modelos más tradicionales y anticuados de la educación, un modelo que replica el miedo, la represión, el autoritarismo, tomando a los niños como agentes pasivos de una mera transacción conceptual y dejando de lado la verdadera transformación humana que debe darse en el aula.

El miedo, otro elemento visible en esta anécdota, puede darnos múltiples lecturas de las causas y consecuencias que encubren estos comportamientos de la imposición y el control, pero al adentrarnos en su funcionamiento, nos damos cuenta de inmediato que cualquier sentimiento en el aula, producido a partir de una sensación de miedo, solo genera bloqueos y sensaciones negativas del mismo. En esta medida Chóliz Montañés (2005) hablando de Pierce y Epling nos dice “facilitación de respuesta de escape o evitación de la

situación peligrosa. El miedo es la reacción emocional más relevante en los procesos de reforzamiento negativo” (p.15)

En esta medida es claro que reestablecer un proceso formativo que se ha fundado sobre el control y el miedo es realmente muy complejo, pues no solo está de por medio una fisura fuerte en la confianza que el estudiante tiene en su maestro; sino también, una reestructuración profunda en la forma del relacionamiento de ese docente con su entorno.

Entendiendo esto nos damos cuenta que el trabajo más fuerte siempre estará en las manos del docente, pues no solo debe recuperar la confianza de sus estudiantes, además debe reestructurar la forma como se entiende y fue construida su noción de docencia. A partir de este momento, se pretende esbozar una ruta de pensamiento que permita tener consciencia frente a estas prácticas impositivas que han formado a tantas generaciones, y como ruta de viaje para todos, ser un primer peldaño en el proceso de su superación.

Para esta interpretación es necesario partir de una definición clara que nos permita tener un piso sólido de comprensión, en este sentido Hurtado (2015) afirma:

Miedo es el nombre que damos a nuestra incertidumbre, a nuestra ignorancia con respecto a la amenaza y a lo que hay que hacer (a lo que puede y no puede hacerse) para detenerla en seco, o para combatirla, si pararla es algo que está ya más allá de nuestro alcance (Hurtado, 2015, p.269)

¿Tendrá esta desazón, esta incertidumbre, este miedo en el aula, algún origen más allá de lo circunstancial de su acto? ¿Podrá este miedo que genera el docente en sus estudiantes representar una generacional replica?

La autoridad del docente en el aula, siendo impositiva e irreflexiva contrae y limita el actuar de sus alumnos, genera espacios restrictivos y asocian al maestro con ideas enmarcadas en el temor y el autoritarismo, replica el antiguo miedo que los docentes de este presente siendo niños sintieron por sus maestros. Así pues, esta ancestral práctica de educar por medio del terror y la censura, no trasciende más allá de una mera práctica generacional, que se replica en el tiempo al vernos abocados ante la angustiante tarea que se convierte el tener un grupo de clase atento y dispuesto, que siga las pautas de forma adecuada y represente los valores imperantes que la sociedad de turno promueva.

Si bien es cierto lo que nos expresa Bauman, (2007) “El miedo es más temible cuando es difuso, disperso, poco claro; cuando flota libre, sin vínculos, sin anclas, sin hogar ni causa nítidos” (p. 269) En esta línea argumentativa ya podemos delimitar por lo menos de forma escueta un posible origen, y en esa pequeña precisión, se alberga un potencial enorme de entendimiento y por qué no, de superación. Sabernos presos de unas prácticas culturales antiguas y anticuadas nos ayuda a delimitar el problema, y en ese entendimiento, se hace camino a su aceptación y posible superación.

Se hace necesario abarcar una última categoría si se pretende la bien añorada superación de esta onerosa herencia; llegamos a la categoría del perdón, peldaño necesario en el nuevo comienzo de una educación que pone como estandarte el reconocimiento del niño como agente activo, donde la empatía, el diálogo y reconocimiento del otro prime en el actuar docente. Partiendo de Ramos (2004)

De hecho, el perdón le pertenece al agredido, de allí la importancia de darle lugar a su palabra y a la reparación del daño. La construcción de la memoria es otro medio necesario y complementario a la acción del perdón. Perdonar implica una cierta

renuncia y lleva implícita la aceptación de una pérdida que muchas veces requiere una reparación más allá del duelo individual. (Ramos, 2004, p. 229)

El perdón es un reconocimiento de la historia que nos ha acontecido, de la cual somos parte y sin la cual ninguna de nuestras potencias hubiesen podido ser llevadas al acto, por ello entendernos como el fruto de un proceso que nos sustenta y de cual somos un agente más, inmersos en un mar de circunstancias que terminaron por cimentarnos, no precisamente como un agente necesario de la historia, sino más bien como una contingencia fruto del azar en un abanico de posibilidades, nos ayudará a liberar y transformar el ser que somos, y en el campo de la docencia a potenciar nuestro humano actuar.

Entre otras tantas bondades del perdón, rescataremos tal vez su más evidente capacidad y es aquella que conlleva a la paz y tranquilidad que posee el liberarnos de una idea que nos apresa y somete. Para Hilb (2012) hablando a propósito del texto de Hannah Arendt "*La condición Humana*" nos dirá "El perdón se muestra allí como aquella capacidad propia del actor, que permite "liberar a los hombres de aquello que han hecho sin saberlo" (p. 44)

El perdón como acto de liberación debe ser la meta más clara que la actual generación docente se brinde a sí misma, siendo este a su vez, un peldaño necesario en el riguroso proceso de la autoformación, pues no solo se hace imprescindible como símbolo urgente a modo de exorcismo con nuestros antecesores, sino y mucho más potente, como acto urgente de transformación cultural para con nuestros sucesores.

Esta ruta sugerida en medio de la disertación no pretende más que proponer otras formas y otras prácticas de hacernos en el aula, formas que nos permitan la verdadera consolidación de un proyecto humano desde el reconocimiento, la proximidad y la empatía por el otro, pues como ya se ha esbozado esta es la verdadera ruta de la evolución y el avance desde las potencias humanas. En este sentido, se espera que el anterior camino discursivo pueda brindar acaso lo que en algún momento nos planteamos como mapa hacia un crecimiento social y humano, y nos pueda llevar a la consagración tan esperada de esos viejos ideales: libertad, igualdad, fraternidad.

7.2.Represión: Entre los Viejos Modelos y las Angustiantes Voces del Silencio

En esta exploración de las prácticas pedagógicas, con la pretendida intención de repensar nuestra humanidad desde ese espacio tan íntimo como es aula y en medio de estas disertaciones que ofrecen nuevas rutas con la intención de llevarnos a reflexionar otras formas de relacionarnos entre nosotros y a su vez con nuestro entorno, llegamos a nuestra segunda categoría tan cotidiana y en algún momento experimentada de alguna u otra forma en nuestra infancia. La represión, como segunda categoría tendrá un desarrollo argumental desde la propuesta inicial donde exploraremos su cuerpo argumental a partir de los sentidos ocultos presentes en la misma.

El profe estaba dando clase de ciencias y me regañó porque yo estaba dibujando una calavera, y la verdad me ofendió diciéndole a la clase que uno no dibuja en clase, que al menos dejaba si era de ciencias; pero, que ese dibujo tan feo no se aceptaba, y para darle la cereza al postre; me mandó con la directora y me avergonzó con todo el salón. (Anécdota 4, niño de cuarto de primaria)

Como ésta, muy seguramente cada uno tendrá un recuerdo de una situación sin resolver con su pasado, donde deseó contestar diferente, tener alguna persona a su lado que lo hubiese podido defender o simplemente no haber vivido esa situación donde se sintió presa de la injusticia y el exceso desmedido de poder por parte de un adulto, más precisamente su maestro. En esta nueva anécdota es necesario comenzar por distanciarnos de nuestra anterior categoría (autoritarismo), pues, aunque son similares, no son idénticos. En la postura represiva se esconde una marcada intensión no solo de conquista y control de

las pasiones humanas expuestas en el otro, sino una sed de dominio y modificación de sus conductas.

Entendido esto, la actitud autoritaria es pasiva, pues no se detona como manifestación al otro, sino más bien, se muestra como una actitud permanente e inmutable, indistinta del contexto o el sujeto que la posea. Por el contrario, la represión se muestra como un acto violento, reactivo, es detonado como movimiento automático o ante la presencia del otro, y encubre en su activación no solo el control, también una marcada necesidad de reducción categórica del otro a su más mínima potencia. Surge así una impostergable duda, ¿Por qué el acto represivo no se completa en el mero dominio del otro, sino por el contrario, se expande sistemáticamente hasta su reducción última?

A comienzos del siglo XIX el bien aclamado médico neurólogo Sigmund Freud, cuestionándose en torno al acto represivo nos brinda una posible respuesta:

Ya en 1926 en *Inhibición, síntoma y angustia* (Freud, Vol. XX) Freud confiesa que ha decidido retomar la expresión «proceso defensivo» la cual había sido sustituida por el término represión. Afirma que el término defensa designa algo más amplio que la represión, refiere a los mecanismos que utiliza el yo contra los conflictos que podrían llevar a la neurosis. (Cabanilla & Zapata, 2016, p. 102)

Es interesante ver como Freud establece desde la discursividad y significación una relación semejante entre represión y proceso defensivo, de algo se defiende quien reprime, de aquí tal vez la explicación de su actuar represivo y sevicioso. Enmarca un temor que reacciona de forma desmedida en la anulación del otro. En este sentido y partiendo ya de la

base que todo acto represivo enmarca un temor y por ello su reactividad desmedida, retornemos pues a la anécdota que nos convoca y exploremos un poco su mundo de significación interna.

En la anécdota del profesor de ciencias hay varios elementos que son importantes mencionar: el regaño como elemento corrector, es la primera idea que a simple vista surge en su relato, y cómo ésta se hace la única estrategia que el docente encuentra ante el desinterés de su alumno. El desinterés es un segundo elemento que se traduce en desatención y se evidencia como consecuente en el actuar artístico del niño, siendo este un medio de fuga a una realidad que no le atrae, y que por ende evidencia la incapacidad del docente para presentar como cautivadora su materia. Un tercer elemento y epicentro de nuestra disertación es ese actuar represivo y desmedido donde el docente alecciona a su alumno de manera grosera hacia su producción estética y no contento con ello escalona el insignificante problema a un superior, para socavar aún más la psiquis de su estudiante.

El docente expuesto en la anterior anécdota es muestra clara de un actuar rígido y ortodoxo en sus procesos educativos, que comparte un relacionamiento vertical en el cual se funda su poder, desde la disciplina que infunde en sus reos y la potestad que la misma le avala. En este sentido Michael Foucault (2002) nos dirá al respecto “...en la escuela reina una verdadera micropenalidad, en donde se utiliza a título de castigos, una serie de procedimientos sutiles, que van desde el castigo físico leve, a privaciones menores y a pequeñas humillaciones” (p.183) Es de resaltar que más de un siglo ha transcurrido y las practicas descritas por el filósofo francés en aquel entonces refiriéndose a sus investigaciones desde el siglo XVII siguen más vigentes que nunca.

El proceso de educar, hace referencia a un acto que debe estar transversalizado por la creatividad y la creación, de no ser así cae necesariamente en una reiteración monótona de acciones poco efectivas dentro del proceso, que solo adquieren sentido y permanencia en la marcada imposición de un líder, al mejor estilo dictatorial, que encarna el poder en sí mismo y sostiene con él una realidad represiva. Retornando al acto defensivo de la represión desde Freud, entendemos un poco más de qué se defiende este maestro dictador. Se defiende del cambio, de la innovación, de la autocrítica y el autorreflexión, antepone una resistencia a modificar sus metodologías y repensar sus prácticas, y ante la frustración que la reiterada replica de procesos le genera, desahoga su malestar en el eslabón más débil del proceso, sus estudiantes

Este actuar represivo no tendría mayor trascendencia en el tiempo si desmanteláramos su estructura vertical, y no fuésemos víctimas pasivas de nuestro propio proceso. Esa tan nombrada disciplina en la cual se apoyan los más férreos dictadores ya sean a nivel social como dictadores o a nivel escolar como ciertos maestros, en la cual ocultan los más deleznable comportamientos, debe someterse a discusión. En esta ruta Martínez Escárcega (2007) nos dice “entendemos por disciplina una serie de técnicas sutiles y homogeneizadoras que tratan de imponer y mantener masivamente un régimen de obediencia” (p. 34)

Éste aval del poder para someter y lastimar al otro, bajo la supuesta presunción y aceptación social de estar actuando de forma correcta por ser una autoridad idónea para el direccionamiento de los seres humanos sin importar el otro, nos somete a tensión. ¿Por qué abdicamos nuestra sed de lucha y de cambio, ante la aparición de una autoridad que detenta o se atribuya el poder?

Esta inclinación de entrega y renuncia ante quien ostenta algún título o se atribuye alguna característica de autoridad, es un comportamiento mucho más íntimo en nuestra psiquis humana de lo que parece, el cual nos ha llevado a lo largo de la historia a ensalzar los más ortodoxos y sanguinarios dictadores, con la falsa idea de estar obrando de forma correcta y en nuestro beneficio.

Para explicar este comportamiento que se replica en el ascenso de todo totalitarismo y que de alguna forma nos brinda luces sobre los comportamientos represivos y autoritarios en el aula, apelemos al experimento de Milgram, nombre que recibió en honor a su inventor. El psicólogo estadounidense Stanley Milgram cuestionándose antes los crudos comportamientos que abalaron los alemanes y gran parte de la población europea, ante el actuar de los nazis, y por los tiempos en que Adolf Eichman era juzgado en Jerusalén por su actuar sanguinario y decisivo en la misma. Ideó un experimento social donde colocaría a prueba la sumisión que puede llegar a tener una determinada población ante un acto moralmente despreciable.

Milgram le dijo a los sujetos de su estudio (entre los que había estudiantes de Yale y también vecinos de New Haven) que iban a tener que administrar una descarga eléctrica a otros participantes en un experimento sobre el aprendizaje. Pero en realidad, las personas a las que habían conectado unos cables al otro lado de la ventanilla estaban compinchados con Milgram, y tan solo fingían sufrir las descargas. Mientras los sujetos (creían que) administraban las descargas a los individuos (que ellos creían) participantes en un experimento sobre aprendizajes, contemplaban escenas espantosas. (Snyder, 2017, p. 19)

Cuenta Milgram que incluso algunos participantes llevaron hasta la muerte a sus huéspedes y aun así no presentaron ningún remordimiento en sus actos, en este sentido es interesante ver como la especie humana ante actos totalmente deleznable, reprochables, puede apagar su foco de auto reflexión y silenciar su conciencia moral, apelando a la simple funcionalidad que replica bajo el direccionamiento de una autoridad. Excusamos nuestro actuar en la autopercepción de inferioridad que sentimos con respecto a los otros, y esto aplica desde el funcionamiento de grandes sociedades a pequeños grupos en la escuela.

Es importantes en este sentido resaltar la función que cumple la escuela como artífice de esta pasividad sospechosa en la psiquis humana, direccionamiento constante que socaba y reduce nuestra espontanea cualidad de explorar, experimentar, rebatir y criticar las acciones que se realizan en nuestro entorno o nuestro propio actuar. El ilustre pensador francés Michael Foucault ya nos había advertido en "*Vigilar y castigar*" como el conocimiento termina dotando de poder a quien lo sabe utilizar, y como la escuela es experta mediante la realización de ejercicios, trabajos y exámenes en clasificar los alumnos actos y sobresalientes, es decir quienes tienen el poder de realizar las actividades correctamente, de quienes no cuentan con estas habilidades para desarrollarlas, así surgen estos líderes de clase, decuriones del grupo, que sobresalen tanto por realizar de forma eficiente las demandas del docente, como por contar con un especial trato y aceptación que les brinda la potestad de ser los ojos e impartir directrices en su ausencia. Una forma evidente de instruirnos desde la infancia en el seguimiento de directrices por medio de quien domina el conocimiento. ¿Qué interés puede presentar este metódico ritual de aletargamiento?

Pero los hábitos de obediencia y docilidad producidos en las clases poseen un valor muy estimable en otros ambientes. Por lo que a la estructura del poder se refiere, las aulas no son demasiado diferentes de fábricas u oficinas, esas omnipresentes organizaciones en donde transcurre gran parte de nuestra vida de adultos. (Jackson, 1990, p. 73)

En este sentido, el aula manifiesta su importancia en la réplica de toda sociedad productiva, por eso allí se reproduce de manera intensa los estándares de producción y se apagan las pasiones con direccionamientos y procesos que están minuciosamente destinados a generar docilidad desde diferentes conceptos, ya sea comportamentales como el ámbito disciplinar o psicológicos plantándose principalmente en aspectos religiosos judeocristianos como la fe, la voluntad, la piedad. Es importante aquí recordar el fuerte impacto en la educación de occidente que ha tenido la formación religiosa judeocristiana y sus preceptos morales en la construcción de sujetos cada vez más dóciles, formados desde la idea de rectitud y justa represión como método indispensable en la necesaria retención de las pasiones. En esta perspectiva nos dice Quiceno.

El maestro debe diferenciar entre el que comienza, el que avanza y el que llegó (ejemplo del árbol con frutos) la represión es necesaria para acabar con las pasiones y los mimos. Hay que atajar ese movimiento con castigos verbales y aflictivos. (Quiceno Castrillón, 2004, p. 84)

Como bien lo ha expresado Quiceno hablando de la historia de la formación religiosa en Colombia, pero que aplica a lo largo de la historia para diferentes territorios, la firme formación religiosa implementada desde los espacios escolares, necesita siempre un cierto nivel de represión para ser efectiva en la reducción de las pasiones inequívocas que lleven a la rebeldía, el desorden o el bullicio, todas condiciones, es esta óptica de sujetos desajustados y por fuera de los adecuados y normales comportamientos del hombre recto.

En esta consagrada causa de la determinación del sujeto, se ponen a su disposición con especial detalle, la obligada planeación de cada uno de los espacios que allí se utilizan, no solo los académicos, sino cada elemento que tenga relación con el sano direccionamiento del cuerpo, por ello el productivo empleo del tiempo, la adecuada distribución de los espacios como bien lo referenciara Foucault con la idea de panóptico; que permite una especial supervisión del sujeto en todos los espacios posibles, dejando poco a la improductiva autonomía que bajo esta perspectiva abre la puerta a diversas y peligrosas posibilidades. Así pues, quien reprime encausa con suficiencia y atino para distinguir el punto exacto donde su intervención amerita el estímulo que impulse o el castigo que retenga lo no deseado del actuar. Para tal justificación nos permitimos esbozar a continuación un fragmento que sin eufemismos puede ser llamado la oración del niño obediente, fiel replica de los ideales trazados bajo esta línea de pensamiento.

Ayúdame a no moverme, a no expresarme, a no reír, a obedecer con prontitud, a no hablar si no me preguntan, a contestar sólo lo enseñado, a disimular mis disgustos, mis angustias, mis deseos y a no exponer nunca ni mis sueños ni mis proyectos.

Dame fortaleza para aguantar esta esclavitud, a no olvidar que dependo de las

órdenes y a la vez de mi temor. No des luces a mi inteligencia para no protestar nunca por sentirme olvidado, arrinconado. Prometo, si me ayudas, hablar si me lo piden, obedecer si así me toca, caminar si es permitido, gesticular solo a escondidas, renegar en silencio y ojalá oculto; en fin, prometo no salir de esta situación, salvo que algún destello, algún mensaje de ti, dios, así lo sugiriese, cosa que creo...con respeto...nuca va a suceder. (Taborda Chaurra et al., 2010, p. 73)

Este es pues un fiel reflejo no muy distante de la realidad que se ha replicado ya por bastantes generaciones, validando el silencio de los inocentes y estableciendo un ortodoxo actuar que no puede tener cabida en el trasegar de las nuevas generaciones, la autonomía no se puede generar a partir de la heteronomía, esta antigua falacia debe ser rebatida a la luz del reconocimiento y el amor por el otro. Además, porque es imposible pretender conquistar la otredad en su totalidad, siempre habrá rupturas en todo proceso formativo y mucho más cuando el contexto maneja un nivel de imposición, autoritarismo y represión tan fuerte.

Necesariamente la vida del cotidiano, de la emotividad, de la espontaneidad se abre paso entre la conquista y el sometimiento, y esparce raíces que dan alivio a esta represiva conquista; por ende, se entiende en esta ruta de pensamiento que la realidad se conquista a base de falsearla y que la sociedad necesariamente se fundamenta entre la apariencia y la realidad. Las pasiones y la emotividad no son bien vistas y tienen que ser disimuladas en público, sometidas como medio de supervivencia y con la firme convicción de que son solo demandas de un contexto desagradable que exige posturas impuestas, pero no propias,

posturas que algún día podrán ser olvidadas y se dejarán atrás para vivir la verdadera vida, la vida del cotidiano donde se puede jugar tranquilo a ser niño.

Las reglas y hábitos de todo régimen impositivo siempre serán como una segunda tierra que se establece donde los hombres producen y viven para producir, sacrificando de la vida sus matices y sus colores, colores propios de la esencia del vivir, tan bien entendida por el niño que juega desprevenido a buscar figuras en las formas de las nubes. La heteronomía propia de los regímenes represivos formará entonces sujetos ambivalentes, perdidos entre el deber y el ser, anhelantes por conquistar sus propios sueños ya perdidos, arrebatados en una ecuación social que no logran descifrar.

Esta dualidad instaurada no es un capricho moderno, se viene replicando desde hace mucho tiempo en nuestras costumbres y relatos de formación. En este sentido, recordemos esa icónica obra del escritor irlandés Jhonatan Swift “Los viajes de Gulliver” donde nos cuenta en una de tantas aventuras de su personaje, el particular método implementado por un profesor de matemáticas, que asegura garantizar la adquisición de las verdades de la ciencia en sus estudiantes por medio de un singular método, el cual consiste en la creación de un pócima secreta dada a sus estudiantes a través de una oblea con un colorante secreto, el cual el estudiante debía consumir en ayunas y por los tres días siguientes no consumir nada más que pan y agua. Esta particular oblea siendo digerida, conducía al cerebro de los niños las proposiciones de la ciencia, que el maestro tanto quería en sus estudiantes. Pero esta llamativa práctica no tenía del todo un final exitoso, pues ante el especial sabor nauseabundo del cometido y el puntual régimen en su administración, los alumnos se las ingeniaban para vomitar el aditamento suministrado.

Del relato de Swift, más allá de lo ingenioso y particular de su historia es importante resaltar el método de evasión ingeniado por sus estudiantes para salirse con la suya y no comulgar con las prácticas de su maestro y sus verdades expuestas, y así como este, siempre los niños encuentran algún medio de evasión a la realidad impuesta cuando esta no representa su mundo de vida.

La institución educativa, en pos de la educación del comportamiento, adoba las proposiciones, las verdades de la buena conducta, de las virtudes y los ejemplos y las da a sus alumnos. Obligados estos a incorporarlas, a consumirlas, sus manifestaciones son fácilmente observadas en la institución, con una de las expresiones más notables: la quietud. (Taborda Chaurra et al., 2010, p. 81)

“El sueño de razón produce monstruos” frase célebre por la obra del pintor español Francisco de Goya nos somete a tensión, ante su evocadora pintura y su sugestivo título, nos plantea entre otras, una denuncia a ese poder autoatribuido que occidente ha dejado en manos de la razón y sus encumbrados planteamientos. Razonamientos estos que han servido para la formación de generaciones docentes con prominentes egos, basados en la memorización de algunos conceptos que les sirven de sustento para imponer sus formas de mundo anquilosadas y que exponen verdades verdaderas, irrefutables ante la hegemonía del poder que les ofrecen sus cargos.

Cuando el conocimiento es utilizado como forma represiva de poder, que se impone, apelando a verdades verdaderas, es decir, ideas irrevocables sustentadas en la autoridad que las mismas les confieren, el mundo de vida de los estudiantes surgirá de una

u otra manera como única forma de fuga y posibilidad de creación autónoma en la construcción de su ser.

Esta es otra de las tantas realidades que se presentan en el aula a diario, realidad que tiene que comenzar a ser desvirtuada en pos de un avance de paradigmas educativos que nos permitan dar validez a las voces y las demandas de los actores principales de esta ecuación educativa, los niños.

7.3. Maltrato: Entre el Ágape y el Maestro Castrador

En esta nueva ruta de disertación y exploración pedagógica del ser y del actuar del maestro dentro del aula, como forma contributiva y que a su vez nos permita reestructurar las propias formas de conducir procesos educativos y humanos, nos convoca nuevamente el razonamiento del peldaño más álgido, que a su vez nos servirá de culmen en el desmantelamiento de los polémicos y antiquísimos métodos de opresión en el aula. Para esta categoría nos situamos en la idea del maltrato, que, aunque se ve cada vez más reducida en el aula, ha sido una idea muy presente en los hogares clásicos como pauta de buena crianza en la formación de sujetos rectos y productivos. Si bien es una idea que poco a poco se ha venido desmantelando en espacios educativos, aún persiste en el imaginario de muchas personas como adecuado acto formador. A continuación, se presenta el hallazgo encontrado en la presente investigación, que da pertinencia y actualidad al siguiente razonamiento.

Una vez estaba en tercero A y la profe me preguntó que si podía traer una parte que nos faltaba de un horario de teníamos, yo no sabía si mis papás me podían comprar eso, porque trabajaban mucho y llegaban a las 10:00 pm, entonces yo me dormía sola, etc. La profe se enojó porque le dije que no sé, aunque ella entendió que no. Me cogió de los hombros y me empezó a sacudir, yo me sentía mal, y ni siquiera me atrevía a hablarle. Yo me puse a llorar, la profe se fue acercando a mí, yo tenía miedo porque no sabía qué me iba a decir, ella me dijo que me pedía perdón por cómo me había hablado, entonces yo le dije que no importaba. Por la noche empecé a pensar en lo que había pasado, yo la verdad me seguía sintiendo mal porque no me

gustó lo que paso, me quedé pensando en eso y así me dormí. (Anécdota 14, niño de cuarto de primaria)

Cada vez que apelamos a la violencia como práctica estamos negando el proceso de evolución que como especie hemos tenido y sufrimos un retroceso a nuestros instintos más básicos que tristemente se replica a su vez en quien recibe este actuar. La violencia es muestra evidente de incapacidad en la gestión de las emociones y un nublamiento en la capacidad racional, dando primacía a nuestros instintos más primitivos, aquel que se preocupaba por las nociones más básicas de supervivencia como lo pueden ser la alimentación, la protección o la reproducción. Es tan básico su actuar que ni siquiera se cataloga en las funciones del cerebro límbico, clasificado desde Paul MacLean como el encargado de direccionar nuestras emociones. Carvajal Santana (2018) nos dice al respecto “Paul MacLean, con su modelo del cerebro triuno, constituido por el cerebro reptil o primitivo, el cerebro límbico o emocional y el neocórtex o cerebro racional, modelo que propuso en 1969 y publicó en 1973,” (p. 13)

Desde MacLean podemos ver como el acto violento no puede ser el actuar del docente pues este apela a la escala más primitiva en la evolución humana, de entrada, ya evidencia una total incapacidad para liderar cualquier proceso de formación y una distancia considerable para lograr incursionar en el neocórtex o cerebro racional que debería en gran parte ser el administrador de las metas y los retos que en este proceso se presenten,

Es interesante en este sentido proponer una nueva variable al proceso de formación que todo docente debe afrontar, pues la presente disertación no pretende establecer las funciones del neocórtex como la revolución o el verdadero cambio en cuento a formación

se refiere, el verdadero cambio a todo proceso y direccionamiento de la formación se encuentra realmente en el acertado y bien dirigido uso del cerebro límbico o emocional, allí radica la verdadera revolución y el orden discursivo que se presentará a continuación.

Es triste retratar en nuestro tiempo la persistencia de anécdotas de abuso violento por parte de los docentes en el aula. Claramente es una medida desesperada que evidencia una marcada pérdida del dominio de grupo y del dominio de sí mismo, una apelación al reptil y un desconocimiento de las potencias que construyen y le dan validez a ese otro que nos excede y que en su distanciamiento adquiere sentido. Este acto violento es muestra evidente de un pasado escolar hostil, donde se naturalizó el control del maestro por medio de muestras violentas de su dominio de clase, un pequeño dictador en sus cuatro paredes. Pero a su vez un acto que se naturalizó como correcto actuar dentro del aula y que incluso se llega a justificar como necesario. En esta medida encontramos pues una serie de prácticas pedagógicas normales dentro del imaginario de muchas generaciones, pero que realmente atienden más a comportamientos de maltrato ya sea psicológico o físico, en donde encontramos apodos, señalamientos o simples formas de expresión que degradan y reducen al otro, en esta medida cabe resaltar:

Los señalamientos psicologistas dirigidos al alumno (en público o en privado); las correcciones antipedagógicas al estudiante; el regaño o “cantaleta” permanentes (que muchos consideran una manera normal y cotidiana de relación con el estudiante) y las clasificaciones y tipificaciones de los estudiantes (buenos y malos, adelantados y atrasados, disciplinados e indisciplinados, etc). (Camargo Abello, 1996, p. 9)

Este tipo de comportamientos ya para muchos cotidianos son prácticas clásicas que han formado a un grupo importante de docentes acartonados, que ven la violencia tanto física como simbólica como un acto natural y necesario en la correcta formación de personas de bien; es decir, dóciles y productivas que aporten a nivel material en una determinada sociedad. Pero en este actuar también se esculpieron temores, inseguridades y un sinnúmero de cicatrices instauradas como huellas profundas de lo que significa formar y ser formado y que son el reflejo a nivel social de las cicatrices que la violencia nos ha dejado y el desprestigio que los docentes poseen en esta. Remitiéndonos a Ceja Oseguera, Cervantes & Ramírez (2011), “este tipo de conductas suelen reflejarse en tratos crueles, inhumanos y muchas veces degradantes, que dañan la integridad psicológica de los alumnos y dejan huellas muchas veces permanentes y negativas en ellos” (p.47).

¿Es la violencia y el actuar violento en el aula un reflejo del intelecto o el conocimiento que se dispone en la autoformación? Es importante comenzar por dilucidar esta cuestión, pues suele asociarse al represivo, al autoritario, al beligerante con una persona poco formada, que no es capaz de gobernar sus pasiones y por ende se descontrola en la manifestación de las mismas, pero es de resaltar que no hay una unión directa entre el conocimiento y el nivel represivo o violento que se tenga.

En esta medida recordemos ese relato de Montesquieu en *Cartas persas* donde nos presenta a Usbek, un personaje amante del conocimiento, la autoformación, las artes y las buenas costumbres, a toda luz un refinado y fino intelectual en formación, ávido por el descubrimiento de nuevos y grandes conocimientos que pretende reforzar tras su viaje a Francia, pero que presenta un paralelo enigmático y contradictorio, pues es su natal Persia cuenta con un harén donde su voz es sinónimo de terror. Violento e intransigente, es su

harén es un pequeño dictador a temer, castiga severamente a sus mujeres, castra a los hombres que le sirven para incrementar su docilidad y no acepta ningún desacuerdo a sus directrices.

En Persia, Usbek tiene un harén que sus eunucos vigilan mientras él está de viaje.

Uno de los principales subtextos de las cartas es el paralelo entre la tiranía doméstica de Usbek y lo que encuentra en Francia: el harén Persa es el despotismo europeo en pequeño. A través de sus personajes, Usbek, sus eunucos y sus esposas – y de la descripción de las leyes del harén, el espíritu moral y las estructuras plurales–, Montesquieu presenta un relato político del terror despótico. (Corey Robin, 2000, p. 112)

A lo largo de la historia múltiples ejemplos nos sirven para mostrar un distanciamiento no proporcional entre formación y conocimiento con empatía y altruismo. Alejándonos un poco del mundo literario recordemos también ese joven amante de las artes, su sensibilidad y disposición a degustar y apreciar las más bellas creaciones artísticas y el legado de terror que dejó para la humanidad tras la posesión en el parlamento alemán, del bien y muy aclamado líder militar y dictador Adolf Hitler. En este ejemplo se reviste un mayor grado de complejidad, pues aquí se conjuga la formación conceptual y artística, pero, aun así, evidencia no ser garantía o característica contundente que asegure un actuar empático y cálido con el otro.

Y así, el relato puede ser el del joven Usbek, Hitler o cualquier docente de escuela, todos beligerantes y ocultos bajo el manto de la razón y el conocimiento, disimulan su intransigencia en las buenas costumbres y el aprecio por el conocimiento, pero él mismo no

les sirve de peldaño en la superación de los viejos estereotipos clásicos de educación vertical y el actuar déspota y violento. Es muestra clara hasta este punto que la violencia y el actuar violento no se dan por falta de conocimiento, hay algo más que debe determinar el impulso de este actuar como lo veremos más adelante.

El maltrato es también un acelerador en las etapas del desarrollo, pues pretende adelantar con afán al pequeño, a la consecución de una instrucción dada o no atendida; es decir, no solo es una muestra evidente de la falta de creatividad para la consecución de una acción dada o en la implementación de una acción requerida, sino, un acto intransigente que obliga al otro por las malas a desarrollar una acción que por cuenta propia no hubiese sido ejecutada y que por ende en su propia autonomía no se hubiese consolidado desde su actuar. Este adelantamiento en el proceso de desarrollo da como resultado personas, inmaduras, inseguras, que nos son capaces de afrontar con tranquilidad y responsabilidad los diferentes problemas del diario vivir, al respecto cabe anotar lo siguiente.

Tres estudios relacionados entre sí con muestras de estudiantes universitarios, realizados en Inglaterra y Alemania: Smith y Pyne (1995; en Schäfer y Madsen, 1998), Schäfer (1996) y Schäfer y Madsen (1998), encontraron en las víctimas una autoestima más baja y un estilo de apego inseguro como efectos a largo plazo en la personalidad, principalmente en el caso de los chicos. (Van der Meulen et al., 2003, p. 51)

De lo anterior podría decirse que el maltrato en edades tempranas es un determinante más que evidente en factores tanto emocionales como intelectuales y afectan directamente a las personas en la exitosa consecución de sus proyectos de vida, en esta

medida es algo paradójico, pero la violencia expresada en el maltrato, imposibilita al otro y lo reduce a la dependencia, en un acto vicioso donde se depende de su verdugo al mejor estilo del síndrome de Estocolmo, pues se niega la posibilidad del actuar por sí mismo y entender como un proceso de la propia reflexión y maduración el porqué de ciertos comportamientos avalados socialmente. Ante esta imposibilidad del actuar y del pensar por cuenta propia, se genera una relación de necesidad del adiestramiento rígido y violento para entender lo que por sí mismo no se entiende.

En esta ruta es necesario entender todo acto violento en las aulas y en especial cuando se da contra niños por la no adquisición de parámetros comportamentales exigidos por cierto contexto cultural, como una doble violentación, tanto simbólica como fáctica, pues por un lado transgrede las fronteras de la identidad propia y por el otro, esclaviza al sujeto en la repetición automática de un actuar que no se desarrolla con autonomía y por ende que no se interioriza con naturalidad, concluyendo con esto una necesidad del refuerzo violento como peldaño necesario para la ejecución de dichos comportamientos.

Como se esboza anteriormente el actuar violento genera como consecuencia una réplica que se verá manifestada en el tiempo, ejecutada en el vivir de una persona insegura y con unos niveles de autoestima muy bajos que muy seguramente le generarán problemas en el interrelacionamiento con sus pares. En esta medida podemos ver al respecto en Posada Díaz, (1997)

Cuanto más alta es la autoestima, más inclinado se está a tratar a los demás con respeto y benevolencia, puesto que no se tiende a percibirlos como una amenaza; el respeto a si mismo constituye la base del respeto a los demás. (Posada Díaz et al., 1997, p. 114)

Lo anterior nos permite entender la manera directa como el actuar violento puede ser potenciador o no, en la personalidad de todo sujeto; así pues, como un virus intergeneracional que se extiende indistintamente de creencias o estratos, así se expande la violencia y la represión por la sociedad, siendo un actuar violento no reflexionado el causante de gran parte de nuestros fracasos sociales y culturales, y por ende obviamente de nuestro sistema educativo. En esta medida encontramos múltiples referencias a este marcado problema, en esta medida se expone lo siguiente.

Matsui, Tsuzuki, Kakuyama y Onglatco (1996) confirman este ciclo vicioso. Su estudio fue realizado en Japón con estudiantes universitarios varones que tenían una autoestima baja y un alto nivel de depresión. Matsui et al. encontraron que la experiencia de ser víctima de maltrato en secundaria empeora la baja autoestima y el grado de depresión en chicos. (Van der Meulen et al., 2003, p. 51)

A partir de lo anterior podemos pensar que la erradicación de este actuar beligerante, es un actuar más que urgente para nuestra época; pero, que amerita en un primer momento el reconocimiento de esta desdeñable historia que nos habita y nos ha servido en la construcciones de muchas formas conscientes o inconscientes de habitar y de relacionarnos con el otro, en un segundo momento, enfrentar nuestro actuar desde el acto reflexivo y consciente de la carga histórica que hemos replicado de manera automática y acrítica, cosa que nos permita dismantelar esas raíces inalterables déspotas y radicales ocultas en el quehacer docente, muchas veces bien disimuladas con cortinas de empatía y amabilidad, pero que ocultan pequeños dictadores replicadores de inseguridad.

¿Qué prácticas dismantelan esta amalgama histórica de yerros e impotencia? Desde el actuar del reconocimiento del otro como forma válida hay múltiples ejercicios que pueden aportar en la construcción de ese nuevo sujeto más consciente y empático con su realidad: la no ridiculización o humillación, la valoración de sus sentires y sus pensamientos, es decir un reconocimiento honesto de su ser, la coherencia en los criterios enseñados para no generar ambigüedades o malinterpretaciones, el nunca mostrarse de forma superior, agresiva o imponente. Así pues, muy seguramente muchas tantas otras estrategias que se escapan en el diario actuar, pero no tendrán relevancia si de raíz no se estructuran desde una sencilla premisa.

Para el desarrollo de esta premisa recordemos un poco la entrevista dada por el filósofo y pedagogo argentino Walter Kohan en la Universidad Federal de Rio de Janeiro en 2018, titulada *Abecedario de infancia*, en ella Kohan plantea una serie de referentes históricos y conceptuales fundamentales en el desarrollo de la historia de la filosofía y por ende de occidente, y a su vez el estrecho vínculo que dichos conceptos guardan con el acto mismo de educar. En este desglose estructurado de cada una de las fonemas del abecedario, parafraseando a Kohan es de resaltar la idea con la que abre su disertación, A de amistad, de afectividad, también de ágape. El conocimiento al igual que la filosofía surgió, surge y surgirá de un vínculo afectuoso, un entrelazamiento de los corazones, que provea seguridad y protección, es decir que genere un espacio para aceptar nueva información y comulgar con ella. Y así como las nuevas corrientes contemporáneas reestablecen el papel de la emotividad en el acto educativo como un peldaño de condición sine qua non, así mismo y en una condición de doble correspondencia, todo acto del educar no surge y perdura como

potencia en el tiempo, si la verdadera motivación del educador no se entabla desde la proximidad y la emotividad, desde un acto de amor por el otro.

Desglosemos un poco esta idea de ágape como pilar fundamental en la creación de una pedagogía que perdure y perpetúe la validación del humano actuar por encima de la simple transmisión autoritaria y restrictiva presente en tantas generaciones. Como primer peldaño de esta disertación, aclaremos este primer paso por el que se suele pasar en todo proceso formativo. El docente primerizo se verá abocado a resolver la siguiente disyuntiva, ¿Qué tan distantes serán sus prácticas educativas de la rígida e inflexible formación recibida? ¿Hasta dónde el temor al cambio, a la creatividad, a la flexibilidad, le harán un represor más y un replicador de las viejas formas?

Quien educa está obligado a vivir en una constante de dudas, aciertos y errores, así que el cambio y la innovación no deben ser su mayor temor, su mayor temor debe radicar en la mera transmisión generacional de una serie de valores, de una cierta cultura del poder y la represión, que coarten las posibilidades del pensamiento crítico y repliquen el temor y la inseguridad al cambio. Esta cadena viciosa no se romperá si el encargado de llevar el fuego del conocimiento a los hombres, primero no desmantela sus discursos de formación y los pone a la luz del amor desinteresado por el otro. Educar es en primer lugar un acto de amor, en este simple postulado se enmarca una verdadera revolución generacional, el maestro que no logra asimilar esta potente idea en su corazón, será perpetuamente un replicador de temores generacionales por medio de la represión y el maltrato, un niño asustado que nunca logro enfrentar sus temores y por ello los replica sin conciencia de sus actos.

Entendamos que la presente disertación no está enmarcada en una mera visión romántica del ser docente, todo lo contrario, pretende hacer justicia a unas demandas culturales y sociales que todo maestro debe comenzar a tener presente en cada uno de sus actos, pues su actuar no surge del mero reactivismo a una serie de circunstancias dadas en el aula, esa sería más bien la postura clásica. Esta nueva forma de ser maestro, implica una verdadera consciencia en el actuar, siempre pensada y sentida desde la confianza y el respeto por el otro, el amor por el otro. En este sentido, es claro que no se está negando la necesidad de generar disciplina, pues como lo expresa Muñoz (2012) “autoridad no es equivalente ni a control ni a obediencia, esta tiene un sentido de reconocimiento y legitimidad que puede generar el control o la obediencia, pero estos no siempre son consecuencia de la autoridad” (p.88).

Aclaremos entonces que la heteronomía; vista esta como esa necesidad de aclarar y direccionar detalles en la construcción del otro, y por lo menos en una primera etapa, es necesaria para la formación y construcción de ese secreto potencial que todos traemos dentro, de lo contrario la disciplina, la autoestima o la autonomía, serían difíciles de encausar. Lo que se niega aquí son esas múltiples circunstancias que desprevenidamente o no, se comienzan a generar en el aula y comienzan a pesar en la construcción de la identidad, socavando los niveles de autoestima y autonomía propios y necesarios para la consolidación de una auténtica identidad.

Para dar cierre a esta ruta discursiva que hemos recorrido, resaltemos en estas últimas notas esos maestros sensibles que son capaces de rescatar del caos actual a estas nuevas generaciones frágiles, pero a su vez creativas y aguerridas, que por medio del respeto

y el amor por el otro, como alguna vez no los explicara Erich Fromm en su texto *El arte de amar*, generan una nueva fe en esto que llamamos humanidad.

La responsabilidad podría degenerar fácilmente en dominación y posesividad, si no fuera por un tercer componente del amor, el respeto. Respeto no significa temor y sumisa reverencia; denota, de acuerdo con la raíz de la palabra (*respicere* = mirar), la capacidad de ver a una persona tal cual es, tener conciencia de su individualidad única. Respetar significa preocuparse porque la otra persona crezca y se desarrolle tal como es. (Fromm, 2000, p. 29)

En este sentido podemos concluir que las actuales generaciones docentes necesitan ser conscientes de ese patrimonio violento y represivo que proviene de su herencia con el pasado y en un primer momento deconstruir su ser docente, para que a partir de allí sea el amor, el respeto y la empatía quien permita direccionar procesos educativos más exitosos, y aunque este éxito no se podrá ver directamente en los resultados de sus estudiantes, será amplio y claramente percibible en la constitución de nuevas generaciones de humanos más conscientes y empáticos. Como se ha expuesto ampliamente a lo largo de la disertación, es la constitución de la emotividad la que nos determina en nuestra autopercepción y por ende, en la percepción y relación con el otro, en conclusión, esto nos lleva a pensar que es hacia allí donde debemos apuntar la verdadera transformación de nuestro actuar en el aula, y en general de nuestro relacionamiento con el otro.

8. Conclusiones, Límites y Líneas de Futuro

Llegados al final del trayecto investigativo, después de reconocer anécdotas diversas de grupos de estudiantes de una institución educativa privada, ha llegado el momento de ensamblar o componer los diversos sentidos encontrados en función de los propósitos de la investigación y de hallazgos que parecen sustanciales para iluminar apuestas y recomendaciones por y para la escuela. A continuación, se harán presentes las conclusiones, los límites de esta investigación y las líneas de futuro.

8.1. En Relación con los Objetivos

El propósito general de la presente investigación era principalmente comprender el sentido que dan estudiantes del grado cuarto de primaria de una institución educativa privada de la ciudad de Manizales a las prácticas de poder en sus relaciones con los procesos de enseñanza – aprendizaje, este puede verse cumplido en la presente investigación en la medida en que en cada uno de los capítulos del trabajo, incluyendo los antecedentes, la metodología y los resultados, lograron dar cuenta del develamiento de los sentidos a partir de la revisión de anécdotas representativas de todos los discursos de los sujetos participantes en la presente investigación.

El primer objetivo que tiene que ver con la descripción de las prácticas de poder que surgen en el aula, fue cubierto en los capítulos tres, cuatro y cinco. En el capítulo tres, referente al marco teórico, pues allí logramos evidenciar esas prácticas represivas que históricamente Michael Foucault ya le asociaba a la escuela clásica y como estas se han cotidianizado. En el capítulo cuatro, referente a la metodología, pues allí se aclara la

herramienta que nos posibilitaría acceder a esa realidad no develada, de forma natural y objetiva, y en el cual se concreta desde Max Van Manen como método pertinente el uso de una técnica evocativa como lo es la anécdota, para lograr delinear esa realidad oculta del aula de clase. En el capítulo cinco, referente a resultados y discusiones, ya que en este se plantea esa realidad oculta, donde el cotidiano vivir de los estudiantes se desarrolla, y a partir de una descripción se constata que muchas de esas prácticas represivas siguen siendo aun en este tiempo muestra evidente de una realidad presente de poder y subordinación que limita y determina los procesos de enseñanza aprendizaje.

El segundo objetivo que tiene que ver con el análisis de las estructuras de sentido que están a la base de los discursos sobre las prácticas de poder en su relación con los procesos de enseñanza, se abarca en un primer momento desde el marco teórico, donde se establecen esos pilares fundamentales desde Foucault, en la comprensión de esa oculta realidad que está a la base de todo proceso formativo, y por ende de los discursos que allí se manejan, generalmente enmarcados desde el poder. Además, desde la precisión desarrollada en el mismo, en torno a conceptos aclarados desde el enfoque fenomenológico hermenéutico como lo son la experiencia, el mundo de vida y la interpretación, y las posibilidades que dicho enfoque le brindan a la investigación. Se puede ver desarrollado; además, en un segundo momento, desde el capítulo concerniente a resultados y discusiones, pues se abarca un profundo análisis de los hallazgos expresados en el material colectado a partir de las categorías que se manifiestan de las mismas.

El último objetivo específico, relacionado con la interpretación de las estructuras de sentido derivadas del análisis de las prácticas de poder en su relación con los procesos de enseñanza aprendizaje, se ve desarrollado ampliamente en el capítulo de resultados y

discusiones, donde a partir de los resultados presentados en anécdotas recurrentes en el discurso de los niños y la discusión hecha trayendo a colación los referentes de otras investigaciones posiblemente similares de textos que son muy representativos para el tratamiento de estos asuntos, hicieron posible entonces componer en un último capítulo, al menos tres sentidos: El primero, relacionado con el autoritarismo, la forma como este se expresa y las repercusiones que dicho comportamiento deja en sus estudiantes, siendo este una medida ampliamente replicada y aceptada como correcta en la visión de muchos docentes. El segundo, en relación con la represión y el legado de obediencia y temor que replican y a su vez poseen quien la utiliza como esta estrategia de enseñanza. El tercero, en relación con el maltrato, demostrando la carencia de este actuar y las marcadas repercusiones a nivel emocional que dicho actuar genera en sus víctimas.

8.2.En Relación con los Sentidos Develados

Como pudo verse en el capítulo asociado a resultados y discusiones, el primer sentido desvelado guardaba relación con el autoritarismo, la forma como este persiste en el tiempo y los múltiples factores como se ve utilizado. Los niños en sus manifestaciones expresaban de diferentes maneras las formas como sus maestros los direccionaban en múltiples tareas de forma fuerte y dictatorial, desleyendo sus intereses y motivaciones, y por el contrario generando solo distancia y rechazo que concluía en una marcada apatía y desconfianza al proceso. Para dar cuenta de que esta expresión en muchas instituciones educativas se ha naturalizado y muchas veces ritualizado se acudió a autores como: Burrhus Frederick Skinner, Michael Foucault, Zigmunt Bauman, Hannah Arendt, Sigmund Freud, Paul MacLean, Stanley Milgram, para soportar como a través de la historia e incluso en

discursos presentes la represión se sigue manifestando como ordenes, formas de expresión, actitudes en el aula, negación de los intereses del estudiantado. Un buen recurso para justificar este sentido lo hayamos en Zigmunt Bauman y Michael Foucault en tanto nos presentan el miedo y la represión como una necesidad propia a cualquier institución social y a su vez a la sociedad misma.

El segundo sentido desvelado en esta investigación corresponde con la represión, concepto intimaste ligado con el anterior hallazgo, se asocia este sentido con recurrentes anécdotas y expresiones de los niños según las cuales los docentes siempre direccionan sus comportamientos y actitudes de forma fuerte y que en muchos casos genera desazón y rabia pues en el fondo lastiman su autoestima al no tener el más mínimo respeto por el otro en sus directrices. Al revisar en otras anécdotas y en textos representativos asociados al mismo, encontramos que la represión corresponde a una cadena generacional replicada desde la emulación de sus maestros y modelos de autoridad, la cual se usa como método de aquietamiento, pero también como forma de solapar ciertos comportamientos que se niegan al cambio, que son poco creativos y por ello se esconden bajo modelos rígidos y radicales, que en ultimas esconden personas inseguras y con marcados duelos con patrones de autoridad no resueltos. Un buen recurso para justificar este sentido lo hayamos en Sigmund Freud y su concepto de represión como acto de defensivo.

El tercer sentido develado hace referencia al maltrato, categoría que surgió con la presencia de múltiples expresiones referidas por los niños, asociadas a la fuerza y el exceso desmedido en el acercamiento de algunos docentes a la hora de castigar sus comportamientos o demandar un cierto tipo de actitud en clase. Al revisar en otras anécdotas y textos representativos asociados al mismo, se encontró que el acto violento a

nivel educativo y formativo, por demás deleznable, tiene un impacto enormemente negativo en sus víctimas, pues repercute netamente a nivel psicológico en la constitución de sus valores y en su proyecto de vida, viéndose este reflejado en la constitución de personas, inseguras, tímidas, introvertidas, con bajos niveles de autoestima, poca tolerancia al fracaso y una dificultad marcada en el trato respetuoso a los demás. Así mismo entre los riesgos de esta práctica esta su naturalización y con ello la constante necesidad de replicarla como adecuado método formativo. Un buen recurso para justificar este sentido lo hayamos en Matsui, Tsuzuki, Kakuyama y Onglatco y el relacionamiento que exponen entre los niveles bajos de autoestima y los apegos viciosos, con los maltratos sufridos durante etapas escolares.

A partir de los sentidos encontrados, para nuestras escuelas sería importante reflexionar en torno a la pertinencia y eficacia que la réplica viciosa de ciertos patrones culturales no reflexionados, les provee a los actuales procesos formativos; más aún, como se ha expuesto claramente, en ellos se da una réplica generacional de vacíos, temores, inseguridades, rabia, impotencia, patrimonio claro de una sociedad que ha sido constituida bajo pilares de división interna y violento conflicto. Comportamientos que, de no ser erradicados o modificados, se entiende, replicarán perpetuamente un actuar beligerante y poco productivo en la formación de una sociedad más justa.

En atención a lo anteriormente mencionado, se concluye haciendo un llamado prioritario a las nuevas generaciones docentes, para que en la constitución de su ser maestro, se dedique un mayor énfasis en la superación consciente del pasado violento y coercitivo del cual fueron parte, pues de no lograrse este nuevo peldaño tanto en la formación humana como docente, se continuará con la replicación silenciosa de modelos

humanos que promueven la pobreza, la violencia y la desigualdad, logrando con ellos hacer cada vez más distante ese viejo ideal educativo de movilidad social.

9. Limitaciones

Las principales limitaciones que se encontraron en la presente investigación estuvieron asociadas con la colección de información en tiempos de pandemia, pues las fluctuantes lógicas de hacinamiento y relacionamiento social durante este tiempo, entorpecieron y dilataron los tiempos de ejecución del proceso investigativo. Una segunda limitación presente, se dio en torno a una limitación en la competencia lingüística de los estudiantes, en atención a esta competencia la diferencia entre la extensión de las anécdotas colectadas, se convirtió en un problema para la investigación, de tal manera que, algunos estudiantes que formulaban en un primer momento sus anécdotas de forma muy corta, tuvieron que ser de nuevos consultados para ver la posibilidad de extender las mismas.

10. Líneas de futuro

Como líneas de futuro que deja la presente investigación estarían como ejemplo las siguientes: Extender los estudios a diferentes grados de la escolaridad, particularmente a partir de quinto de primaria, e incluso la educación básica secundaria en sus primeros grados, sería importante desarrollar estudios similares al presente. En segundo lugar, en lo posible, para próximos estudios, integrar otras categorías además del grado escolar, tales como: el grupo social a cuál pertenecen los niños, mirados a partir de su estado socio económico. La etnia o vinculación a un grupo étnico. También se podría pensar en un

estudio complementario en el que por medio de encuestas u otros instrumentos se pueda recabar información cierta acerca de estilos de los profesores y maneras de operar con el poder al interior de escuela.

11. Anexos

11.1. Anecdótico

1. “Un día en science la profe me regañó por solo escribir, hablar y entre otras cosas, pero el día 31/05/2021 la profe me regañó por solo tener 2 hojas escritas en otro cuaderno o por decirlo así en otra parte del cuaderno.”
2. “Que una vez leímos fuera; una vez en primero, y un amigo se le subió un bicho al hombro y él se asustó mucho, pero a mí me dio mucha risa.”
3. “En religión al día martes 24 de mayo de 2021 estaba en casa recibiendo clase en el computador, yo tenía muy mal internet entonces tuve que apagar la cámara y yo le avisé a la profe y después de 10 minutos la profe le escribió a mi mamá diciéndole que yo no prendía la cámara, mi mamá miro el mensaje y después me regañó muy fuerte y me castigo, desde eso es mi clase menos favorita y no me siento cómoda en esa clase.” **Autoritarismo.**
4. “El profe Santi dando clase de ciencias, me regañó porque yo estaba dibujando una calavera y la verdad me ofendió diciéndole a la clase que uno no dibuja en clase y que al menos dejaba si era de ciencias; pero, que este dibujo tan feo no se aceptaba, y para darle la cereza al postre; me mando con la directora y me avergonzó con todo el salón.” **Represión.**
5. “En sociales cuando la profe nos estaba dando una clase chévere en el colegio San Luis Gonzaga a las horas de las 3:15 en tercero, estábamos felices cuando Matías, Violeta, Tomas y casi todo el grupo; nos alborotamos y la profe de sociales resulta de que se chiflo y no dejó el día divertido, y como si nada saco hojas de acompañamiento y nos puso hojas a muchos.”
6. “Estaba virtual y la profesora de sociales me regañó muy feo y me hizo sentir mal sin siquiera saber mis razones, solo me regañó y pareciera que no le importaba lo que yo sentía, como si yo fuera un robot que no sintiera o no me importara lo que ella dice” **Represión.**
7. “Me acuerdo que el profesor Santiago regañaba mucho, un día se pasó y me asusto, bueno, a todos nos asustó porque hablo muy duro y además era muy regañón.”
Autoritarismo.
8. “Desde segundo no me gustaba leer ya que desde ese momento con el plan lector de mi colegio no es de mi interés. Se siente molesto y forzado y se siente muy maluco, es como

“UGH” una sensación maluca la mayoría de los libros y por la pérdida de interés, simple es aburrida. Un libro que hice de lectura que simplemente fue una tortura, para mí era muy aburrido.”

9. “Paso 2021 marzo jueves, estaba con la computadora activa, la profesora decía que no. Después de un rato me vió y dijo que tenía unas rayas, es decir una inasistencia, y me dijo que me iba a reportar. Mi mamá estaba acá, y empieza a escribirle a la profesora desesperadamente y le hablaba.”

10. “En segundo, en el descanso, estaba jugando con mi primo y yo lo abrace y a él no le gustaba que lo abrazaran, entonces yo sin querer le di un cabezazo y se puso bravo conmigo, hasta que nos reconciamos.”

11. “Un día estaba en inglés y la profe nos puso a memorizar una canción para aprender a pronunciar las palabras y como estaba aburrido se me ocurrió hacer un baile; mi compañera del frente empezó a imitarme y le digo a todos que bailaran y todos bailaron y nos divertimos.”

12. “En grado primero estaba en una clase de ética, en la clase me preguntaron que si había traído la guía, yo dije que sí la había traído, el profe me dijo que se la mostrara y yo empecé a buscarla, pero no la encontré. El profe me puso 2.5, pero me di cuenta que estaba bajo el puesto, se la mostré al profe; pero, no me prestó atención en todo el tiempo que le mostré la guía. Me sentí muy mal ese día.”

13. “Un día cuando estaba en el colegio en mi salón de cuarto A, yo estaba muy feliz, pero, yo a veces me sentía muy solitaria y pensaba que nadie me quería escuchar solo por mi forma de ser, así que comencé a estar más sola y no estar con nadie para evitar problemas. Después me daba cuenta de que cuando dejaba de estar con amigas, ellas querían pasar más tiempo conmigo, la verdad es que no sabía qué pasaba. Después trate de juntarme con esas niñas y ser un poco más sociable y la verdad es que me funciona, pero, a veces sigo pensando que soy ignorada.”

14. “Una vez estaba en tercero A y la profe se science me preguntó que si podía traer una parte que nos faltaba de un horario de teníamos, yo no sabía si mis papás me podían comprar eso, porque trabajaban mucho y llegaban a las 10:00 pm, entonces yo me dormía sola, etc. La profe se enojó porque le dije que no sé, aunque ella entendió que no. Me cogió de los hombros y me empezó a sacudir, yo me sentía mal, y ni siquiera me atrevía a

hablarle. Yo me puse a llorar, la profe se fue acercando a mí, yo tenía miedo porque no sabía qué me iba a decir, ella me dijo que me pedía perdón por cómo me había hablado, entonces yo le dije que no importaba. Por la noche empecé a pensar en lo que había pasado, yo la verdad me seguía sintiendo mal porque no me gusto lo que paso, me quede pensando en eso y así me dormí.”

15. “Me sentí incomoda y me enoje en la clase de ciencias que estábamos jugando a deletrear y me tocó con un equipo que no me convencía mucho y estaban gritando mucho y me dolía la cabeza, yo salí brava de esa clase porque la profe nos obligaba a jugar, cuando nosotros hacíamos trampa la profe nos regañaba y salí brava de esa clase porque perdimos y los otros hacían trampa y no les decían nada”

16. “Pasó el jueves 18, ese día estábamos en la cancha roja del colegio y yo estaba con Silvana, Violeta, Victoria y Majo López, estábamos jugando con curto C al que “tuviera más cuerda gana”. La profe de español estaba cuidando con la profe de matemáticas y bueno, comenzamos a jalar la cuerda y yo comencé a lisarme y me caí y con la mano para no caerme duro le puse la mano en la cabeza a Silvana y no me caí tan duro, pero ella se me acerco un poco más y la profe de español se acercó y me dijo que por qué había hecho eso, bueno me dijo muchas cosas más, que estaba mal, pero ella se pasó de la raya regañándome, como si yo fuera algo más que su estudiante. Ese descanso salí muy achantada y también lo estuve todo el día.”

17. “En primero de primaria estábamos en clase de religión y en ese momento estaba de moda una canción que tenía palabras de moda, una canción que tenía palabras groseras y en el salón estaban hablando de esa canción y yo les dije a mis amigos que esa canción era grosera y la profe me regaño y me dijo que esas palabras podían significar otras cosas y me hizo sentir mal ya que tenía razón y esas palabras realmente eran groseras. Esperemos que no me vuelva a pasar ya que todos tenemos derecho a opinar.”

18. “Una vez yo estaba en clase de matemáticas y había un quiz sorpresa, yo no había estudiado y entonces me calificaron el examen con 2.0, perdí las primeras cuatro preguntas y eran seis preguntas; cuando ví la nota me enoje tanto que rasgue el examen en dieciséis partes y luego me comí una de las partes y el resto lo quemé en la fogata de mi casa. Creí que mis papas me regañarían, pero me ayudaron a estudiar”

19. “Un día en una clase virtual en el grado cuarto con la profe de inglés, yo no había entendido un trabajo y algunos compañeros tampoco, ella me llamo en clase para que mostrará el trabajo y yo tenía mucho miedo y me dijo que le tenía que mostrar el trabajo sea como sea, yo me puse a llorar y le dijo a todo el grupo que éramos muy malos y yo sentí que me estaba diciendo que yo era mala estudiante y después dijo que había que pedirle disculpas, pero yo le dije que era ella quien me tenía que pedir disculpas y me sentí ofendida con ella. No me gusta la clase, y desde entonces me cae mal la profe”
20. “Un día cualquiera antes de iniciar una clase estaba muy furioso, hasta que en un momento llego la profe, me detuvo, me mando para el baño hasta que me calmara. Unos niños me molestaron y me dio mucha rabia.”
21. “Yo recuerdo que un día en lengua castellana cuando estaba en tercero empezamos a hablar con unos compañeros y cada que la profe miraba nos hacíamos los juiciosos, en una de esas nos pillaron y nos advirtieron, pero lo seguimos haciendo, nos volvieron a ver y nos separaron y ahí si nos pusimos juiciosos y al final de la clase nos volvimos a juntar y nos reímos demasiado por lo que paso.”
22. “Recuerdo que estábamos jugando “PUM” en la clase de ética y cada vez que se lo mandábamos a una compañera se le caía, y por eso el profesor le decía “manos de mantequilla.”
23. “Cuando estábamos en segundo el profesor de español hizo una actividad muy divertida que me alegro el día. El profe de español es un excelente profesor y no tiene nada que cambiar”
24. “Hace un mes en clase virtual la lengua castellana me sentí mal porque la profe excedió su derecho de ser profesora y empezó a ser como una mamá”
25. “Un día science se volvió aburrida cuando en el salón todos mis compañeros empezaron a dejar de hacer actividades en el bosque y demás. Eso hace que no me gusta science, pero un día llego Mariana, una practicante linda, eso lo resolvió todo en esta vida y todos estamos felices”
26. “Cuando yo estaba en segundo había una profesora que a veces era como si no quisiera que yo estuviera en su clase y desde eso no me gusta tanto la clase. Y pues fue maluco para mí porque se pasó un poco.”

27. “Un día con la profe de lengua castellana en segundo puso una canción y no me gusto, tenía algo que no me gusto y desde entonces no me gusta tanto bailar, pero si me gusta cantar”
28. “Una tarde en una clase de science en grado cuarto teníamos que hacer una maqueta, pero, se suponía que teníamos que entregarla en dos semanas, entonces me tranquilicé y justo me dijeron que presentara igual que todos y no lo tenía todavía del todo, entonces me regañaron y me mandaron mi primer acompañamiento en mi vida, pero arreglamos que le mandaría la foto cuando pudiera”
29. “En segundo lengua castellana me gustaba más o menos. Pasamos a tercero y leíamos más, entonces me gusto menos, pero a mitad de año leíamos menos, entonces me gusto más. Ahora que comenzamos la trova me gusta más.”
30. “Un día la profe de lengua castellana nos estaba regañando a todo grito y comparando, yo no reaccioné de la mejor forma, pero me pareció que se pasó regañándome delante de todos, no me pareció buena forma en la que actuó siendo ya un adulto”
31. “El año pasado antes de que iniciara la pandemia, estaba jugando con Sergio, Isabela, María Fernanda y Martina, estábamos jugando a los héroes y los villanos, yo era del equipo de los héroes y estaba pensando en destruir la base de los villanos, cuando estaba haciendo la actuación para destruir la base, en camino había una roca, como iba corriendo me tropecé y caí en plancha, me raspe la rodilla, la muñeca y la cara. Después mi abuelo me tuvo que recoger y llevar a casa, desde ese momento me da miedo correr en pavimento.”
32. “Una vez en segundo año, en el colegio estaba en inglés y estábamos en pausa activa y tenía un borrador de teléfono. Estaba jugando con Susana y lo tire sin culpa por la ventana, le pedimos permiso a la profe para ir por él, pero cuando fuimos vimos como una paloma se lo llevo en el pico, después me compraron otro borrador”
33. “Estábamos en la casa de mi mejor amiga un día de 2020, creo que era sábado y mi mamá estaba viniendo a recogerme en el carro. Me estaba mostrando unas fotos de una raza de perros muy bonita que me gustaron mucho. Al llegar a casa había un cartel en la sala que decía “Hola Martina, te estaba esperando” y yo como siempre preguntándome qué será; subí las escaleras y había otro cartel en el que decía. “soy hombre y no tengo nombre, ¿Me quieres poner uno?” Yo dije que sí en voz alta. En el penúltimo cartel decía “Entra a tu cuarto y me conocerás” Entre y había un perrito en una cesta. Casi lloro de la alegría, pero

como soy frio, entonces no. Encontré el ultimo cartel y decía: “Me has encontrado” la cargue y dije, te llamaras Simón.”

34. “Un día en science estábamos todos y la profe me hizo un reclamo porque no trabaje, pero yo no entendí muy bien el tema, y ella me hizo sentir mal, yo entiendo que me regañe, pero fue personal. Después de eso ya no me gusta esa clase y la profe es un poco exigente conmigo, siempre me pregunta y me parece muy maluca. Eso fue el periodo pasado.”

35. “Fue en el día que veíamos la poesía y teníamos que escribir una figura relacionada a la poesía que inventamos. Ese día aprendí que el espacio es muy importante cuando lo vas a rellenar con algo; aparte, estaba en casa y no tenía a la profe para que me ayudara”

36. “Yo estaba en clase de ciencias y estábamos en el colegio, cuando la profe nos pone a hablar de un tema y la profe se distrajo y me colocó mala nota. Por eso no me gusta mucho ciencias, y cuando hablé del tema de cosas vivas la profe se distrajo.”

11.2. Población Estudiantil Colegio San Luis Gonzaga

El colegio San Luís Gonzaga de la ciudad de Manizales, comunidad jesuita, cuanta para este año 2021 con una comunidad estudiantil de 808 estudiantes, de los cuales 424 son hombres y 384 son mujeres correspondiendo esto en proporción a una comunidad masculina de 52,5 % y femenina del 47,5 % distribuidos a lo largo de cuatro ciclos, preescolar, infantil, elementales y pre universitario.

A nivel de preescolar, abarcando desde el grado preescolar 2 años, hasta preescolar 4 años, la cual cuenta con una población estudiantil de 157 estudiantes distribuida entre 87 niños y 70 niñas.

A nivel de infantil se distribuye desde primero hasta tercero y cuenta con una población de 192 estudiantes distribuidos en 97 niños y 95 niñas.

El ciclo de elementales, el cual se distribuye con grados desde cuarto de primaria hasta séptimo de bachillerato, posee una población general de 213 estudiantes distribuidos entre 20 niños y 21 niñas de las cuales los grados cuartos cuentan con una población de 44 niños y 28 niñas distribuidos a lo largo de tres cursos.

El ciclo del pre universitario, el cual está distribuido con grados desde octavo de bachillerato hasta undécimos de bachillerato cuenta con una población masculina de 132 estudiantes y femenina de 114 estudiantes. Dicha población estudiantil oscila a nivel socioeconómico entre los estratos cuatro, cinco y seis.

11.3. Instrumento: Anécdota – Protocolo

El instrumento para coleccionar anécdotas para el proyecto fue elaborado por el tesista Jhon Faber Benavides Ossa considerando para ellos como recurso la elaboración de una solicitud general de narración.

La aplicación del instrumento requiere un protocolo que guíe al investigador en asuntos básicos de tal manera que la información que se comparta y la manera de coleccionarla siga criterios más o menos homogéneos.

La aplicación requiere de un solo encargado. A continuación, se presentan las indicaciones para la aplicación adecuada del instrumento en su versión individual.

APLICACIÓN

Materiales

Formato de pregunta para quién aplica instrumento.

Hojas de papel y lapicero o lápiz para quien responde.

Instrucciones de aplicación

1. La población con quien se realizará el taller de anécdota será los niños del grado cuarto de primaria de una institución educativa de Manizales, la cual será clasificada con la letra A de estudiante y una respectiva numeración de acuerdo a la cantidad de participantes.
2. La docente titular del área de lengua castellana en el grado cuarto, será contactada previamente para establecer los espacios de encuentro con los grados.
3. El lugar: aprovechando los amplios espacios con los que cuenta la institución, los dos talleres se realizarán en el auditorio.
4. El tiempo: el taller de anécdota tendrá una duración de dos horas, distribuido en dos sesiones de una hora cada uno.

Fecha	Grados	Sesión
17/05/21	4.A	Primera sesión
18/05/21	4.A	Segunda sesión
19/05/21	4.B	Primera sesión
20/05/21	4.B	Segunda sesión

5. Entrar en contacto. El primer acercamiento al grupo destinado se realizará por medio de una actividad de juego llamado patos al agua, actividad destinada a romper el hielo y disponerlos para el ejercicio planeado.

6. Consentimiento informado. Con anticipación se realizará la socialización del objetivo del taller de escritura que desarrollarán los estudiantes y el consentimiento firmado que deben diligenciar sus acudientes para habilitar su participación.

7. Cierre del proceso. Se realizará con la culminación del segundo encuentro donde se desarrollará el taller de escritura y se recibirán las anécdotas de cada uno de los niños participantes.

11.4. Consentimiento Informado

UNIVERSIDAD DE CALDAS – COLEGIO SAN LUIS GONZAGA
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: SENTIDOS DE LAS PRÁCTICAS DE PODER
EN SUS RELACIONES CON PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN
EL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE
MANIZALES

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Lugar: _____ Fecha: _____

Yo, _____
 _____ identificado(a) con cédula
 de ciudadanía _____ de _____ acudiente de
 _____ identificado(a) con tarjeta de identidad
 _____, por medio de la presente acepto que mi acudido(a) participe

en el proyecto de investigación denominado: **“SENTIDOS DE LAS PRÁCTICAS DE PODER EN SUS RELACIONES CON PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE MANIZALES”**, estudio que será desarrollado por el docente Jhon Faber Benavides Ossa en calidad de estudiante de la maestría en educación de la Universidad de Caldas, cuyo objetivo es Comprender el sentido que dan estudiantes del grado cuarto de primaria de una institución educativa privada de la ciudad de Manizales a las prácticas de poder en sus relaciones con los procesos de enseñanza - aprendizaje en el área de lengua castellana.

Se me ha explicado que la participación de mi acudido(a) consistirá en diligenciar un instrumento de papel y lápiz (Anécdota), Instrumento planteado desde **Max Van Manen** (2006), como método evocativo idóneo para acceder a la fuente de información desde lo cualitativo por medio de un taller literario.

Las anotaciones y la clasificación de datos relevantes que se deriven de este taller serán llevadas con el uso de un código para lograr un registro y manejo confidencial adecuado de la información. Me queda claro:

- a) Que los resultados que se obtengan de la colaboración de mi acudido(a) **NO** son de carácter experimental y que por su participación en este estudio no se otorga ningún tipo de asesoría psicopedagógica, ni se recibirá ningún beneficio económico.
- b) Que mi decisión de participar o no de la investigación no afectará la situación como estudiante de mi acudido(a), ni constituye parte de ningún proceso de evaluación.
- c) Que los resultados de la investigación no serán utilizados en perjuicio de mi acudido(a).
- d) Que la investigación no ocasiona ningún daño colateral en mi acudido(a).

Después de haber leído la información contenida en este documento y de haber recibido las explicaciones verbales y respuestas satisfactorias a mis inquietudes, habiendo dispuesto de tiempo suficiente para reflexionar sobre las implicaciones de mi decisión libre, consciente, y voluntariamente, manifiesto que he resultado aceptar la participación de mi acudido(a) en el desarrollo de la presente investigación.

Expresamente autorizo al equipo de investigación para usar la información, en otros futuros trabajos e investigaciones siempre y cuando se mantenga el anonimato de mi acudido.

Declaro que se me ha informado sobre inconvenientes, molestias y beneficios derivados de la participación de mi acudido(a) en este estudio, y que no hay ningún riesgo para su salud. El investigador responsable se ha comprometido a darme información oportuna sobre cualquier condición no prevista, si esta información se considera importante para el cuidado de la salud mental y bienestar de mi acudido(a), así como a responder a cualquier pregunta y a aclarar cualquier duda que tenga sobre los procedimientos que se llevarán a cabo, los riesgos, beneficios, o cualquier otro asunto relacionado con la investigación.

Entiendo que conservo el derecho a retirar a mi acudido(a) del estudio en cualquier momento en que lo considere conveniente, sin que por ello deba dar explicaciones. El investigador responsable me ha dado seguridades de que no se identificará a mi acudido(a) en las presentaciones o publicaciones que se deriven de este estudio y que los datos relacionados con la privacidad serán manejados de forma confidencial.

ACEPTO QUE MI ACUDIDO(A) PARTICIPE EN LA PRESENTE INVESTIGACIÓN,
PARA ELLO, FIRMO:

Nombre:

Ocupación:

Dirección:

Cedula: _____ Firma: _____

Correo del investigador a quien recurrir en caso de dudas o inquietudes: _____

**Nota: Lo anterior para efecto de lo establecido en Ley 23 de 1981, su decreto
reglamentario 3380 de 1981, en la resolución 8430 de 1993, del Ministerio de Salud y
en las demás normas que lo modifiquen.**

11.5. Matriz Configurada para la Elaboración de Antecedentes

Autor	Titulo - Tema	Objetivos	Metodología	Descripción
Luis F. Vásquez Zora (2016)	Políticas docentes en Colombia. El maestro de escuela como sujeto de Gobierno Social El maestro, Foucault.	Detallar la docencia como una actividad social resultado de experiencias históricas y políticas discontinuas (disciplinarias, normalizadoras y de control.	Cualitativo: comprensivo - interpretativo	Este artículo describe la docencia como actividad social resultado de experiencias históricas y políticas discontinuas (disciplinarias, normalizadoras y de control), que nuestra sociedad en tiempos y espacios específicos, pone en juego determinados órdenes de saber, y específicas modalidades de poder con la pretensión de imponer prácticas docentes como elaboración de sofisticadas

Autor	Titulo - Tema	Objetivos	Metodología	Descripción
				formas de gobierno social.
Alfonso Torres Carrillo (2018)	Subjetividad y sujeto: perspectivas para abordar lo social y lo educativo Subjetividad y Educación	<p>Abarcar la subjetividad y los sujetos sociales como perspectiva interpretativa de los estudios sociales y educativos.</p> <p>Presentar la necesidad de la incorporación de dichas categorías en el análisis de problemas relacionados con la acción colectiva, la educación popular y la identidad social.</p> <p>Plantear un balance sobre las implicaciones del uso de la subjetividad</p>	Cualitativa: descriptivo-compreensivo	El presente artículo aborda la subjetividad y los sujetos sociales como perspectiva interpretativa de los estudios sociales y educativos. A partir de su trayectoria investigativa, el autor expone la necesidad de incorporar dichas categorías en el análisis de problemas relacionados con la acción colectiva, la educación popular, la memoria y la identidad social.

Autor	Titulo - Tema	Objetivos	Metodología	Descripción
		como perspectiva en el análisis social y la investigación educativa.		
Alfredo Veiga-Neto (2013)	Gubernamentalidad y educación Michael Foucault y la educación	Evidenciar y cuestionar algunas de las posibles articulaciones entre gubernamentalidad neoliberal y educación, en el marco del conjunto de desplazamientos; por medio de la reflexión sobre el concepto de gubernamentalidad y de los textos foucaultianos sobre el liberalismo y el neoliberalismo; además de la puesta en	Cualitativa: comprensivo - interpretativo	En este texto, mi objetivo es mostrar y problematizar algunas de las posibles articulaciones entre gubernamentalidad neoliberal y educación, en el marco del conjunto de desplazamientos, transformaciones de énfasis superposiciones, substituciones, continuidades y rupturas que se puede observar en las prácticas y en las políticas educativas, como

Autor	Titulo - Tema	Objetivos	Metodología	Descripción
		discusión del pensamiento del mismo autor, en el campo de la política.		también trazar un panorama sucinto de las publicaciones que en Brasil tratan de aquellas articulaciones
Andrea Cantarelli (2013)	Dispositivos para la alineación de funcionarios docentes durante la dictadura cívico-militar en Uruguay (1973-1985)	Enterar de lo acaecido en el campo educativo en la última dictadura cívico-militar (1973-1985) en Uruguay en lo que respecta a la modificación del currículum en formación docente.	Cualitativa: hermenéutico - comprensivo	La institución de formación docente y su diseño curricular constituyen áreas estratégicas para impulsar el proyecto político-pedagógico por parte de las Fuerzas Armadas durante la dictadura cívico-militar en Uruguay. En este trabajo el currículum es analizado como dispositivo de poder político-pedagógico desde la perspectiva foucaultiana.
	Historia de la Educación	Examinar el currículum como dispositivo de poder político-pedagógico desde la perspectiva foucaultiana.		

Autor	Titulo - Tema	Objetivos	Metodología	Descripción
				En la institución, el currículo fue puesto en práctica para disciplinar, para gobernar y clasificar y/o descalificar a quienes en este trabajo llamamos funcionarios docentes.
María Virginia Luna y Sonia Beatriz Concari (2013)	Pragmáticas de sí en la formación de profesores. Análisis de discursos estatales e institucionales	Reflexionar sobre los rasgos de los regímenes didácticos presentes en documentos curriculares de profesorado de Física y en documentos estatales sobre la formación docente en ciencias; a partir de los aportes de Michael Foucault, sobre	Cualitativo: comprensivo - interpretativo	Este artículo presenta avances de una investigación en curso cuyo tema principal es la formación de profesores de Física en Argentina. Se concibe a la formación docente como parte de una trama de prácticas históricamente situadas.

Autor	Titulo - Tema	Objetivos	Metodología	Descripción
		<p>todo sus escritos y lecciones del período 1978-1983.</p> <p>Examinar nuevos procedimientos de regulación que pretenden intervenir en los modos de enseñanza de las asignaturas de didáctica.</p>		
<p>Claudia Mallarino Flórez (2012)</p>	<p>Las discursividades del arte: un lugar para el dislocamiento de los dispositivos escolares</p> <p>Michael Foucault y los dispositivos de dominación en la educación</p>	<p>Reflexionar sobre las características singulares y específicas que posee la escuela moderna en torno a la discursividad acerca del cuerpo, para los cuales han construido dispositivos, delimitados desde</p>	<p>Cualitativo: comprensivo - interpretativo</p>	<p>La escuela moderna posee formas singulares y específicas de discursividad acerca del cuerpo, que han constituido dispositivos, delimitados desde instancias propias del poder –campos de fuerza– y desde instancias propias</p>

Autor	Titulo - Tema	Objetivos	Metodología	Descripción
		instancias propias del poder.		del saber – racionalidades–.
Jean-Pierre Audureau (2012)	Sujeción y subjetivación: reflexiones acerca del uso de Foucault en educación	Indagar acerca del posible uso del pensamiento de Foucault en el campo de la educación; por medio del análisis a conceptos como "poder disciplinario" y la aproximación que tiene la misma teoría a la "ética del cuidado de sí" de los sujetos en la educación.	Cualitativo: Descriptivo-comprensivo	En este artículo, el autor se interroga acerca del posible uso del pensamiento de Foucault en el campo de la educación. A primera vista, la escuela aparece en él como un lugar de ejercicio de un poder disciplinario que no parece dar lugar a escapatoria alguna.
Laurent Jaffro (2012)	Foucault y el problema de la educación moral	Deliberar sobre el fin de la adquisición de la autonomía del sujeto en la educación. Plantear el problema de la	Cualitativo: Descriptivo-comprensivo	Teniendo como fin de la educación la adquisición de la autonomía del sujeto, se plantea el problema de la diferencia entre técnicas que lo
	Michael Foucault y la educación			

Autor	Titulo - Tema	Objetivos	Metodología	Descripción
		<p>diferencia entre técnicas que coaccionan o liberan al individuo.</p> <p>Establecer la diferencia que se deriva de Foucault y una técnica de sujeción y subjetivación.</p> <p>Abarcar el recorrido que hace Foucault entre esas técnicas y las conclusiones a las que llega en sus reflexiones.</p>		<p>coaccionan o lo liberan. Impasse que dejan de lado las dos principales posturas pedagógicas para responder a esta exigencia educativa, siendo por ello necesaria una tercera postura, a saber, aquella que pone el problema en la base de sus investigaciones acerca del sujeto.</p>
Bernard Vandewalle (2010)	La escuela y los niños “anormales”. El análisis de Michel Foucault	<p>Examinar la genealogía histórica de los llamados niños "anormales" en la educación especial.</p>	Cualitativo: Descriptivo-comprensivo	<p>La educación especial se ha ocupado durante mucho tiempo de los llamados niños “anormales”. En el presente artículo nos dedicamos a la</p>

Autor	Titulo - Tema	Objetivos	Metodología	Descripción
Michael Foucault y la educación especial	Estudiar la construcción progresiva de las prácticas disciplinarias y de los discursos normativos en el origen de la educación especial; por medio, del análisis de las herramientas conceptuales propuestas por Michael Foucault.	genealogía histórica de esta categoría de anormalidad. ¿De qué modo se ha hecho cargo la escuela de esos niños diferentes?		

11.6. CATEGORÍAS

CATEGORÍAS	Nº ANÉCDOTAS	TOTAL
AUTORITARISMO	36, 28, 24, 17, 15, 12, 9, 7, 1, 3,19	11
MALTRATO	14, 22.	2
REPRESIÓN	30, 34, 16, 6, 4.	5
IMPOTENCIA (pérdida de dominio de clase)	5.	1
PODER HORIZONTAL (asertividad)	21.	1
ANÉCDOTA NEUTRAL	35, 33, 32, 31, 29, 27, 26, 25, 23, 20, 13, 11, 10, 8, 2 18.	16

AUTORITARISMO: En esta categoría se especifican los docentes que presentan una actitud rígida e inflexible, que imposibilitan el diálogo y anulan la participación del otro, generando con este actuar espacios de formación incómodos e improductivos.

MALTRATO: En esta categoría se especifica todo acto violento que los docentes realizan en contra de sus estudiantes e infringen dolor ya sea físico o psicológico, contribuyendo con ello en la degradación de sus estudiantes.

REPRESIÓN: En esta categoría se especifica todo acto punitivo que los docentes generan con la marcada intención de detener o modificar un comportamiento en sus estudiantes.

IMPOTENCIA - pérdida de dominio de clase: En esta categoría se especifican las conductas donde los docentes fueron desbordados por los comportamientos de sus estudiantes y no pudieron dirigir de forma asertiva el proceso de clase.

PODER HORIZONTAL – asertividad: En esta categoría se especifican los comportamientos por parte de los docentes donde su uso del poder no fue abusivo ni desmedido, todo lo contrario, fue asertivo y aportó con ello al correcto desarrollo del proceso académico de sus estudiantes.

ANÉCDOTA NEUTRAL: En esta categoría se albergan todas aquellas anécdotas que no están direccionadas al propósito de la presente investigación y por ello no lograban brindar información aportante a la misma.

Referencias Bibliográficas

- Aguilar Martínez, M. D. y Vilca Mamani, M. (2018). *El docente autoritario y su relación con el rendimiento escolar del área de matemática de los estudiantes del cuarto y quinto grado de secundaria de la Institución Educativa Paola Frassinetti Fe y Alegría 45 del distrito de Paucarpata, Arequipa -2018*. Tesis presentada para optar el título de licenciatura en educación. Perú: Universidad Nacional De San Agustín De Arequipa. <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/8465>
- Arias Cardona, A. M., & Soto Vélez, J. A. (2018). Sentidos y prácticas del poder: aproximación a las vivencias de jóvenes universitarios. *Revista Hallazgos*, 14(28), pp. 123-143.
<https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/hallazgos/article/view/4341>
- Avilán Herman, M. (1998). *La anécdota como una expresión de imaginarios sobre la vida escolar en el Colegio Distrital los Alpes*. Bogotá: Universidad de los Andes.
<https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/548>
- Ayala Carabajo, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 26, núm. 2.
<https://revistas.um.es/rie/article/view/94001/90621>
- Bárcena, F. (2002). Educación y experiencia en el aprendizaje de lo nuevo. *Revista Española de Pedagogía*. año LX, n.º 223, septiembre-diciembre pp. 501-520.
<https://www.jstor.org/stable/23764654>

- Bauman, Z. (2005). *Miedo Líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Barcelona: Paidós.
- Bocanegra Acosta, E. M. (2008). Del encierro al paraíso. Imaginarios dominantes en la escuela colombiana contemporánea: una mirada desde las escuelas de Bogotá. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(1), pp. 319-346.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77360111>
- Bollnow, O. F. (2001). *Introducción a la filosofía del conocimiento la comprensión previa y la experiencia de lo nuevo*. Buenos Aires: Amorrortu Editores S.A.
- Camargo Abello, M. (1996). *Violencia escolar y violencia social*. Ponencia presentada en el 5° Congreso Nacional de Prevención y Atención del Maltrato Infantil. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Cantarelli, A. (2013). Dispositivos para la alineación de funcionarios docentes durante la dictadura cívico-militar en Uruguay (1973-1985). *Revista Colombiana de Educación*, (65), pp. 295-318.
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/2193/2059>
- Casas, A. (2019). Postulados del poder y la formación educativa en Colombia. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (34), pp. 133-154.
https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/9380/8273
- Carvajal Santana, R. (2018). *Viabilidad del modelo del cerebro triuno en educación*. Venezuela: Universidad Católica Andrés Bello.
- Ceja Oseguera, S.; Cervantes, N. y Ramírez, L.M. (2011). Estudio de la violencia que el maestro de educación media superior ejerce sobre sus alumnos, como factor de

- desmotivación académica. *Revista Methodos*, (1), pp. 46-65. <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/revista-methodos/article/view/30412/27448>
- Chóliz Montañés, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Valencia. Universidad de Valencia. <https://www.uv.es/choliz/Proceso%20emocional.pdf>
- Corey, R. (2000). *El miedo historia de una idea política*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dávila del Valle, O. G. (2013). Ética, Poder, Educación: Paulo Freire Y Michel Foucault. *Revista Diálogos*, 94, pp. 60-93. <https://revistas.upr.edu/images/dialogos/2013/n94/a3.pdf>
- Diker, G. L. (2007). Autoridad, poder y saber en el campo de la pedagogía. *Revista Colombiana de Educación*, no. 52, primer semestre, pp. 149-171. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7699/6204>
- Ferrater Mora, J. (1976). *El hombre y su medio y otros ensayos*. Madrid. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fromm, E. (2000). *El arte de amar*. México: Paidós.
- Galeano, E. (2018). *Estrategias de investigación social cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Gallego, L.; Acosta, J.; Villalobos, Y.; López, A. y Giraldo, A. (2016). Violencia del docente en el aula de clase. *Revista de Investigaciones UCM*, 16(28), pp. 116-125. <http://www.revistas.ucm.edu.co/ojs/index.php/revista/article/view/81/81>

- Gil Fernández, R. (2018). Hacia una construcción del sujeto en Michel Foucault. *Revista de Estudios de la Escuela de Psicología UCR*, 13(1), marzo-junio, pp. 9-26.
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/wimblu/article/view/32740/32251>
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Barcelona: Editorial Kairos.
- Hilb, C. (2012). Justicia, reconciliación y perdón. *Revista Virtual Sabinet*, Vol 3, núm. 2, pp. 41-50. <https://xdoc.mx/documents/justicia-reconciliacion-perdon-by-claudia-hilb-ste-texto-5e178b2204963>
- Hurtado, Antón (2015). *Antropología del miedo*. Methaodos Revista de Ciencias Sociales, Vol. 3, núm. 2, pp. 262-275. <https://www.redalyc.org/pdf/4415/441542974008.pdf>
- Jackson, P. (1990). *La vida en las aulas*. México: Editorial Morata.
- Jaffro, L. (2012). Foucault y el problema de la educación moral. *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. 24, N°. 63-64, pp. 126-136.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7658618>
- Kohan, W. (2018) *Abecedario de infancia*. (Entrevista grabada en Universidad Federal de Rio de Janeiro). Brasil: CINEAD LECAV.
https://www.youtube.com/watch?v=NRNNlcNYImU&t=5133s&ab_channel=CINEADLECAV
- Larrosa Bolea, J. (2011). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Loaiza Zuluaga, Y. E.; Vergara Martínez, A. y Arias Vásquez, L. (2019). La proyección y la pluralidad: del soy al somos, una posibilidad de tejer sueños desde la escuela.

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 15(1), enero-junio, pp. 9-35.

[http://190.15.17.25/latinoamericana/downloads/Latinoamericana15\(1\)_2.pdf](http://190.15.17.25/latinoamericana/downloads/Latinoamericana15(1)_2.pdf)

Luna, M. V., & Concari, S.V. (2013). Pragmáticas de sí en la formación de profesores.

Análisis de discursos estatales e institucionales. *Revista Colombiana de Educación*, N.º 65. Segundo semestre, pp. 199-214.

<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/2188/2054>

Martínez Escárcega, R. (2007). *Educación, poder y resistencia. Una mirada crítica a la vida escolar*. Bogotá: Editorial Universidad Pedagógica Nacional.

Mallarino Flórez, C. (2012). Las discursividades del arte: un lugar para el desplazamiento de los dispositivos escolares. *Revista Colombiana de Educación*, (63), pp. 187-212.

<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/1695/1637>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN]. (2004). *Lineamientos curriculares del área de español y literatura*. Bogotá: Ministerio de Educación.

Muñoz Hurtado, L. V. (2012). *Las construcciones de autoridad y su interrelación con los procesos de enseñanza*. Tesis de Maestría. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Niño Arteaga, N. Y. (2019). Educación, filosofía y libertad humana. Trazos pedagógicos a partir de Nietzsche, Freire y Zuleta. *Revista Ánfora*, 27(48), pp. 169-194.

<https://publicaciones.autonoma.edu.co/index.php/anfora/article/view/673/500>

Ordoñez Andrade, G. M. (2018). *Mutaciones De Las Prácticas Disciplinarias En La Escuela Colombiana Un Estudio Etnográfico En Dos Instituciones Educativas De*

- La Ciudad De Neiva*. Neiva. Manizales. Universidad de Manizales-CINDE.
<https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/2408>
- Ortega Valencia, P. y Herrera Cortés, M. C. (2012). Memorias de la violencia política y formación ético-política de jóvenes y maestros en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, N°. 62, pp. 89-115.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4160456>
- Ortega Ruiz, Pedro (2021). La mirada compasiva. *Revista REDIPE*, Vol. 10, núm. 8, pp. 32-42 <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1382/1295>
- Piedra Guillen, N. (2004). Relaciones de poder: leyendo a Foucault desde la perspectiva de género. *Revista de Ciencias Sociales* (Cr), vol. IV, núm. 106, pp. 123-141.
<https://www.redalyc.org/pdf/153/15310610.pdf>
- Posada Díaz, A.; Gómez, J.; y Ramírez, H. (1997). *El niño sano*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Quiceno Castrillón, H. (2004). *Pedagogía católica y escuela activa en Colombia 1900-1935*. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.
- Ramos, C. (2004). De la venganza y el perdón. *Revista de Psicoanálisis*, Vol. 4, pp. 222-231. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/jardin/article/view/8315/8959>
- Rendón Valencia, A. y Audureau J. P. (2017). Sujeción y subjetivación: reflexiones acerca del uso de Foucault en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 24(63-64), pp. 137-153. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/328588>
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Ricoeur, P. (2003). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México. Siglo XXI.
- Rivera, A. (30 de marzo de 2009). *Atapuerca cuidado de Benjamina*. Elpais.com.co. https://elpais.com/diario/2009/03/31/sociedad/1238450407_850215.html
- Silva Téllez, A. (2004). *Imaginario urbano: hacia el desarrollo de un urbanismo desde los ciudadanos*. Bogotá: Convenio Andrés Bello – Universidad Nacional.
- Skinner, B. (1970). *Tecnologías de la enseñanza*. Barcelona: Editorial Labor.
- Snyder, Timothy. (2017) *Sobre la tiranía. Veinte lecciones que aprender del siglo XX*. Madrid: Editorial Galaxia Gutenberg
- Suarez Salazar, A. y Chica Lasso, M. F. (2011). *El mundo de la vida del investigador colombiano en educación y pedagogía en el contexto universitario de la ciudad de Manizales: una mirada fenomenológica*. Salamanca: Ediciones Universidad De Salamanca.
- Swift, J. (2001). *Los viajes de Gulliver*. Bogotá: El barco de papel.
- Taborda Chaurra, J., Portela, H., Pinto, B., Fonseca, G., Cuspoca, Y., Ávila, D., Cruz, M., Ramírez, L., Rodríguez, I., Tamayo, G. y Barón, U. (2010). *Construyendo sentidos de disciplina escolar*. Bogotá: Editorial CÓDICE LTDA.
- Torres Carrillo, A. (2006). Subjetividad y sujeto: perspectivas para abordar lo social y lo educativo. *Revista Colombiana de Educación*, núm. 50, enero-junio, pp. 86-103. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7741/6242>
- Van Manen, M. (2015). *El tono en la enseñanza*. México: Paidós.

- Van Manen, M. (2016). *Fenomenología de la práctica. Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Van der Meulen, K.; Soriano, L.; Granizo, L.; Barrio, C.; Stefan, K., y Schäfer, M. (2003). *Recordando el maltrato entre iguales en la escuela: consecuencias e influencia en la actuación del profesorado*. Chile: Editorial Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Vandewalle, B. (2010). La escuela y los niños “anormales”. El análisis de Michel Foucault. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, pp. 203-210.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3648728>
- Vásquez Zora, L. (2016). Políticas docentes en Colombia. El maestro de escuela como sujeto de Gobierno Social. *Revista Colombiana de Educación*, N.º 70, primer semestre, pp. 223-245.
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/3771/3352>
- Veiga Neto, A. J. y Corcini Lopes, M. (2013). Gubernamentalidad, biopolítica e inclusión. *Gubernamentalidad y educación.*, pp. 105-126. Bogotá: Alcaldía de Bogotá.
<https://repositorio.idep.edu.co/bitstream/handle/001/760/001idep760.pdf?sequence=1>
- Weber, E. (1976). *Estilos de Educación*. Barcelona. Buenos Aires: Editorial Herdes.