

Garabatos contra la norma: conflictos de corporeización desde el baño escolar

Tesis para optar al título de:

Magíster En Desarrollo Educativo y Social

Elaborado por: Yury Estefanía Perdomo Jurado y John Carlos Pumacaya Carbajal


Tutor: Aliex Trujillo García

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Facultad de Educación
Maestría En Desarrollo Educativo y Social
Bogotá D.C. junio de 2019

Agradecimientos

Agradecemos al profesor Aliex
por su compromiso académico, sus observaciones inquietantes
y su talante crítico para deconstruir la pedagogía.

Agradecemos a nuestras familias
por el apoyo, la compañía y el aliento
para llevar a cabo esta aventura académica.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Profesionales</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 4	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado de maestría de investigación
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Garabatos contra la norma: conflictos de corporeización desde el baño escolar
Autor(es)	Perdomo Jurado, Yury Estefanía; Pumacaya Carbajal, John Carlos
Director	Trujillo García, Aliex
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2019. p. 65
Unidad Patrocinante	Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE y Universidad Pedagógica Nacional – UPN
Palabras Claves	CUERPO, DISCURSO PEDAGOGICO, BAÑO ESCOLAR, GARABATO

2. Descripción
<p>Esta investigación tuvo como propósito develar la subversión corpórea de la existencia escolar desde los baños escolares. Para postular el primado del cuerpo fue de suma importancia partir del modelo sociológico sobre la pedagogía de Basil Bernstein. A través de su estudio se tomó conciencia de la forma que adopta la educación para ingresar la norma a la escuela. El discurso pedagógico esboza los tipos de código que transitan por los sus distintos contextos. El poder y el control los crean, reproducen, delimitan y legitiman. Estas comprensiones recogen la parte inmaterial del cuerpo, no obstante, la tarea, va más allá, pues identificar la evidencia material del cuerpo dentro de un espacio puntual, permite comprender que en la escuela hay más que discursos. Como el trabajo tiene su origen inspirativo en el concepto cuerpo, la decisión investigativa consistió en adoptar una episteme corpórea para analizar el baño escolar. La opción fue Judith Butler. Ella es una filósofa norteamericana del género, de alguna manera ligada al pensamiento de Foucault, que ha desarrollado estudios del cuerpo desde la perspectiva de género. El interés específico radica en su comprensión material del cuerpo. Se trata de una dirección que ayuda a ensanchar el conflicto norma-subversión desde la corporeización material.</p>

3. Fuentes

- Almarcha, A., De Miguel, A., De Miguel, J.M., y Romero, J.L. (1969). *La documentación y organización de los datos en la investigación sociológica*. Madrid: Fondo para la Investigación Económica y Social de la Confederación Española de Cajas de Ahorro.
- Bernstein, B. (1990). *La construcción social del discurso pedagógico*. Bogotá, Colombia: El Griot
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata
- Bernstein, B. (2000). *Hacia una sociología del discurso pedagógico*. Bogotá, Colombia: Magisterio
- Butler, J. (2001). *Mecanismos psíquicos del poder*. Madrid: Cátedra.
- Butler, J. (2002). *Los cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires, Argentina: Paidós
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós
- Butler, J. (2017). *Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea*. Barcelona: Paidós
- Cabra, N. A., y Escobar, M. R. (2014). *El cuerpo en Colombia: estado del arte y subjetividad*. Bogotá: IESCO – IDEP
- Glaser, B., G. y Strauss, A., L. (1967) *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine
- Hinkelammert, F. (1998). *El grito del sujeto: del teatro-mundo del evangelio de Juan al perro-mundo de la globalización*. San José, Costa Rica: DEI,
- Kohan, M. (2007). *Ciencias Morales*. Barcelona, Anagrama
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Manual de uso conservación y mantenimiento de infraestructura educativa*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-355996_archivo_pdf_manual_uso.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Colegio 10, lineamientos y recomendaciones para el diseño arquitectónico del colegio jornada única*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-355996_archivo_pdf_colegio_10.pdf
- Peña-Vera, T., & Pirela -Morillo, J. (2007). La complejidad del análisis documental. Información, cultura y sociedad. *Revista del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas*, (16), 55-81.
- Valles, M. M. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, España: Editorial Síntesis
- Herrera, C. X. (2016). Queriendo ser: narraciones del docente (acerca de) sobre su propio oficio. En Herrera, C. X., y Moreno, P. J. (Ed). *Práctica profesional docente. Reflexiones y problematizaciones desde la historia de maestras y maestros*. (pp. 171- 187). Bogotá, Colombia: Kimpres S.A.S

4. Contenidos

La tesis de grado se organizó en cuatro capítulos. El primero comprende el desarrollo teórico del modelo sociológico de Basil Bernstein sobre el discurso pedagógico. Sus aportes fueron fundamentales para comprender las formas en las que a través de la educación se hacen emerger en la escuela discursos normativos y segmentados. El segundo capítulo desarrolla el marco teórico del concepto cuerpo. En este estudio se toma los fundamentos epistémicos de Judith Butler en dialogo con el sector baño como el contexto objeto de estudio. El tercer capítulo recoge los hallazgos teóricos: sus alcances y sus límites, a partir de imágenes que como ilustración son analizadas de acuerdo a la matriz elaborada como fruto de los marcos teóricos. El cuarto capítulo contiene un compendio de hallazgos a modo de conclusión que suscitan nuevos caminos investigativos.

5. Metodología

En coherencia con el objetivo de develar la subversión corpórea de la existencia escolar desde baños escolares, la presente investigación es de tipo cualitativo, desde el enfoque epistémico constructivista o hermenéutico. El método pertinente es la documentación, que según Valles (2003) es una estrategia metodológica de obtención de información o de evidencia documental.

La selección del material documental, obedece primero a la configuración de las categorías de forma deductiva. A la par con este material teórico escrito, se tienen documentos visuales, que corresponden a imágenes, formas, frases, palabras, rayones y colores. Este material fotográfico fue usado a manera de ilustración para revelar positivamente las categorías teóricas, pero no tiene la pretensión de ser un estudio empírico, es en realidad un recurso retórico que facilita el alcance de los postulados teóricos.

Para estos propósitos, se eligieron dos colegios; uno oficial y otro privado ubicados en la ciudad de Bogotá. El criterio de selección obedeció únicamente al acceso que se tuvo a ellos, lo anterior porque el interés estaba en la generalidad escuela como uno de los lugares donde se ubica la educación y no en su particularidad.

Una forma de ejecutar el análisis y la síntesis documental es desde el Método Comparativo Constante (ACC), que según Glaser y Strauss (1967), se refiere al hecho de comparar hechos similares o diferentes, donde se generan categorías (engloban información diversa) y propiedades de categorías (subcategorías) que enriquecen las categorías existentes, generando un mayor poder explicativo. Los principales momentos del Método Comparativo Constante de Glaser y Strauss según Valles (2003:349,350) son:

- Comparación de incidentes o categorización inicial
- Integración de categorías y sus propiedades
- Delimitación de la teoría
- Escritura de la teoría

6. Conclusiones

Bernstein proporciona un modelo analítico contextual para identificar los discursos que se hacen emerger en la escuela. Butler, por su parte, brinda una comprensión del cuerpo desde la materialidad que permite ir más allá del discurso. La apuesta de la investigación consistió en hacer una conjugación epistémica que permitió la aparición del garabato como concepto corpóreo.

El conflicto corpóreo que irrumpe con el garabato nos lleva al interrogante por lo humano desde la existencia escolar. No está en juego el cumplimiento de la norma sino la comprensión de lo humano que se vehiculiza en el modo de enfrentar la norma. La existencia escolar es un paradigma social en cuyo seno reside el conflicto de materialización corporal para aparecer de otra manera, con una vida vivible.

Lo que Bernstein llama discursos segmentados no es suficiente para reconocer la existencia de la subversión corporal como posibilidad.

Los discursos institucionales que ingresan a la escuela como norma, invisibilizan, sancionan y excluyen otras manifestaciones corporales de espacios oficiales como el aula de clase, impulsando su existencia a la periferia.

El porvenir de la existencia escolar depende en gran medida de organizar el saber en el conflicto. Esto implica reimaginar o, mejor aún, subvertir la arquitectura escolar, el uso de la lengua por medio de la escritura y el mandato higiénico con el fin de que los cuerpos desplieguen su conflictividad humana por el saber. Al fin y al cabo, la escuela debería ser un laboratorio de la existencia social, la cual es conflictiva.

Elaborado por:	Perdomo Jurado, Yury Estefanía; Pumacaya Carbajal, John Carlos		
Revisado por:	Trujillo García, Aliex		
Fecha de elaboración del Resumen:	Junio	04	2019

Resumen

Esta investigación tuvo como propósito develar la subversión corpórea de la existencia escolar desde los baños escolares. La investigación es de tipo cualitativo, desde el enfoque epistémico constructivista o hermenéutico. El método pertinente es la documentación, específicamente el método Comparativo Constante (ACC), (Glaser y Strauss, 1967). La selección del material documental, obedeció a la configuración de las categorías de forma deductiva, por su parte los documentos visuales, que corresponden a imágenes, formas, frases, palabras, rayones y colores, fueron tomadas de dos colegios; uno oficial y otro privado ubicados en la ciudad de Bogotá. El criterio de selección obedeció únicamente al acceso que se tuvo a ellos. Este material fotográfico fue usado a manera de ilustración para revelar positivamente las categorías teóricas. Como resultado sobresaliente se tiene el garabato como concepto corpóreo. Existe un conflicto entre el discurso y la categoría cuerpo desde la existencia social de la escuela.

Abstract

The purpose of this research was to reveal the corporeal subversion of school existence from school bathrooms. The research is qualitative, from the constructivist or hermeneutical epistemic approach. The relevant method is the documentation, specifically the Constant Comparative Method (ACC), (Glaser and Strauss, 1967). The selection of the documentary material, obeyed to the configuration of the categories of deductive form, on the other hand the visual documents that correspond to images, forms, phrases, words, scratches and colors, were taken from two schools; one official and one private located in the city of Bogotá. The selection criteria obeyed only the access to them. This photographic material was used as an illustration to positively reveal the theoretical categories. As an outstanding result, the scribble is a corporeal concept. There is a conflict between discourse and the body category from the social existence of the school.

Tabla de contenido

1	A modo de introducción	4
2	Herramientas para el análisis.....	9
3	Capítulo I. La pedagogía: el eclipse de los cuerpos	12
4	Capitulo II. Mirar desde el cuerpo	23
5	Capítulo III. Huellas conflictivas del cuerpo	39
5.1	Dimensión analítica norma - ley	42
5.2	Dimensión analítica conflictos de corporeización. Garabatos	48
6	Capítulo IV. El garabato. Hacia una existencia escolar en devenir	54
7	Texto ponencia sustentación de tesis	56
8	Referencias	62
9	Apéndice.....	64

Lista de tablas

Tabla 1. Matriz de los conflictos de corporeización en la escuela	41
---	----

Lista de figuras

Figura 1. Representación de un contexto escolar desde el modelo del discurso pedagógico.....	22
Figura 2. Fotografía que representa la tensión norma/higiene.	45
Figura 3. Fotografía que representa la tensión norma/lengua.	46
Figura 4. Fotografías que representa la tensión norma/género.....	47
Figura 5. Fotografía que representa la tensión garabato/higiene.....	51
Figura 6. Fotografía que representa la tensión garabato/lengua.....	51
Figura 7. Fotografía que representa la tensión garabato/lengua - rayón.	52
Figura 8. Fotografía que representa la tensión garabato/género.....	53

1 A modo de introducción

*“Están bobos... ni siquiera tienen ortografía
aprendan a escribir
y después pueden rallar las puertas... ok”¹*

En la línea de investigación educación y pedagogía se han venido analizando cuestiones conceptuales que mantienen viva la discusión sobre la educación: su sentido, sus alcances y sus límites. Autores como Immanuel Kant, Louis Not, Bernard Charlot y Basil Bernstein, han permitido suscitar el debate y la identificación de categorías estructurales que intentan explicar la condición de la acción escolar. El espacio de estudio ha sido destinado más a la construcción paciente de la reflexión que para la elaboración inmediata de documentos técnicos. Creemos que, al priorizar esta forma de trabajo, facilita la búsqueda del conocimiento, dando lugar a un modo de resistencia y a la presión de resultados de las instituciones educativas. Aprender tiene más de dirección que de velocidad.

No obstante, la reflexión investigativa no se limitó a reproducir autores, tal como se hace en la heteroestructuración del conocimiento. Gracias a Not, se pudo ser consciente de ese peligro. La invitación fue otra. Construir marcos teóricos que brinden nuevas luces para comprender la educación y las pedagogías contemporáneas. El propósito es develar la subversión corpórea de la existencia escolar desde sus baños. Pero, ¿qué mundo puede haber en el baño escolar? El epígrafe señala un hecho: los rayones en las puertas (del baño). Es decir, grafitis, símbolos, palabras, números, letras, frases, tachones. Se trata de una realidad que comparten muchas escuelas. El epígrafe evidencia que el rayar en los baños no sigue las normas del uso de la lengua (escritura),

¹Texto en la puerta del baño femenino de profesores. Colegio oficial de Bogotá, 2019. (Ver apéndice)

sin embargo, se exige que se aprenda a escribir según la norma. No seguir esta indicación es equivalente a ser “bobo”. Lo paradójico es que la exigencia va con un uso incorrecto de la lengua. Se escribe el verbo “rallar” para referirse a “rayar”. Se exige la norma desconociendo la misma. Estas complejidades son una pequeña muestra de lo que acontece en el baño. El epígrafe, aunque escrito en forma de exigencia, es una invitación a explorar el baño con estos interrogantes: ¿por qué ocurre ese tipo de acciones en el baño?, ¿qué lugar ocupa el baño en la escuela?, ¿cuál es la relación del baño con la pedagogía y la norma?, ¿qué tipo de contexto es el baño?, ¿cómo nombrar desde la investigación social ese conjunto pluriforme de manifestaciones en el baño?

Para responder a estos interrogantes, se exploró la tradición investigativa en CINDE. En esta institución formalmente no hay estudios sobre el baño escolar para comprender la escuela. Llama la atención que la investigación escolar haya pasado por alto un contexto donde surgen muchas preguntas, sobre todo, el significado social y pedagógico que puede llegar a tener en la escuela. La razón de esta ausencia se debe a que los enfoques se han basado, por ejemplo, en cuestiones de aprendizajes, de subjetividades o sistematizaciones conceptuales.

En cuanto a la cuestión de la subversión corpórea, es necesario abordar el concepto de cuerpo. Este concepto tiene una tradición investigativa extensa. Abundan las investigaciones que han dado prioridad epistémica al cuerpo. Desde una literatura global ello implicaría abarcar desde el *σῶμα* griego o del *corpus* latino-cristiano, hasta la fenomenología de Merleau-Ponty, la arqueología de Foucault o de Agamben y de los estudios de género. Desde la literatura local, sobresalen los estudios inspirados en Michel Foucault, que han logrado analizar la escuela decimonónica en articulación con el proyecto republicano de estado-nación, resaltando las temáticas del nacimiento y la configuración de la educación física, la higienización y la regeneración racial, la educación sensorial, y la implementación de prácticas de gobierno corpóreo (silencio, tiempo, castigos). A este respecto, la profesora Ximena Herrera ocupa un

lugar significativo con sus investigaciones.

Visto que el trabajo tiene su origen inspirativo en el concepto cuerpo, la decisión investigativa consistió en adoptar una episteme corpórea para analizar el baño escolar, desde la visión de la filósofa norteamericana, Judith Butler, ligada de alguna manera al pensamiento de Foucault, que ha desarrollado estudios del cuerpo desde la perspectiva de género. El interés específico radica en su comprensión material del cuerpo. Se trata de una dirección que ayuda a ensanchar el conflicto norma-subversión desde la corporeización material. Materia no como antípoda de la forma o la idea, sino como un modo de estar en el mundo, una forma de existencia social. Es necesario indicar que la selección de los textos de la pensadora del género responde al desarrollo intelectual a propósito de la tensión cuerpo-poder/ley. En este sentido, no es pretensión de este trabajo un estudio exhaustivo de la obra completa de la autora mencionada sino de la identificación de los fundamentos relacionados a la cuestión planteada en este escrito.

No obstante, para postular el primado del cuerpo fue de suma importancia partir del modelo sociológico sobre la pedagogía de Basil Bernstein. A través de su estudio se tomó conciencia de la forma que adopta la educación para ingresar la norma a la escuela. El discurso pedagógico esboza los tipos de código que transitan por los distintos contextos de la escuela. El poder y el control los crean, reproducen, delimitan y legitiman, pero es la clasificación y el enmarcamiento los que permiten visibilizar la gama de posibilidades que, dentro de una contraposición, va de la rigidez a la flexibilidad, devela los otros discursos posibles, los discursos segmentados. Estas comprensiones recogen la parte inmaterial del cuerpo, no obstante, la tarea, va más allá, identificar la evidencia material del cuerpo dentro de un espacio puntual para saber si en la escuela hay más que discursos.

Como se evidenciará en las líneas que vienen, la construcción contextual de la escuela como conflicto social del período moderno no se enfocará a partir de los sujetos que componen la

acción pedagógica (docente²-estudiante) ni de las tecnologías educativas de la didáctica, sino por el conflicto de corporeización contra la norma. La modernidad occidental ha dibujado una antropología donde el hombre aparece en conflicto con la norma. Este conflicto se ha entendido en términos dicotómicos. Se ha caído en la ilusión, casi trascendental, de eliminar la norma o desarrollar el imperio de ella. La escuela es un ejemplo vivo de esa tensión. Es una imagen moderna que permite estructural y cotidianamente comprender el drama moderno de lo humano en conflicto con la norma.

Bajo esta perspectiva nos distanciamos de los que apresuradamente se pronuncian por la desaparición de la escuela como forma de emancipación social. Tampoco, a los que la defienden ideológicamente. La exploración consiste en comprender el mundo moderno desde la existencia escolar en sus conflictos de corporeización. Elegir este camino permite alejarse de la visión dicotómica, propia del mundo moderno, para pasar a una comprensión de la condición humana, dejando marcos teóricos que ayuden a dibujar nuevas existencias escolares, es decir, nuevas relaciones en torno al saber y a la convivencia humana. Con estos pensamientos la presente investigación se suscribe a la postura de Cabra y Escobar (2014:170) cuando señalan la importancia de no quedarse en visiones negativas de la escuela:

También se requiere que salgamos del tono apocalíptico que no ve salidas y que denuncia de manera reiterada solo una dimensión de la escuela, desconociendo otras muchas que pueden ser alternativas de cambio y transformación social. Es importante reconocer las implicaciones del dispositivo disciplinario, pero también es urgente indagar y pensar en otras dimensiones y cambios que ha vivido la escuela para poder ingresar en el tono del descubrimiento, de la

²Según Herrera (2016), la categoría docente tiene su origen en la legislación a partir del Estatuto de 1979, el cual lo define como “todo sujeto ocupado de la enseñanza y con ello lo constituyó en funcionario público”. A partir de esta definición se regula el oficio del docente en la escuela, es decir, se integra institucionalmente al modo cómo la legislación administra la educación.

apertura y de las alternativas que promueven nuevas formas de vivir.

No se podría concluir que los estudios realizados tienen un “tono apocalíptico”, tal como lo hacen Cabra y Escobar. Tampoco considerar que la posibilidad de alternativas en la escuela, simplemente se llegue a lograr establecer con otro objeto de estudio. La perspectiva es diferente. Se acoge la conclusión de los autores mencionados en el sentido de construir un paradigma de pensamiento que densifique la complejidad contextual de la vida escolar. Visto que la escuela es un conjunto de relaciones sociales que se tejen a partir de la administración del saber, del ejercicio de la autoridad y el control, de los códigos de conducta y vestido, de la ocupación territorial y de la socialización entre sus miembros, resulta imperioso formular una visión transversal que abarque los conflictos de la condición humana, de la escuela como existencia social a partir del baño.

2 Herramientas para el análisis

La investigación que dentro del marco de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social se adelantó, tiene por objetivo analizar las categorías cuerpo y pedagogía a través de documentos escritos de elaboración secundaria de datos primarios, que corresponden a documentos usados para elaborar re-análisis de informaciones recogidas en estudios sociológicos realizados previamente con otros fines y, documentos primarios de tipo visual denominados de ‘representación visual’, que son recolectados por los investigadores de manera intencional para comprender un asunto concreto (Almarcha, De Miguel, De Miguel y Romero, 1969).

La selección del material documental, obedece primero a la configuración de las categorías de forma deductiva; es decir, son categorías estructuradas a nivel teórico desde los planteamientos que sobre cuerpo se encuentra en la obra de la filósofa norteamericana Judith Butler y sobre pedagogía, en especial el discurso pedagógico, que ha trabajado el sociólogo y lingüista británico Basil Bernstein. A la par con este material teórico escrito, se tienen documentos visuales, que corresponden a imágenes, formas, frases, palabras, rayones y colores. Este material fotográfico fue usado a manera de ilustración para revelar positivamente las categorías teóricas, pero no tiene la pretensión de ser un estudio empírico, en realidad, es un recurso retórico que facilita el alcance de los postulados teóricos.

Para estos propósitos, se eligieron dos colegios; uno oficial y otro privado ubicados en la ciudad de Bogotá. El criterio de selección obedeció únicamente al acceso que se tuvo a ellos, lo anterior porque el interés estaba en la generalidad escuela como uno de los lugares donde se ubica la educación y no en su particularidad.

En coherencia con el objetivo de develar la subversión corpórea de la existencia escolar desde baños escolares, la presente investigación es de tipo cualitativo, desde el enfoque

epistémico constructivista o hermenéutico. Lo anterior ubica el análisis investigativo en el campo de la comprensión. El método pertinente es la documentación, que según Valles (2003) es una estrategia metodológica de obtención de información o de evidencia documental. Los instrumentos utilizados son el formato Excel para la selección documental pertinente, la cual permite generar una matriz de documentos detallada y organizada que contiene información codificada por tema, año de publicación, tipo de documento y paginación. Este formato también fue utilizado para configurar la matriz de análisis que permitió contrastar las categorías teóricas con los documentos visuales (fotografías).

Finalmente, el proceso investigativo requiere de una técnica de análisis de datos coherente con el objetivo de estudio y pertinente a los datos cualitativos que se han venido recopilando. Esta técnica es el análisis documental, cuya operación consiste en seleccionar ideas informativamente relevantes de un documento, a fin de expresar su contenido sin ambigüedades para recuperar la información contenida en él. De manera puntual Peña y Pirela (2007), resaltan respecto del análisis documental lo siguiente:

(...) el análisis documental constituye un proceso ideado por el individuo como medio para organizar y representar el conocimiento registrado en los documentos (...). La acción de este proceso se centra en el análisis y síntesis de los datos plasmados en dichos soportes mediante la aplicación de lineamientos o normativas de tipo lingüístico; a través de las cuales se extrae el contenido sustantivo que puede corresponder a un término concreto o a conjuntos de ellos tomados aisladamente, o reunidos en construcciones discursivas. Por consiguiente, su finalidad es facilitar la aproximación cognitiva del sujeto al contenido de las fuentes de información (p. 59).

Una forma de ejecutar el análisis y la síntesis documental es desde el Método Comparativo Constante (ACC), que según Glaser y Strauss (1967), se refiere al hecho de comparar hechos

similares o diferentes, donde se generan categorías (engloban información diversa) y propiedades de categorías (subcategorías) que enriquecen las categorías existentes, generando un mayor poder explicativo. Los principales momentos del Método Comparativo Constante de Glaser y Strauss según Valles (2003:349,350) son:

1. Comparación de incidentes o categorización inicial: comprende la comparación de información obtenida tratando de dar una denominación común a conjunto de materiales que comparten la misma idea.

2. Integración de categorías y sus propiedades: comprende registrar la gama completa de propiedades de la categoría (condiciones, interacciones, estrategias y tácticas), de manera tal que crezca la organización de los componentes de la teoría.

3. Delimitación de la teoría: comprende la presencia de dos criterios: a) parsimonia, hacer máxima la explicación y comprensión de un fenómeno con el mínimo de conceptos y formulaciones, y b) alcance, ampliación del campo de aplicación de la teoría sin desligarse de la base empírica de partida.

4. Escritura de la teoría: presentación organizada de la información subyacente en las categorías para ser comunicada en artículo o libros.

En definitiva, esta técnica adoptada se dirige no solamente al rigor que exige la investigación social sino también a la ampliación de fronteras epistémicas a propósito del cuerpo y la pedagogía. La presente investigación seguirá el camino reflexivo de articular y tensionar aquellas dos dimensiones de la existencia social que reclaman nuevamente un estudio juicioso, con miras a pensar y proceder el futuro de la acción pedagógica en el mundo contemporáneo.

3 Capítulo I. La pedagogía: el eclipse de los cuerpos

La escuela como espacio arquitectónico está pensada para que en cada uno de sus contextos circule la norma en forma de juego, instrucción, consecuencia, texto, imagen, ideología, disciplina o saber. Dentro de la escuela parece que no existen espacios vedados para la norma, es decir, está hecha para que transite, al parecer, únicamente la educación. La escuela se ha convertido en un espacio de especial interés pues no es simplemente el lugar donde asisten niños, niñas y adolescentes a aprender y un grupo de docentes a propender por impartir su saber; allí también confluyen otras experiencias formativas que escapan a los ideales que podría tener la escuela en términos educativos.

La educación según Basil Bernstein, sociólogo y lingüista británico (2000:33), es “una forma dominante e impositiva de comunicación para privilegiar unos sectores en detrimento de otros”. Asimismo, es un dispositivo pedagógico que, a través de ciertas reglas y condiciones de producción, distribución y adquisición del conocimiento, selecciona significados que se legitiman, participando en la distribución de las diversas formas de conciencia y creando los límites que se les impone. Por lo tanto, su papel en la configuración y reproducción cultural es central (Bernstein, 1998).

Este dispositivo pedagógico, que es la educación, condición fundamental para el control simbólico en la escuela, proporciona las formas por las cuales existe el discurso pedagógico, entendido este último como un principio semiótico que facilita la circulación, reordenamiento y apropiación de otros discursos, a saber, el discurso técnico (instrucción de destrezas especializadas) y el discurso de orden social (regulador de la moral que crea orden, relaciones e identidad) para crear un solo texto; es decir, un mismo discurso, uno oficial (Bernstein, 1998; 2000). Los discursos pedagógicos oficiales circulan de forma particular en la escuela a través de

la educación, la cual sabemos cumple funciones formativas, regulatorias y algunas veces, emancipatorias.

El interés de este estudio por comprender las formas en las que surgen dentro de la escuela, discursos que escapan al orden propio de un lugar donde algunas relaciones de poder son tácitas y otras explícitas, como las que se suelen consignar en el currículo o en los manuales de convivencia, llevan a emprender el análisis de la pedagogía y en especial sobre los discursos que se hacen emerger en ciertos contextos. De manera específica, se ubica la noción y análisis de la pedagogía desde los planteamientos de Bernstein, para quien la pedagogía representa el medio fundamental para la producción, reproducción y transformación de la cultura (2000). Al respecto afirma:

La pedagogía es un proceso sostenido mediante el que alguien adquiere nuevas formas de conducta, conocimiento, práctica y criterios, o desarrolla las ya adquiridas tomándolas de alguien o algo que se considera un transmisor y evaluador adecuado, desde el punto de vista del adquirente, desde el punto de vista de otros o de ambos. Se puede distinguir entre pedagogía institucional y pedagogía segmentada (...) La pedagogía institucional se desarrolla en centros oficiales, a cargo, por regla general, de transmisores acreditados. (...) La pedagogía segmentada suele desarrollarse en las relaciones interpersonales directas de la experiencia y la práctica cotidianas con transmisores informales (...). A diferencia de la pedagogía institucional, el proceso pedagógico puede no durar más que el contexto o segmento en el que se activa (Bernstein, 1998:106).

Las dos clases de discurso pedagógico que pueden o no converger en la escuela, que es uno de los lugares donde opera la educación. Por un lado, está el discurso vertical o regulativo y por el otro, el discurso horizontal o instruccional. El horizontal, es un discurso segmentado que surge como producto de las relaciones sociales que se establecen entre las personas, por ejemplo, en la

familia cuando se saluda de forma particular al padre, a la madre o cuando se aprende a comportar en una iglesia, un funeral o un parque. Es, por ende, un discurso local, tácito, que proviene del sentido común, de la experiencia, que depende del contexto donde se adquirió. Por su parte, el discurso vertical es oficial, explícito, especializado, sistemático y jerárquicamente organizado, derivado de la práctica pedagógica institucional propia de la escuela (Bernstein, 2000), “alude al conocimiento educativo que construye el Estado y distribuye en las instituciones educativas” (Bernstein, 1998:92).

Es entonces la pedagogía, la forma que la escuela adopta para involucrar a los niños, niñas y adolescentes que hacen las veces de aprendientes, en un tipo particular de cultura que suele estar ligada con ideales formativos estatales. El mensaje se produce, reproduce y transforma gracias al carácter legítimo que le suele acompañar. Los aprendientes pueden o no validar al transmisor, pueden o no ser conscientes de que están adquiriendo un código, sin embargo, el código pedagogizado³ circula sin opción, pues hay fuerzas de poder externas a la escuela, pero no ajenas a ella, que acreditan el código y el transmisor. En Colombia, esa es una labor que cumple el Ministerio de Educación, que dispone normas a través de leyes y nombra docentes, coordinadores y rectores que de manera legítima instauran discursos cuya pretensión es permear todos los contextos de la escuela con el ánimo de educar.

Recordemos que, según Bernstein, el dispositivo pedagógico (la educación), es un regulador de conciencia, por lo tanto, quien lo posee, cuenta con el modo de perpetuar su poder por medios discursivos y por ende establecer sus propias representaciones ideológicas. De allí la pugna entre distintos grupos sociales por hacerle de su propiedad, dando como resultado que en ciertos contextos un discurso sobresalga de otro.

³ Bernstein (2000:41), se refiere a la pedagogización como un proceso de modelación primaria o modo básico de la pedagogía en la cual el sujeto aprende, pero no como consecuencia de la educación, pues no es un proceso explícito de enseñanza, sino que se instaura en el aprendiente como algo fundamental para su conciencia.

De esta forma comprendemos que la pedagogía se vale del discurso para transmitir su ideología, es decir, crea ciertos códigos elaborados. Los códigos se producen por efecto del poder, pues es este el que justifica y reproduce los límites que los legitiman. Bernstein (1998:87), desarrolla su postura afirmando que:

(...) la ideología está en el código porque el código es producido por grupos específicos que ocupan unas posiciones sociales, tiene unos intereses sociales particulares y son selectivos en la modalidad de códigos que ellos utilizan para la recontextualización desde el campo de producción del conocimiento.

La ideología puede encontrarse en algunos códigos que circulan en la escuela, no es un contenido en sí, sino una forma de establecer y realizar relaciones (Bernstein, 1998). Así, se logra entender que tanto los docentes como los estudiantes tienen ideologías particulares, pues entre ellos se tejen relaciones con fines particulares a través de códigos distintivos, pero cuando se relacionan solo docentes o solo estudiantes, o, hay traslado del código de un contexto a otro, la ideología cambia, se recontextualiza.

Para Bernstein el código es “el principio de recontextualización”. Nuevos textos o discursos son posibles por efecto de la descontextualización y la recontextualización. El primero, representa el movimiento que sufre un discurso cuando se traslada de un lugar a otro, por ejemplo, del aula al hogar, del manual o la norma al pasillo, al baño, a la pared. Cada vez que un discurso se descontextualiza se transforma en otro. En complemento, el principio de recontextualización, apropia, reubica y reenfoca selectivamente el código restringiéndolo para construir así un nuevo orden ajustado al contexto, Bernstein llama a esta nueva construcción, discurso pedagogizado (Bernstein, 2000).

Se dispone por caso la lengua. En clase el docente escribe en el tablero usando códigos propios del castellano, esto con el fin de comunicar un mensaje sobre su gramática, la cual espera

sea replicada de forma idéntica en el cuaderno o en donde quiera que el aprendiente desee transmitir información. No obstante, al pasar el código lingüístico al cuaderno u otros contextos como la pared o el pupitre, el código cambia, se recontextualiza porque se reconoce que ha cambiado el contexto, luego las probabilidades que no sea idéntico al inicial, en forma e ideología, son amplias.

Para entender de qué modo los sistemas de conocimiento que comunica el docente llegan a formar parte de la conciencia de las personas, el sociólogo se apoya en el análisis de la estructura o reglas del discurso pedagógico, por ser el medio por donde se transmiten las relaciones externas de poder y control, por donde circulan los modelos de dominación a partir de la clase social, el patriarcado y la raza, permitiendo la transmisión de los límites que impone el poder en un contexto social fundamental (Bernstein, 1998).

Los tres tipos de reglas operan sobre lo que el autor llama campos de producción, recontextualización y reproducción. En consecuencia, Bernstein (1998:58,59,144) define las reglas de la siguiente manera:

Reglas distributivas: especializan las formas de conocimiento, de conciencia y de práctica según el grupo social. Crean el acceso a un campo especializado en el que puede producirse de manera legítima nuevo conocimiento o discurso (opera en el campo de la producción del discurso). Lo hace al regular las relaciones que se dan entre: el poder y los grupos sociales, indicando qué transmitir, a quién y en qué condiciones.

Reglas de recontextualización: crean y seleccionan los temas y contenidos pedagógicos específicos al contexto para determinar el qué y el cómo del discurso (formas de transmisión del código). Hay dos campos recontextualizadores que suelen estar en pugna por el poder; uno oficial creado y dominado por el Estado para la construcción y vigilancia del discurso pedagógico estatal, y otro pedagógico integrado por medios especializados de comunicación y sus autores

cargado de una independencia relativa respecto del campo oficial.

Reglas evaluadoras: estructuran las prácticas pedagógicas en el aula. Actúan sobre los contenidos, la forma de transmisión y su distribución en los distintos contextos. Definen los niveles de conocimiento que deben alcanzarse (campo de adquisición del discurso). Estas reglas evaluativas, construyen, por efecto de la rigidez o flexibilidad que pueden tener el poder y el control, el texto. Es decir, todo aquello que sea susceptible de ser evaluado es un texto.

Como vemos, Bernstein centra su atención en el discurso por ser éste el producto del dispositivo pedagógico. Este autor presenta un modelo sociológico de la reproducción cultural, se centra en “la superficie del saber educativo”; en las reglas del discurso pedagógico que suelen generar prácticas de inclusión y exclusión. Explica cómo el reconocimiento y la diferencia se construyen y sancionan en contextos institucionales. El discurso pedagógico es, según Halliday y Hasan (como se citó en Bernstein, 1998:17), “un caso de conexiones sistemáticas entre la forma lingüística y función ideológica”. Se sabe que en la escuela convergen una multiplicidad de discursos y sus modalidades, que operan según el contexto. Un discurso es una institución social que actúa en el campo de lo simbólico. Por tanto, un discurso es una construcción comunicativa adecuada a un contexto específico; es decir al código específico recontextualizado.

2. El discurso pedagógico no opera en el vacío. Para que un código se instaure como legítimo, necesita un contexto que provea las condiciones para el cómo, cuándo y dónde desplegar sus influencias. Desde Bernstein (1998), lo que permite que esto pase es la práctica pedagógica “un contexto social fundamental a través del cual se realiza la reproducción y producción culturales” (p.35), que determina la forma en la que los distintos agentes sociales se relacionan en la escuela, en el hospital, en la oficina. Su principal función es servir de soporte de las relaciones de poder en los distintos espacios, permitiendo la transmisión y comunicación del poder (Bernstein, 1998). Es la forma que adopta la relación pedagógica como proceso y como

contenido. Como proceso, hace las veces de transmisor cultural, representa una serie de reglas o controles sobre el ritmo-secuencia, criterios textuales del discurso y rasgos contextuales o de jerarquía, las cuales actúan selectivamente sobre el contenido de cualquier relación pedagógica para estructurar una forma de comunicación o reproducción de ese contenido, y, como contenido, la práctica pedagógica es tomada como un producto específico; acciones concretas de interacción que incluso pueden estar explicitadas en forma de texto, de norma o de manual (Bernstein, 1990, como se citó en Bernstein, 2000).

Las reglas que moldea la práctica pedagógica constituyen lo que cuenta como comunicación/discurso legítimo que produce un rango de textos posibles. Opera bajo dos principios, por un lado, está el principio de interacción que representan el orden discursivo entre la forma oral, escrita o visual y la posición, postura e incluso vestimenta de los comunicantes para permitir la creación de un mensaje específico. Por el otro, está el principio locativo el cual regula la localización física y su forma de manifestarse según el “rango de los objetos, sus atributos, relación entre ellos y el espacio donde se constituye” (Bernstein, 2000:19). Desde el ideal de la educación, tanto la interacción como la locación deberían estar articulados. Con ello se garantiza que todo lo que ingresa a un contexto comunicativo en forma de objeto, sujeto o discurso crea una relación fija y especializada, ello daría oportunidad a que uno de los códigos circule en propiedad. Esto se da gracias a los niveles de poder y control que actúan sobre ciertos códigos.

El contexto creado para que circule el mensaje que carga consigo la educación, es la escuela. Sin ella, el discurso pedagógico, no tendría donde anidar, incluso desde sus disposiciones físicas, la que organiza espacios por donde va a circular el conocimiento, la norma y por supuesto esos otros discursos que encuentran segmentos contextuales para coexistir. Uno de los segmentos del contexto donde migran los códigos en formas diversas es el baño. Un espacio

arquitectónicamente diseñado y dispuesto para deshacerse de lo que a través de la historia ha sido considerado como impuro, antihigiénico, sucio, el lugar a donde se lleva lo que quiere ser desecho. Al baño se va en ciertos momentos y a ciertas acciones, eso también está reglado en la escuela. Así, el baño de la escuela sería un contexto social, donde ciertos agentes (docentes, personal de limpieza, coordinadores de disciplina o el “vigilante” de turno, los niños, niñas y adolescentes), ingresan sus códigos en formas diversas, incluyendo la norma. En este espacio físico interactúan los textos legítimos desde un lenguaje formal y reglado y las otras formas de ser lenguaje o materia que aparecen como imagen, tachón, símbolo, palabra o garabato. Juntos crean dentro del baño un mensaje específico producto de las tensiones que adoptan distintos niveles de rigidez o flexibilidad permitiendo que haya o no posibilidad de contradicciones, divisiones o dilemas entre ellos.

3. Las relaciones de poder que surgen en la escuela, se apoyan en el control que se ejerce sobre los estilos comunicantes que los distintos agentes despliegan en sus diferentes contextos. El objetivo del poder y el control es legitimar ciertos discursos y determinados contextos, en esta tarea algunos discursos son invisibilizados, excluidos y sancionados. Por tanto, para comprender cómo se realiza la práctica pedagógica y qué permite que un código se instaure de forma fija y especializada o por el contrario emerjan multiplicidad de códigos segmentados es necesario estudiar el código o el discurso a través de las relaciones de poder y control.

El poder y el control operan en niveles de análisis distintos. Por un lado, las relaciones de poder crean, justifican y reproducen los límites entre las categorías de grupos, género, clase social, raza, categorías de discurso y categorías de agentes. Opera sobre las relaciones o interacciones que existen entre las categorías para legitimarlas. (...) El control, por su parte, establece las formas legítimas de comunicación adecuadas a las diferentes categorías (Bernstein, 1998:37).

El papel del poder es provocar rupturas, marcar códigos y agentes para separarlos, diferenciarlos. Su lugar está entre las posibles interacciones que llegan a generarse entre ellos con lo cual logra crear un orden legítimo. A la par, el control transmite las relaciones de poder dentro de los límites de interacción impuesto por el poder en el marco de la práctica pedagógica. Dentro del contexto del baño, por ejemplo, el poder delimita el quién, cuándo y a qué debe ingresar una persona allí, pero es a través del control donde deja claro cómo han de comunicarse esos límites. Las formas de comunicar según Bernstein son el discurso oficial y el discurso segmentado que ingresan a la escuela, específicamente al baño, como discurso pedagógico.

Entre la pedagogía institucionalizada u oficial y la pedagogía segmentada o local se interpone el poder. Ambos tipos de pedagogía representan distintos discursos que suelen circular en la escuela, pero no en los mismos tiempos (principio interactivo), no en los mismos contextos (principio locativo). Lo relevante de reconocer estos discursos, es que, según Bernstein, los discursos segmentados suelen tener un efecto que se limita al contexto de donde surgen, esta condición puede ser gracias a la fuerza con la que el código norma permea los distintos contextos. En la escuela, por ejemplo, existen códigos que circulan en los pasillos, escaleras, muros y baños que por ser producto de la interacción cotidiana de agentes informales no trascienden ese espacio o segmento, pero, además suelen aparecer en tiempos donde los agentes legitimados están ausentes. Sin embargo, cuando son identificados por los agentes portadores del control sobre el discurso normado, por lo general son borrados y si los agentes informales son individualizados objeto de castigos.

Pero, ¿qué estructura las barreras y umbrales simbólicos entre y dentro de los discursos que se desarrollan en el aula?, ¿cómo opera el poder y el control entre y dentro de los discursos? Pues bien, lo hace a través de dos herramientas teóricas que propone Bernstein: la clasificación y el enmarcamiento. La clasificación, entendida como la relación tensionante entre categorías, sirve

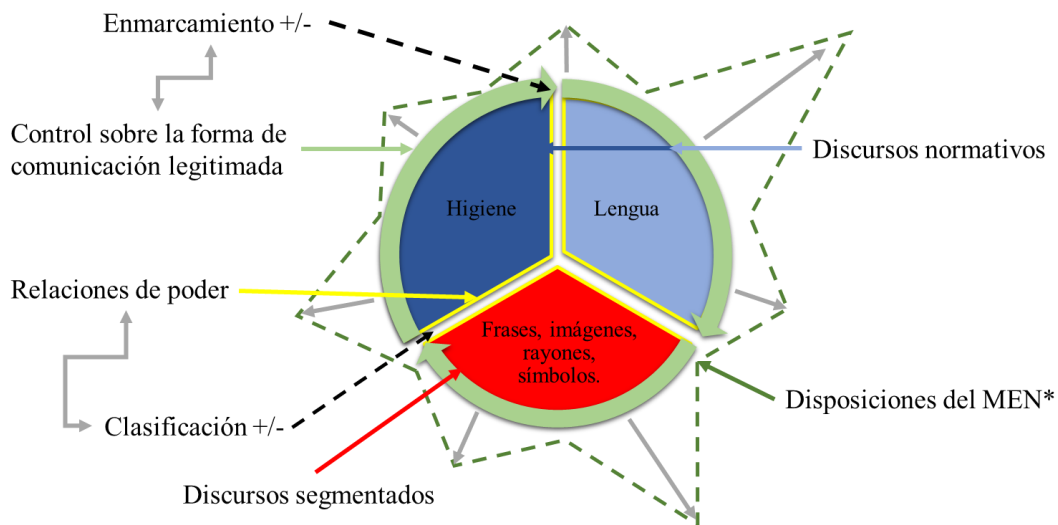
para examinar las relaciones que se producen por el efecto relacional propio del poder entre un discurso y otro, un contexto y otro. Allí se estudia el silencio o la voz que transmite el mensaje de poder que se produce en aquel intersticio creado por la tensión entre categorías. Ese espacio representa el poder. El mensaje que el poder tiene mantiene separadas las categorías, creando un cierto orden que suprime las contradicciones, divisiones y dilemas. Entre más separada está una categoría de otra, más fuerte es la clasificación. Eso quiere decir que la categoría es especializada, tiene una identidad más definida y una voz propia. La clasificación funciona de manera externa para regular las relaciones entre sujetos y de manera interna para construir sistemas de defensa psíquicos contra la posibilidad que las categorías se debiliten (Bernstein, 1998).

Por su parte, el enmarcamiento permite realizar el análisis de cualquier práctica pedagógica., es decir, es un medio de adquisición del mensaje legítimo, regula dentro de un contexto puntual las distintas formas de comunicación legítima o realización de ese mensaje que opera en cualquier relación pedagógica (padre/hijo, profesor/alumno, trabajador/cliente). Se ocupa del cómo han de unirse los significados, cómo se hacen públicos, del control que se ejerce sobre la selección de la comunicación, la sucesión de los mensajes, el ritmo, los criterios y la base social que hace posible la transmisión de ese mensaje en cualquier contexto comunicativo (Bernstein, 1998).

El enmarcamiento tiene dos reglas, la primera denominada regla del orden social, que hace referencia a las formas jerárquicas propias de la relación pedagógica y cautela en materia de conducta, carácter y ‘buenas maneras’. Para el autor estas reglas son discursos reguladores. La segunda, es la regla de orden discursivo que enuncian la selección, secuenciación, ritmo y criterios del conocimiento, que corresponden a discursos de instrucción. Ambos tipos de discursos o reglas se integran en el discurso dominante. “Cuando un enmarcamiento es fuerte, el

transmisor tiene el control sobre la selección, sucesión, el ritmo, criterios y base social de la comunicación. Cuando es débil es el adquirente quien dispone de mayor control aparente sobre la comunicación” (Bernstein, 1998:45).

Veamos cómo actúa la clasificación y el enmarcamiento en la escuela desde tres de los discursos de interés en este estudio.



* Ministerio de Educación Nacional (MEN). Fuerzas de poder externas a la escuela.

Figura 1. Representación de un contexto escolar desde el modelo del discurso pedagógico.

La clasificación y enmarcamiento ayudan a identificar dónde mirar cuando el poder y el control actúan. El espacio entre categorías, que se genera por efecto del poder, oculta la voz se quiere develar. La dirección que el control da dentro de los discursos, refleja la selección, sucesión, criterios y el ritmo de la comunicación entre ellos.

Fuente: elaboración propia basado en Bernstein (1998).

Hay en el modelo señalado por Bernstein, herramientas para comprender la configuración de algunos tipos de discurso. El sociólogo resalta que el dispositivo educación, favorece la presencia de ciertos discursos pedagógicos formalizados, legitimados o reguladores que traen consigo de manera implícita, invisible y explícita, manifiesta, un discurso regulatorio o normativo sobre las prácticas pedagógicas que pretende establecer criterios que producen el carácter, la forma de ser,

la conducta y las posturas acorde a ciertos espacios, como, por ejemplo, el baño, pero también la biblioteca, el comedor y por supuesto, el aula de clase.

Para quienes es de interés la educación, sus postulados son un requisito. Comprender la operatividad del dispositivo educación a través del discurso y sus prácticas, permite no solo situarse como agente educador dentro del contexto escuela, sino reconocer las relaciones de poder que se tejen con otros actores y sus formas discursivas. El discurso pedagógico recoge mucho de lo que pasa en la escuela en términos de circulación del saber institucionalizado, del saber local y relacional, de la norma como materialidad del ser y estar en la escuela. Este modelo servirá de guía en este estudio en la medida en la que el interés es develar la subversión corpórea de la existencia escolar desde baños escolares. Dicha subversión también habita en el discurso pedagógico y sus prácticas, pero reconocer el cuerpo en cuanto discurso y contexto no es suficiente, sería quedarse en la zona clásica donde solo lo nombrado existe.

Por tanto, y en aras de densificar la complejidad contextual de la vida escolar, se hace necesario ensanchar el camino epistémico desde los postulados que, sobre la categoría cuerpo, trabaja la filósofa norteamericana Judith Butler, con quien se verá, Bernstein tiene muchas coincidencias respecto de la forma como operan las relaciones de poder y las funciones performativas de la norma. Sobre el hecho que cuando la norma se suspende, desgasta o flexibiliza emergen las contradicciones, divisiones y dilemas contra la norma, por ello, emergen prácticas de corporeización en conflicto con la norma.

4 Capítulo II. Mirar desde el cuerpo

1. Bernstein contribuyó en la identificación de las relaciones de poder en la escuela a partir de los discursos pedagógicos. El mérito del pensador británico fue establecer los discursos en disputa. No obstante, para analizar las relaciones de poder en la escuela resulta insuficiente abordarlo desde el discurso. No hay simplemente conflictos de discursos. La construcción del objeto (discurso) no garantiza la dimensión conflictiva de la acción escolar. El análisis requiere ser ampliado con la episteme del cuerpo. Esta ruta puede brindar una imagen más amplia de la densidad conflictiva de la condición humana en la escuela.

De manera concreta se plantea el conflicto entre norma y subversión. La escuela como existencia social implica la aparición de la norma. Ella no se entiende únicamente como un conjunto de párrafos y documentos, como por ejemplo, el manual de convivencia, sino también como costumbre, es decir, el desarrollo de esquemas pedagógicos que naturalizan un orden establecido. Se trata de una dimensión ineludible de la condición humana. Es cierto que desde el punto de vista teórico hay abordajes de este conflicto, pero la brújula del trabajo indica un contexto específico para profundizarlo, a saber: el baño escolar, específicamente los números, tachones, dibujos, frases, palabras, símbolos y rayones que se diseñan en las paredes y puertas de ese contexto.

Las líneas que siguen no tienen como fin la defensa de la escuela, argumentando su vigencia y pertinencia social. Lo que se busca es ampliar el marco epistémico para comprender el conflicto de las relaciones de poder de esta existencia social llamada escuela. Para desarrollar el cometido de este capítulo, se torna imperioso comprender la escuela como un conflicto de corporeización. Como el asunto es de corporeización, los trabajos de Judith Butler a propósito de la materialidad corpórea, ayudarán a plantear aquel conflicto. La materialidad, concepto fundamental en Butler, permitirá abrir un espacio epistémico del conflicto norma-subversión a manera de paradigma. El conflicto en las relaciones de poder que se establecen no son solamente discursos sino conflictos

corpóreos. Con esto no se niega la inteligencia delimitadora de Bernstein, sino que se busca ampliar su marco teórico desde los estudios corpóreos.

2. Lo humano es un modo de corporeización. La palabra no es simplemente el añadido de un sufijo a un sustantivo (cuerpo). La noción escogida tiene como objetivo destacar el carácter dinámico de la realidad enfocada. Subrayar la corporeización es señalar que el cuerpo no supone una condición pasiva o quieta, como si fuese un fragmento de lo humano. Constituirse cuerpo comprende reunir las distintas dimensiones que implican la vida humana. Esto conlleva a una confrontación con la tradición occidental que hizo del cuerpo una porción pasiva de lo humano. A través de la estructura dicotómica ideas-mundo sensible, se estableció que alma, traducción latina de $\Psi\upsilon\chi\eta$, sería la porción activa de lo humano. Este carácter activo encontró su constitución en la acción de gobernar el cuerpo, lo sensible. De manera tal que la condición del cuerpo es la de ser gobernado. En este sentido, el objetivo de materializar el cuerpo supone su gobierno. Existe gobierno porque hay realidad gobernable. El cuerpo apareció en Occidente como necesidad de administración y control. La emergencia de lo humano depende, desde esa cosmovisión, del gobierno de la materia.

Este dualismo de raigambre griega ha producido a nivel antropológico la distinción casi ontológica entre cuerpo y discurso, haciendo de ellas dos entidades distintas. Se afirma con apresuramiento que el discurso esconde el cuerpo. Si bien el sentido es el eclipse del cuerpo, la expresión no es precisa en cuanto que el discurso es una manera de materializar el cuerpo. La acción lingüística no es una realidad anti-corpórea. Por el contrario, el discurso tiene una relación umbilical con la sensibilidad de la materia. Lo mismo cabe indicar de la concepción del cuerpo en cuanto sustancia. Desde este punto de vista, el cuerpo sería –o lo que se espera recuperar– una realidad exenta de las condiciones contextuales de su existencia. Postular la idea de un cuerpo sin la “contaminación” lingüística o simplemente ser cuerpo, comprende enfrentar al cuerpo con una

argumentación metafísica.

La confrontación contra el cuerpo de abolengo griego y, por ende, de corte positivista en cuanto objeto empírico delimitado, se debe a la insuficiencia epistémica para dar cuenta de la conflictividad humana en el desarrollo de su existencia social. El cuerpo como concepto reclama no solamente sostener vía negativa que no es una porción pasiva. Es un imperativo liberar al cuerpo de esa estructura comprensiva para dar paso a un concepto más amplio y material.

3. Judith Butler en *Los cuerpos que importan* hace un estudio en el que indaga la matriz del pensamiento griego, a propósito del modo hegemónico de materializar el cuerpo. La tesis de entrada consiste en afirmar que la performatividad de la norma materializa el cuerpo. Siendo ella una filósofa del género, sostiene que la relación causal entre género, sexo y deseo produce la materialización del cuerpo en función del imperativo heterosexual. Para desarrollar esta tesis es necesario partir de los presupuestos de la filósofa norteamericana. La primera consideración consiste en hacer una justicia etimológica de “materia”. La noción ha sido pensada como quietud, superficie, pasividad, desde esta visión, la materia espera una fuerza externa para ser moldeada, trabajada, “penetrada” según la filósofa feminista. Esta concepción dominante se contradice con las nociones de “materia” y “hyle” del mundo antiguo. Estas indican la capacidad para originar y componer, así como la inteligibilidad. Partiendo de esta constatación, Butler (2002, 60) afirma que:

(...) la materia se define, pues, claramente en virtud de cierto poder de creación y racionalidad despojada en su mayor parte de las acepciones empíricas más modernas del término. Hablar de *los cuerpos que importan* [*en inglés bodies that matter*] en estos contextos clásicos no es un ocioso juego de palabras, porque ser material significa materializar, si se entiende que el principio de esa materialización es precisamente lo que “importa” [*matters*] de ese cuerpo, su inteligibilidad misma. En este sentido, conocer la significación de algo es

saber cómo y por qué ese algo importa, si consideramos que “importar” [*to matter*] significa a la vez “materializar” y “significar.

Como menciona la autora, no se trata de un juego de palabras. La identificación mutua entre materializar y significación constituye el norte epistémico para comprender qué cuerpos importan hoy o, mejor aún, cuáles materializaciones corpóreas son aceptadas como pertinentes y valiosas. No obstante, la importancia corpórea resulta comprensiva decisivamente desde el poder. Siguiendo la lupa de Foucault, Butler considera que la concreción del poder se da en la materialidad del sujeto. El filósofo francés ha desplazado el acontecer del poder: de las abstracciones estructurales a la condición biopolítica. El poder opera en la configuración material del sujeto y de su contexto. Sin embargo, Butler alerta contra la ofuscación de los mecanismos del poder, ya que poder y materialidad componen un circuito, no son dos realidades ontológicamente distintas. Cuando se señala la relevancia de la materia o la materialización de los cuerpos se debe justamente al desciframiento de la acción formativa del poder. Existe una economía del poder a identificar. Butler siguiendo a Foucault, ubica epistémicamente el concepto de materialidad:

La “materialidad” designa cierto efecto del poder o, más exactamente, es el poder en sus efectos formativos o constitutivos. En la medida en que el poder opere con éxito constituyen el terreno de su objeto, un campo de inteligibilidad, como una ontología que se da por descontada, sus efectos materiales se consideran datos materiales o hechos primarios. Estas positividades materiales aparecen fuera del discurso y el poder, como sus referentes indiscutibles, sus significados trascendentales. Pero esa aparición es precisamente el momento en el cual más se disimula y resulta más insidiosamente efectivo el régimen del poder/discurso. Cuando este efecto material se juzga como un punto de partida epistemológico, un *sine qua non* de cierta argumentación política, *lo que se da es un*

movimiento de fundacionalismo epistemológico que, al aceptar este efecto constitutivo como un dato primario, entierra y enmascara efectivamente las relaciones de poder que lo constituyen [cursivas propias] (2002: 64).

Para desentrañar la economía del poder cuyo efecto comprende la materialidad constituida y que funciona estratégicamente como punto de partida para el poder, Butler revisa la lectura platónica de Luce Irigaray. El punto de encuentro es el texto del Timeo a propósito de la formulación de la materia. Los filósofos nos han acostumbrado a encontrar en sus fuentes, fundamentos decisivos de la realidad. Dentro de la visión feminista la formulación de la materia en el pensamiento griego (platónico), necesariamente tiende a identificarse con lo femenino. Sin embargo, Butler se distancia de ello en la medida en que desvela el mecanismo del poder. Ella señala que en el texto del Timeo hay una *prohibición de semejanza*. Utilizando las palabras del autor de La República, la naturaleza (Physis) no asume la forma de las cosas que entran en ella puesto que esas cosas se asemejan a las realidades eternas. El interrogante central es el por qué de esa legislación.

La materia que se comprende a partir del par materia/forma resulta –según Platón– indefinible. Tal indefinición, compartida por Derridá e Irigaray, supone para Butler el fundamento fronterizo de lo humano. Las relaciones de poder que salen a la luz comprenden una legislación de las fronteras de lo humano desde el punto de vista de la metafísica falocéntrica. La matriz de poder es concomitante a la exclusión exterior y necesaria de la materia. El poder estipula con la demarcación conceptual qué es lo humano.

Este receptáculo/nodrizo no es una metáfora basada en la semejanza con una forma humana, sino que es una desfiguración que emerge en las fronteras de lo humano, como su condición misma y también como la insistente amenaza de su formación; no puede adquirir una forma, una morphe y, en ese sentido, no puede ser un cuerpo. (Butler, 2002, 75)

Sin embargo, la economía del poder no concluye. La legislación platónica implica también una prescripción de nombre a lo indesignable. Butler sostiene que la estrategia de Platón comprende una catecresis. Platón habla del receptáculo como la nodriza de todo lo que nace. Como se trata de una naturaleza inmodificable y difícil de nombrar, utiliza un lenguaje que se vincula con lo femenino. No se nombra, pero al mismo tiempo dibuja los límites de su designación. “El hecho de nombrar lo que no puede ser nombrado es en sí mismo una penetración de este receptáculo que a la vez constituye una supresión violenta, una supresión que se establece como un sitio imposible pero necesario para todas las demás inscripciones” (Butler, 2002:80). La prohibición de semejanza encuentra en esta economía de poder su clímax. El gobierno de la materia (femenino) se establece como principio normativo. El gobierno del cuerpo o de todo aquello que pueda ser considerado cuerpo, es la *razón de ser* del poder.

Irigaray, quien reclama la participación de lo excluido (femenino) *desde* el mismo sistema configurado, incurre en la repetición del origen de la configuración sistémica. En sentido estricto no cuestiona la matriz y el mecanismo económico del poder. La debilidad teórica consiste en la pretensión de participación de visibilidad y, por ende, de rango ontológico. Es decir, el derecho a existir *en y por* la matriz configurada. No se cuestiona, se solicita ser parte de ella.

Este conflicto se entiende mejor cuando, por ejemplo, el feminismo enfrenta el problema de la identidad al reclamar a “mujeres” como su categoría central. El uso estratégico de la categoría consiste en la abstracción de la crítica al régimen heterosexual por medio de un concepto funcionalmente representativo para la ley. En otras palabras, el poder contornea la identidad de género, acción y deseo del sujeto, y con ello garantiza la representación para conflictuar con la ley. Butler pone en tela de juicio el uso del concepto:

Si una <<es>> una mujer, es evidente que eso no es todo lo que una es; el concepto no es exhaustivo, no porque una <<persona>> con un género predeterminado sobrepase los

atributos específicos de su género, sino porque el género no siempre se constituye de forma coherente o consistente en contextos históricos distintos, y porque se entrecruza con modalidades raciales, de clase, étnicas, sexuales y regionales de identidades discursivamente constituidas. Así, es imposible separar el <<género>> de las intersecciones políticas y culturales en las que constantemente se produce y se mantiene. (2007:49)

A semejanza de la construcción del par forma/materia, la ley crea el espacio jurídico para determinar la coherencia legítima con la identidad. Como bien indica Butler,

En la medida en que la <<identidad>> se preserva mediante los conceptos estabilizadores de sexo, género y sexualidad, la noción misma de <<la persona>> se pone en duda por la aparición cultural de esos seres con género <<incoherente>> o <<discontinuo>> que aparentemente son personas pero que no corresponden con las normas de género culturalmente inteligibles mediante las cuales se definen las personas. (2007:71-72).

La virtud de Butler es mostrar que la economía del poder consiste en la creación de un espacio cuya estructura garantiza el gobierno de una de las partes polarizadas. El gobierno del cuerpo por medio de una materialización que incapacita a la materia de actividad y, al mismo tiempo, le otorga la frontera de su identidad, se vuelve el nervio del poder. La crítica estructural a esta matriz no significa abogar por la simple semejanza de la esfera normativa o la inversión total de las identidades. Comprende, más bien, la subversión del fundamento que sostiene la estructura. Y aún más: conviene comprender la condición materializable de la existencia social en esos términos.

4. La teoría performativa indica que las normas reguladoras en cuanto un conjunto de discursos y prácticas materializan el objeto: el cuerpo. Desde el punto de vista escolar, existen dos dimensiones que operan performativamente como norma, a saber: el uso de la lengua y la higiene.

Tradicionalmente en la existencia escolar el uso de la lengua se ha materializado en la acción de escribir. En épocas pasadas, esta acción ha sido indicador indiscutible de educación. Durante los períodos posteriores al nacimiento de la república, escribir y, también leer, eran sinónimos de civilización. Por ejemplo, en muchos países estas habilidades permitían el acceso al voto electoral, y ello permitía la participación en la vida pública. Es cierto que, en la historia de este continente, Paulo Freire había lanzado una crítica fundamental a la educación alfabetizadora dominante. Según el brasileño, la alfabetización institucional se reducía a escribir y leer en función del orden establecido. Su método, por el contrario, se dirigía a alfabetizar desde el propio contexto, es decir, no simplemente identificar las letras con sus respectivos fonemas sino también a leer la propia vida política y cultural a propósito de la liberación de los oprimidos. No obstante, el desarrollo de la escuela tiene otra historia o, mejor aún, el lugar pedagógico de la escritura en la escuela.

Desde el punto de vista estructural, la escritura es una práctica fomentada en la escuela por medio de la indicación del docente. Desde los primeros grados se enseña a escribir. Por ejemplo, el clásico inicio en la escritura “mi mamá me ama” en los cuadernos caligráficos o en otros grados, se escribe las actividades que deja el docente. También, se escriben en el cuaderno las tareas desarrolladas que han sido designadas en la asignatura. Del mismo modo, se escribe en cartulinas o en el tablero/pizarra. Este modo de usar la lengua, es *administrado pedagógicamente* por el docente pues este contornea las condiciones de la escritura. Esa administración consiste en que la escritura, en cuanto mandato pedagógico, emerge *fundamentalmente* para los fines educativos que el docente estipula en función de su saber. Una palabra o un dibujo, no pedido por el docente, puede ser objeto de una evaluación negativa. En cambio, escribir de acuerdo a lo pedido y/o permitido garantiza una evaluación positiva.

El docente, en ejercicio de su poder, escribe en el tablero con el marcador. Hace uso de la

escritura en la explicación conceptual por medio de oraciones o palabras clave. También, este uso comprende el dibujo de flechas o imágenes que soportan la explicación. Por último, el poder de escritura se manifiesta en no escribir, es decir, dejar en blanco el tablero por disposición o estrategia pedagógica.

La escritura es norma educativa. En la existencia escolar, hay una citación cotidiana para escribir: pensamientos de los autores, evaluaciones, tareas. La performatividad de la escritura opera, tal como un rito, *en y por* las fronteras de la norma pedagógica que demarca la escuela para educarse. La corporeización material acontece en la habilidad de los dedos, en la disciplina de postura, en el reconocimiento de las superficies establecidas para escribir (por ejemplo, los cuadernos), en los signos legítimos de la lengua para vehicular el pensamiento. El uso de la lengua encuentra en la escritura, desde el mandato pedagógico la norma de corporeización de acuerdo a sus fines institucionales.

De manera semejante con la escritura escolar, sucede con la higiene. El contexto específico llamado baño pertenece a la economía de la higiene escolar. Desde el punto de vista arquitectónico, el baño es un mandato estatal para la infraestructura escolar. Por ejemplo, en *Colegio 10, Lineamientos y Recomendaciones para el diseño arquitectónico del colegio de jornada única* (Ministerio de Educación Nacional, 2015)⁴, la configuración del baño obedece a un cálculo del espacio. Así, en un colegio de 12 aulas el m² por alumno y aparato es 3,60 (p. 13). En esta visión, el baño es un sector, así como los Servicios Generales o la Dirección Administrativa y Académica. Cabe aclarar que en los otros sectores también aparece “baño” con una medida distinta, es decir, como un elemento del sector. En esta definición se indica la cantidad de aparatos de acuerdo al número de aulas. En su tipología se establece lo siguiente

⁴Ciertamente existe una guía para la elaboración de planes de infraestructura escolar del gobierno actual (2019). Sin embargo, en este documento no hay especificaciones teóricas, estadísticas y procedimentales de los baños.

(MEN, 2015:68-69):

6 aulas - 10 aparatos

12 aulas – 20 aparatos

24 aulas – 40 aparatos

Y en las especificaciones se encuentran criterios de construcción:

1. Pisos en baldosa cerámica antidespizante.
2. Enchape en baldosa cerámica.
3. Mesón de lavamanos corrido en concreto fundido con acabado en granito fundido y pulido, color negro.
4. Grifería para lavamanos tipo push *antivandálica*.
5. Sanitario institucional color blanco con válvula de descarga tipo push *antivandálica*.
6. Orinal cerámico institucional, color blanco con válvula tipo push *antivandálica*.
7. Divisiones y puertas de sanitarios y divisiones de orinales en acero inoxidable.
8. Rejillas de ventilación en aluminio. [Cursivas propias]

El baño, según estos términos, es un espacio minuciosamente calculado. Siguiendo la jerga de ese documento, es un sector geometrizado que hace parte del circuito escolar. La razón arquitectónica del baño es la pretensión objetiva de un territorio que opera no tanto por los conflictos humanos sino por la idea de higiene y sanidad de una institución.

Ahora bien, el documento tiene la pretensión de objetividad, pero no se puede evitar el juicio de valor al baño: lo antivandálico. La adjetivación aparece como una posibilidad de la acción humana en ese sector. Se trata del vandalismo. El término no tiene definición en el documento, pero, podemos anotar que el vandalismo en la escuela es concebido como las acciones que van en detrimento de la infraestructura. El daño a las llaves de agua, a los bombillos, a los inodoros, a las paredes del baño. El texto no se refiere únicamente al sector baño, también señala lo

antivandálico con relación a los muebles, barandas, iluminación y cerraduras. En el fondo, subyace la presunción vandálica de los sujetos en el momento de ocupar territorialmente la escuela. Las especificaciones antivandálicas comunican una prevención anticipada contra aquellas acciones que rompen la norma institucional, sobre todo en el baño.

Pero, la economía de la higiene escolar no se limita a ello. Simplemente, no se desarrolla el baño con sus características antivandálicas, sino que ese contexto se robustece en cuanto sector higiénico con las prácticas de mantenimiento. En el documento *Manual de uso conservación y mantenimiento de infraestructura educativa* (MEN, 2015) se precisa el contenido del mantenimiento del baño y otros objetos:

Son todos los procesos o trabajos rutinarios de limpieza, aseo y orden que deben ser ejecutados periódicamente y a intervalos de tiempo regulares, con el propósito de que las instalaciones se encuentren continuamente operativas; se realiza en la totalidad de los espacios y en elementos como pisos, muros, baños, vidrios, carpintería metálica y dotaciones. Este mantenimiento se encuentra a cargo del personal de servicio del establecimiento educativo y debe ser supervisado por las autoridades de este. (p. 25)

El baño es norma arquitectónica y pertenece a la economía de la higiene, se observa desde la arquitectura normativa, que el baño es pensado como sector higiénico. En efecto, este, según la norma territorial de la escuela, existe para la defecación y la micción. A este respecto, el control de la higiene por medio de la limpieza constituye un mecanismo fundamental para la viabilidad de la escuela como existencia social.

Los cuerpos a venir estarán condicionados a ser materializados de acuerdo a la norma higiénica. El sector contiene coordenadas simbólicas y materiales para el despliegue de los cuerpos. En otras palabras, la performatividad de la norma sectorial del baño materializa el cuerpo requerido para el funcionamiento de la existencia escolar.

5. Si la materialización del cuerpo es el efecto del poder, ¿cómo suspender la norma cuyo límite depende de las fronteras sociales y territoriales de la escuela? Judith Butler ofrece un planteamiento sugestivo que consiste en comprender que la ley produce intersticios que permitirán la posibilidad de la subversión. Esta acción depende del desgaste de la acción performativa de ley. La autora de *Deshacer el Género* lo explica en estos términos:

Para escapar de la emancipación del opresor en nombre del oprimido, es preciso reconocer la complejidad y la sutileza de la ley y desprendernos de la ilusión de un cuerpo verdadero más allá de la ley. Si la subversión es posible, se efectuará desde dentro de los términos de la ley, mediante las opciones que aparecen *cuando la ley se vuelve contra sí misma y produce permutaciones inesperadas de sí misma*. Entonces, el cuerpo culturalmente construido se emancipará, no hacia su pasado <<natural>>, sino hacia un futuro abierto de posibilidades culturales. *Cursivas propias* (Butler, 2007, 196).

O como dirá más adelante “solo puede ser posible una subversión de la identidad en el seno de la práctica de significación repetitiva” (2007:282). Se trata de una idea recurrente en el pensamiento de Butler. En efecto, el asunto también retorna en la perspectiva de *Los mecanismos psíquicos del poder*. Según la autora:

Cuando el poder modifica su estatuto, pasando de ser condición de la potencia a convertirse en la <<propia>> potencia del sujeto (constituyendo una apariencia del poder en la que el sujeto aparece como condición de su <<propio>> poder), se produce una inversión significativa y potencialmente habilitante [...] ¿Cómo es posible que el poder del que depende el sujeto para su existencia y el cual se ve obligado a reiterar se vuelva contra sí mismo en el curso de la reiteración? (Butler, 2001:23)

Butler, atribuyendo al poder/ley la capacidad de volverse contra sí misma, indica la

posibilidad porosa de su identidad performativa. Y de esa posibilidad depende la subversión. El problema de este planteamiento implica no considerar sustantivamente la subversión como voluntad de transformación. En otras palabras, el estatuto de la voluntad queda eclipsada si se le concede al poder una identidad performativa que contornee su efecto material y efecto débil que posibilita la subversión. El peligro de la sustancialización del poder es latente. Otorgar tal potestad al poder/ley conlleva a aminorar la fuerza de subversión contra la norma. Si se procede en separar ontológicamente poder y voluntad humana, corremos el riesgo de hacer de esos términos esencias en dicotomía. Más bien, asumir el planteamiento de la corporeización material no implica caer en un dualismo epistémico sino enfocar el conflicto desde la subversión, es decir, desde otro modo de materializar el cuerpo.

6. La subversión, comprendida como voluntad de transformación, implica la acción suspensiva de la norma, esta acción es efectuada por un cuerpo que reclama una materialización distinta. Los garabatos en el sector higiénico accionan el conflicto con la administración y control pedagógico de la escritura. Esta administración y control resulta suspendido por el despliegue gráfico. Es cierto que escribir y tachar en las puertas de los inodoros o en las paredes del sector higiénico han sido calificados como vandalismo desde la norma. Es decir, dibujar genitales, escribir mensajes o improperios, son vistos como un atentado al sector higiénico. Sin embargo, sin entrar en juicios de valor de los gráficos, la acción de escribir y tachar es una respuesta temporal a la norma. Utilizando el lenguaje de Butler, la prohibición de semejanza en la escritura se desploma en las fronteras del sector por medio del garabato. Se trata de una escritura que no está reglamentada por la calificación ni por los criterios gráficos de la lengua. Lo que emerge son las huellas del cuerpo, de su materialización en conflicto con la prohibición de semejanza con respecto al docente que goza del poder de escritura.

Esta materialización encuentra su espesor en la categoría de aparecer. Se materializa el

cuerpo en conflicto con la norma para aparecer. Butler sostiene que se trata de un derecho que los cuerpos reclaman para una vida vivible. La argumentación desarrollada la hace desde las minorías sexuales merced a una vida precaria⁵. No obstante, la perspectiva es pertinente para nuestro análisis. Hablando de las movilizaciones cuyas acciones entran en conflicto con el uso del espacio público, Butler relaciona cuerpo y aparición:

Porque, cuando los cuerpos se reúnen con el fin de expresar su indignación y representar su existencia plural en el espacio público, están planteando a la vez demandas más amplias: estos cuerpos solicitan que se los reconozca, que se los valore, al tiempo que ejercen su derecho a la aparición, su libertad, y reclaman una vida vivible. (Butler, 2017, 33)⁶

En el conflicto corpóreo con la norma lo que está en juego es la aparición o, mejor aún, el ejercicio performativo de la aparición. Esta perspectiva no traza la *superación* de la norma sino la acción suspensiva de ella. Aquí aparece el conflicto corpóreo, y la armonía institucional desaparece. *El garabato es la acción corporeizada de aparecer y des-aparecer suspensivamente la norma omnipresente de la existencia escolar.*

Ahora bien, el conflicto corpóreo con la norma no responde a un individuo. En una puerta aparecen distintas huellas de cuerpos. En algunas ocasiones, cada garabato reclama su espacio en la puerta; en otras, el garabato aparece como acción de sobrescribir. Las superficies de los garabatos operan como invitación mimética para aparecer. El interrogante preciso en el sector higiénico es ¿quiénes aparecen a través del garabato? Aparecen cuerpos materializados en

⁵Resulta significativo que la comprensión del cuerpo desde la precariedad otorga una densidad humana distinta de la únicamente conceptual: “La *precariedad* se caracteriza asimismo porque esa impuesta políticamente maximiza la vulnerabilidad y a exposición de las poblaciones, de manera que quedan expuestas a la violencia estatal, a la violencia callejera o doméstica, así como a otras formas de violencia no aprobadas por los Estados pero frente a las cuales sus instrumentos judiciales no ofrecen una suficiente protección o restitución (Butler, 2017, 40.). Y yendo más a una identificación cruda, señala el hambre y la desnutrición como condiciones de la vida corpórea.

⁶En esta obra la visión de la ley en cuanto que otorga intersticios que permiten la subversión continúa. No obstante, desde la categoría *aparición* se abre una posibilidad de otorgarle a la voluntad su protagonismo. Este estudio asumimos este compromiso.

conflicto con los mandatos pedagógicos de escritura e higiene. Y surgen como un collage de garabatos. Ciertamente hay una interdependencia, pero no se puede sostener que el conjunto de garabatos constituya la aparición de una comunidad. Según la filósofa norteamericana: “La acción plural y pública es el ejercicio del derecho a ser parte de la comunidad, y ejercitando este derecho se está creando el espacio de la aparición” (Butler, 2017:65). Estas palabras las enmarca dentro las movilizaciones que exigen el reconocimiento de la identidad de las minorías sexuales. Si bien no es la misma situación con la existencia escolar, lo común consiste en la voluntad de aparición. La aparición de los cuerpos a través del garabato no constituye per se una comunidad, pero exige el cuestionamiento de la existencia escolar. Al suspender el mandato pedagógico de escritura e higiene, se exclaman nuevas formas de aparición comunitarias, y por qué no, nuevas formas de existencia escolar.

Este planteamiento es congruente cuando la performatividad es llevada hasta sus últimas consecuencias. Con un contenido casi inusual, Butler, densifica desde la precariedad social la performatividad. La voluntad de aparecer por medio del garabato cuyo contenido es la acción suspensiva de la norma (escritura e higiene), se asemeja a la acción de los cuerpos que reclaman territorios para existir. Remata la reflexión al decir que se trata de un fundamento. La voluntad subversiva de aparición que suspende la norma es el fundamento de una re-existencia social:

Al igual que en esos movimientos okupas de Buenos Aires en los que personas sin hogar se instalan primero en una vivienda para reclamar después, partiendo de ese fundamento, su derecho de residencia, a veces lo más importantes no es el poder que uno tiene y que le faculta para actuar; a veces, lo que hay que hacer es actuar, y a partir de esa actuación reclamar el poder que uno necesita. Así es como yo entiendo la performatividad, y esta es también una de las formas de actuar contra y desde precariedad. (Butler, 2017:63).

5 Capítulo III. Huellas conflictivas del cuerpo

En la siguiente tabla se presenta una matriz analítica que explica los conflictos de corporeización

escolar a partir del contexto del baño. Esta matriz ha sido construida a partir de los postulados teóricos de Bernstein y Butler, desarrollados en el capítulo I y II. Las 26 fotografías que aparecen en la tabla han sido tomadas porque dan cuenta de manera ilustrativa de la subversión corpórea en conflicto con la norma.

Vale aclarar que las fotografías fueron realizadas a los colegios mencionados, sin la necesidad de un criterio de individualización institucional. Con lo cual se quiere precisar que las particularidades de las instituciones educativas no comprenden un criterio decisivo puesto que los contextos de los baños es una realidad compartida en las escuelas.

Tabla 1. Matriz de los conflictos de corporeización en la escuela

		Higiene	Uso de la lengua	Cuerpo / Género
CONFLICTOS DE CORPOREIZACIÓN EN LA ESCUELA	Norma / Ley			
	Discursos institucionales			
	Garabato como concepto corpóreo		<p>Frases, símbolos, imágenes</p> 	<p>Rayones</p> 
	Discurso local - segmentado			

*Nota: La selección de las imágenes es intencional y la disposición en la matriz sigue las lógicas teóricas de Bernstein y Butler.
Fuente: elaboración propia.

5.1 Dimensión analítica norma - ley

Con la Ley 115 de 1994 se estableció la ley de educación para Colombia cuya constitución había sido reformada en 1991. En el Artículo 73, se estipuló la necesidad de que las instituciones educativas realicen Proyectos Educativos Institucionales (PEI) con el fin de reglamentar los fines pedagógicos en la escuela. También, en el Artículo 87 se estipuló la creación de manuales de convivencia para normalizar la conducta escolar. Estos marcos jurídicos son fundamentos insoslayables para comprender la escuela colombiana a vísperas del siglo XXI.

Para este estudio, es necesario considerar el Manual de convivencia, como se dijo, se trata de un marco regulatorio de la conducta escolar; es decir, de la operatividad de la norma. Según el párrafo inicial de uno de los manuales analizados, el manual es “un instrumento mediador de carácter legal, formativo-normativo que anima y orienta a la comunidad educativa”. Esta definición, inspirada por la Ley 115, contiene elementos precisos para ser considerado como texto normativo. En otras palabras, se trata del marco jurídico de la acción escolar. Se aclara que en este Manual, el capítulo de la administración de las faltas es posterior al capítulo del gobierno escolar. Desde este punto de vista, el gobierno inaugura su objeto a contornear. La falta, desde este pensamiento institucional, es consustancial al gobierno. La gobernabilidad es la levadura política de la escuela para que exista como sistema.

Para efectos del análisis que se ha propuesto en este estudio, se han tomado como objeto de estudio ilustraciones de algunos baños de dos colegios ubicados en la ciudad de Bogotá. Uno de ellos, público, tiene su Manual de Convivencia en términos de deberes y derechos. Como el lema trata del desarrollo ciudadano, la filosofía que palpita se comprende como individuo capaz de derechos y deberes, es decir, congruente con la filosofía del estado moderno. El segundo colegio elegido es de carácter privado, institución educativa de confesión católica, cuyos principios pedagógicos se basan en los fundamentos propios de la pastoral educativa, órgano encargado de

las cuestiones educativas al interior de la iglesia católica.

En los Manuales de Convivencia de los colegios objetos de estudio, se encuentra un listado minucioso de faltas que distorsionan la convivencia escolar, semejante a la casuística moral del cristianismo occidental, hay una clasificación de las faltas: faltas leves – tipo I, faltas graves – tipo II, faltas muy graves – tipo III. Por ejemplo: a) En el Manual del colegio oficial, el numeral 12 de las faltas leves estipula lo siguiente: “El daño material de pupitres, paredes, puertas, sanitarios, plantas o cualquier otro objeto o sitio de la Institución o fuera de ella en actividades pedagógicas”. La institución, similar a cualquier institución moderna, establece procedimientos para tratar las faltas. La falta señalada, acarrearía acciones correctivas que van desde un llamado de atención verbal y un registro comportamental, hasta el seguimiento por parte del director de grupo para verificar la reincidencia, lo que tipificaría la acción como grave tipo II.

b) En el Manual del colegio privado, dentro del apartado de “Faltas” en el ítem nueve, se resalta lo siguiente: “escribir grafitis en las paredes, baños, pupitres y otros sitios de la institución”, está tipificado como una falta grave que acarrea llamado de atención, anotación en el observador, notificación inmediata al padre de familia y el seguimiento desde la orientación de curso. Las acciones que se despliegan para regular esta conducta de ‘escribir grafitis’ son: la reflexión buscando el cambio de actitud, realizar reparación y trabajo social y la firma de un compromiso de sana convivencia.

Así pues, en las dos normas se regula la acción de ‘dañar’ o ‘graffitear’ los bienes materiales del colegio, pero mientras para una constituye una falta leve, para la otra es catalogada como grave. Estas distintas expresiones de la norma que actúan desde el poder legitimando acciones, explicitando lo correcto e incorrecto dentro de los espacios, deberían relacionarse con un nivel o cantidad de acción contraventora proporcional a la rigidez que la norma permite. Así, si el manual estipula que está prohibido ‘graffitear’ y que esto es una falta grave, se esperaría que la

presencia de grafitis fuera escasa o nula. En contrasentido, si la norma se flexibiliza, es decir, que dentro del contexto la acción es evaluada como ‘leve’, lo esperable sería que el “daño” material fuera mayor. No obstante, la conjetura correlacional, ya veremos que la norma parece adoptar una suerte de flexibilidad (suspensión) o rigidez en ciertos contextos.

En esta sección se analizan las fotografías que van en el sentido de la norma desde el mandato pedagógico de la higiene, del uso de la lengua a través de la escritura y el género. Las imágenes son evidencia de que algunas reglas de higiene, de la escritura y la clasificación normativa del género se cumplen, pues la norma no es un concepto vacío sino prácticas instituidas, ritualmente reiteradas y visibles en los sectores de la escuela para operar en la vida cotidiana de la vida escolar. Con esto, la norma adquiere espesor objetivo, y deja de ser simplemente un documento institucional.



Figura 2. Fotografía que representa la tensión norma/higiene.

Tomada en un baño de hombres de un colegio privado. Bogotá, 2019.

En esta sección es evidente que la norma se cumple en el sector baño. Tanto las especificaciones arquitectónicas, como las de higienización estipuladas por el Ministerio de Educación son explícitas en las imágenes. Están dispuestos los baldosines tanto en los pisos como en la pared, los cuales son susceptibles de ser higienizados y, a la vista, tanto los pisos, lavamanos y sanitarios son mantenidos desde el canon normativo de limpieza. Importante resaltar que las fotos son baños de distintos niveles de formación educativa, ello demuestra que, sin importar el nivel formativo, los baños son objeto de las mismas normas, especificaciones e intervenciones.



Figura 3. Fotografía que representa la tensión norma/lengua.

Tomada en un pasillo de un colegio oficial. Bogotá, 2019.

Otro de los puntos performativos del cuerpo es la lengua, la cual tiene reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas. Bajos estas reglas se producen textos que son objeto de evaluación constante. En las fotografías de esta categoría se ve cómo se construyen carteles que son publicados en las paredes de pasillos, puertas y en los baños. Algunas caligrafías son mecanizadas, otras a mano alzada, pero evidencian las reglas básicas de la lengua, con esto se respeta el estatuto de esta norma.



Figura 4. Fotografías que representa la tensión norma/género.

Tomada en el ingreso a los baños sección preescolar de un colegio oficial. Bogotá, 2019.

Por efecto del poder ingresar a la escuela el estatuto binario de género. De forma simbólica se excluye al diferente, se limita el acceso a espacios donde lo femenino y masculino configuran la identidad. En las imágenes se encuentran códigos cargados de ideologías, de posibilidades impuestas al cuerpo en forma de límites.

5.2 Dimensión analítica conflictos de corporeización. Garabatos

El garabato es la génesis de la acción escolar contra la norma de escritura e higiene. A través de mensajes, palabras, símbolos, frases, rayones, tachones, dibujos que pueden ser calificados como obscenos, suspenden la armonía escolar, fracturan la atmósfera construida por el gobierno escolar. En tanto que conflictúa con la norma es subversiva. El garabato expresa la subversión escolar contra los cánones de la escritura e higiene. Pero no se trata de una subversión de un discurso a otro discurso. Con el planteamiento de Butler, sostenemos que el garabato es un concepto corpóreo porque es una huella de ese cuerpo que subvierte el mandato pedagógico de uso de la lengua e higiene. No hay solo discurso segmentado, hay huellas del cuerpo, de los cuerpos que subvierten la norma. Con esto tambalea la existencia escolar en cuanto sistema y se da paso a la conflictividad humana desde el punto de vista escolar. El baño deja de ser baño, se convierte en la posibilidad para activar tal conflictividad. El garabato suspende la norma y provoca una nueva experiencia para interpretar la existencia escolar desde la materialización corporal en términos de subversión. En las fotografías del colegio oficial y del colegio privado no hay actos vandálicos según la concepción arquitectónica de la escuela sino huellas del cuerpo que activan el conflicto contra la administración pedagógica de la escritura y la higiene. En una palabra, el grito del cuerpo escolar contra norma.

El garabato en cuanto huella de materialización corporal no solo es respuesta al gobierno escolar. Hay un desvelamiento al nervio normativo de la cultura occidental: el garabato es el registro humano de la inapropiabilidad que la norma pretende con su poder. La norma nace con la ilusión trascendental de apropiarse de la dirección de los cuerpos. Ella los “materializa” de acuerdo a esa ilusión. Sin embargo, el garabato desvela el carácter ilusorio del poder de la norma. Con el garabato, se desmitifica la fantasía occidental del poder omnipotente de la norma. Los cuerpos no son propiedad de la norma. El garabato enseña que los cuerpos están preñados de una

fuerza vital que subvierte la pretensión humana de hacer de ellos una propiedad. Una vez más, la creencia de la racionalización de la vida por medio de la propiedad y el orden, encuentra en el garabato su límite o, mejor aún, su imposibilidad de materialización debido a su ilusión inmaterial. El conflicto activado busca con sus huellas corpóreas denunciar la inmaterialidad de la materialización corporal de la norma. Inmaterialidad porque vuelve a los cuerpos una propiedad, es decir, un concepto funcionalmente abstracto para que funcione en un orden, el orden escolar. El garabato disputa contra ese orden pues es la materialización de una lucha corpórea por la re-existencia escolar y, por ende, la re-existencia social.

Ahora bien, desde Bernstein, no se puede desconocer que algunos tipos de garabato podrían ser clasificados como un tipo de discurso segmentado. Las palabras que podrían ajustarse a la lógica del lenguaje son recontextualizadas al ser ingresadas al baño en forma de grafiti o dibujo. Al ubicarse en este contexto, que desde la norma se ha hecho explícito su ilegitimidad, adquiere un sentido subversivo, lo cual para Butler es materialización corporal. Por el contrario, existen manifestaciones que no son claramente un discurso, o no por lo menos en la línea de lo que Bernstein reconoce como tal. De esta manera, se encuentra en este espacio, garabatos que no son simplemente discursos sino huellas del cuerpo, huellas del conflicto de materialización corporal en contra de la norma.

Por consiguiente, el garabato se convierte en un constructo cuyo contenido consiste en las diversas materializaciones subversivas del cuerpo en contra de la norma hecha escritura e higiene. En la lengua la categoría por excelencia es la escritura, la cual a menudo se presenta como evolución del garabato. En la higiene la categoría fundamental es el uso correcto, la cual es la antípoda del garabato que introduce otro uso del sector. El garabato fractura la identidad de la lengua y de la higiene.

De esta manera, se da inicio a lo que sería una evidencia hecha foto del surgimiento de un

cuerpo material que puede no ser precisamente el que desde el discurso institucional se quiere formar y reconocer. Las siguientes son análisis de la relación o conflicto organizada en la tabla 1.



Figura 5. Fotografía que representa la tensión garabato/higiene.

Tomada en el baño de hombres sección bachillerato de un colegio oficial. Bogotá, 2019.

Emergencia de un garabato en evidente conflicto con la norma higiene. En el espacio donde de manera física se ha suspendido la norma arquitectónica del baldosín dentro del baño, aparece la oportunidad del conflicto. Una marca con aerosol color blanco y otra con marcador color negro, representan la materialización corporal de la diferencia que se marca con la higiene como norma.



Figura 6. Fotografía que representa la tensión garabato/lengua.

Tomada en el baño de mujeres sección bachillerato de un colegio privado. Bogotá, 2019.

Las formas, usos y significados de la lengua están reglados. Pero al recontextualizarse en el baño de mujeres, las reglas adoptan la forma que el espacio permite. Las frases, palabras, símbolos e imágenes encuentran acogida en la lámina de acero inoxidable. Este es entonces el lugar donde no solo entran en disputa los agentes desde sus mensajes anónimos, sino además el discurso normativo y segmentado hecho lengua. En la imagen una conversación que no refleja el cumplimiento normativo de la lengua.



Figura 7. Fotografía que representa la tensión garabato/lengua - rayón.

Tomada en el baño de hombres sección bachillerato de un colegio privado. Bogotá, 2019.

La categoría elegida para enunciar lo que se evidencia son los rayones. Típicas marcas del cuerpo

en cuento que registran su presencia en conflicto con las normas de la lengua.



Figura 8. Fotografía que representa la tensión garabato/género.

Tomada en el baño de hombres sección bachillerato de un colegio privado. Bogotá, 2019.

La categoría deja ver la superposición de discursos, la disputa latente entre las formas de expresarse identidad. Los símbolos de lo femenino y lo masculino que delimita el acceso al baño, son la base para otras posibilidades de ser niños y niñas. En la imagen no es evidente que un

discurso sea más fuerte que el otro, muestran la coexistencia de las partes en la pugna por el espacio.

6 Capítulo IV. El garabato. Hacia una existencia escolar en devenir

El acercamiento entre Bernstein y Butler ha producido una matriz teórica para explicar una dimensión de la acción humana (escolar). Por una parte, Bernstein proporciona un modelo analítico contextual para identificar los discursos que se hacen emerger en la escuela. Butler, por su parte, brinda una comprensión del cuerpo desde la materialidad que permite ir más allá del discurso. La apuesta de la investigación consistió en hacer una conjugación epistémica que permitió la aparición del garabato como concepto corpóreo. Se trata de la identificación de una esfera de la acción humana. Tener otra mirada a la escuela ha permitido poner la lupa en el garabato como fundamento explicativo de la subversión del poder de la norma en la acción escolar.

El conflicto corpóreo que irrumpe con el garabato nos lleva al interrogante por lo humano desde la existencia escolar. No está en juego el cumplimiento de la norma sino la comprensión de lo humano que se vehiculiza en el modo de enfrentar la norma. La existencia escolar es un paradigma social en cuyo seno reside el conflicto de materialización corporal para aparecer de otra manera, con una vida vivible. La detección del garabato amplía la visión de lo humano: cuando el cuerpo se resiste a ser objeto funcional de la norma, retorna a su identidad móvil de aparecer de otro modo. Se trata de una dimensión que la norma, por más poder que tenga, no puede controlar. Lo humano es la imposibilidad de la norma. Se abre una conciencia tan antigua como contemporánea: lo humano es la frontera de la vida infronterizable. Los esquemas educativos, fundados en la norma, han perdido ese horizonte antropológico. Han preferido

realizar una persecución al garabato, a las posibilidades del cuerpo escolar.

El espacio que representa el poder cuando se encuentran en disputa dos fuerzas históricamente en desequilibrio: la norma y cuerpo. ha permitido develar otras formas posibles de existir en la escuela y en especial en sus baños. Sepultados en las formas discursivas que la educación dispone, hemos hallado el cuerpo. Lo que Bernstein llama discursos segmentados no es suficiente para reconocer la existencia de la subversión corporal como posibilidad.

La pugna por el control de la educación y, por ende, del discurso y las prácticas pedagógicas, afirma Bernstein, permitirá el fortalecimiento de un discurso en detrimento del otro. Los discursos institucionales que ingresan a la escuela como norma, invisibilizan, sancionan y excluyen otras manifestaciones corporales de espacios oficiales como el aula de clase, impulsando su existencia a la periferia. Para muchos la pared y el baño es la periferia. Varios de los asuntos que le pueden interesar a la escuela están aconteciendo en la periferia, lugar en el cual la norma adopta una suerte de flexibilidad o suspensión por efecto del desgaste.

La investigación traza un camino no para justificar la escuela sino para reimaginar la existencia escolar. Es un hecho indiscutible que la hipertrofia de la norma materializa cuerpos conforme al funcionamiento de la escuela como sistema. Pero el garabato introduce el conflicto de la existencia escolar. Se torna la memoria fijada de que la existencia escolar es un conflicto. La pedagogía o la relación con el saber desfiguran su finalidad cuando son constituidas por el gobierno y expulsan el conflicto. El porvenir de la existencia escolar depende en gran medida de organizar el saber en el conflicto. Esto implica reimaginar o, mejor aún, subvertir la arquitectura escolar, el uso de la lengua por medio de la escritura y el mandato higiénico con el fin de que los cuerpos desplieguen su conflictividad humana por el saber. Al fin y al cabo, la escuela debería ser un laboratorio de la existencia social, la cual es conflictiva. La existencia escolar en devenir es una tarea por hacer permanentemente. Esta investigación es una voz de aliento para aquellos y

aquellas que optado como estilo de vida la existencia escolar.

7 Texto ponencia sustentación de tesis

Garabatos contra la norma: conflictos de corporeización desde el baño escolar

“el comportamiento de un alumno del Colegio Nacional de Buenos Aires debe ser inexorablemente ejemplar en cualquier circunstancia
y en cualquier sitio donde se encuentre,
y los preceptores tienen el deber de interferir toda conducta irregular que puedan detectar en un alumno del colegio,
no importa en qué lugar se cometa la falta,
y hacerla saber con prontitud a las autoridades, ya se trate del señor Prefecto o ya se trate del señor jefe de preceptores.
Viene siempre muy a cuento, para ilustrar esta cuestión, el caso de los alumnos de quinto quinta que fueron sancionados a fines del año anterior por haberse conducido con severa indiscreción en la calle la Florida, la más nutrida de la ciudad, sin advertir que un preceptor del colegio, que pasaba por ahí por pura casualidad, tomaba debida nota de sus vociferaciones”
Kohan, Martín. *Ciencias morales*, p.26.

Kohan, por medio de la novela, nos introduce a la escuela. Nos presenta a María Teresa, quién ha escuchado la norma de la escuela. Ella, al ser una preceptora de un colegio argentino, intenta *materializar* la norma hasta las últimas consecuencias. Al haber descubierto que las fronteras de la norma no se miden por los muros sino por la conducta, despliega una estrategia para capturar infraganti a estudiantes que posiblemente fumen. Lo realiza en el baño. Escondida en un cubículo y con la pretensión de ver y, al mismo tiempo, queriendo ser invisible, observa la rutina cotidiana de los estudiantes que van al baño. Oye los improperios, los comentarios a los profesores, los sonidos de la orina; mira a los estudiantes cómo orinan, cómo se ven en el espejo. Su obsesión por que la norma se cumpla hasta en los últimos rincones, le lleva a tales acciones. María Teresa

es la norma con piernas y manos. Ella se ha vuelto un panóptico de la norma, hecho cuerpo ambulante.

La escuela moderna cree que en el inicio era la norma. Su despliegue es conocido: los currículos, los manuales de convivencia, la administración del tiempo y el espacio, el control del vestido. Desarrolla la ilusión trascendental del gobierno escolar, es decir, su funcionamiento como sistema. Pero allí no se detiene la norma. Ella es como un río caudaloso que pretende mojar cualquier rincón. Ha puesto también sus ojos en el baño. “*Están bobos... ni siquiera tienen ortografía aprendan a escribir y después pueden rallar las puertas... ok*”. La María Teresa de Kohan pudo haber escrito esto. Se trata de una cooptación, esto es, permitir la escritura en el baño, pero cumpliendo la norma de la lengua. Lo paradójico es que quien escribió violó la misma norma. Escribió “rallar”, cuando debía escribir “rayar”. Sin embargo, para efectos del poder de la norma, lo importante es neutralizar un uso de la escritura no aprobada por la norma de la lengua. La norma peregrina en cada canto de la escuela, por medio de la acción del poder establecido, para recordar que en el inicio era ella misma. La norma, a través de la cooptación de la lengua, recuerda a los que no pretenden observarla: si no cumplen, serán sancionados. Esta *locura* de la norma nos recuerda a un pasaje del Critón. En este diálogo Platón personifica a la ley como dadora de vida y justicia. Sócrates y todo ciudadano ateniense le deben la vida. Amar la ley es el destino. Dice el autor de *La República*:

Dirá la ley ateniense: “Sócrates, ¿no habíamos convenido en que tú te someterías al juicio de la República? [...] ¿No soy yo a la que debes la vida? [...] Ya ves, Sócrates, que si tengo razón, eso que intentas contra mí es injusto. Yo te he hecho nacer, te he alimentado, te he educado; en fin, te hecho, como a los demás ciudadanos todo el bien que he sido capaz (Platón, como se citó en Hinkelammert, 1998:153-154).

La norma escolar que exige reverencia hace parte de esta tradición política y cultural que exige cumplir la ley por la ley. La escuela como invención moderna no escapa de esa condición, antes bien la reproduce. Las incontables investigaciones dan cuenta de ello. Sin embargo, decir que la escuela es una condición humana normada no es ninguna novedad en esta época. Saltan a la vista las críticas a las instituciones modernas que padecen el poder de la norma. Partimos de esta

constatación, pero comenzamos a preguntarnos ¿la escuela podría tener otro enfoque analítico que nos ayudara a comprender de manera distinta la existencia social, puesto que la escuela es una ventana a la realidad social? Nuestra investigación dirigió su brújula epistémica hacia un territorio ignoto para las ciencias sociales. Con temor y temblor, fuimos a indagar un espacio que nos permitiese ver la escuela desde otro punto de vista donde se pusiesen a prueba los marcos teóricos. En efecto, al encontrar el baño escolar surgieron interrogantes como: ¿qué lugar ocupa el baño en la escuela?, ¿cuál es la relación del baño con la pedagogía y la norma?, ¿qué tipo de contexto es el baño?, ¿cómo nombrar desde la investigación social ese conjunto pluriforme de manifestaciones en el baño?

¿Por qué investigar un baño en la escuela?

Cada sector de la arquitectura escolar tiene una función específica relacionada con la educación. La educación en cuanto dispositivo pedagógico llega a cada espacio de la escuela para normar. Por ejemplo, el salón de clases, la biblioteca, el comedor, los pasillos e inclusive el mismo baño. El baño está diseñado como respuesta a un proceso de civilización educativa que implica el control fisiológico del cuerpo. Miccionar y defecar, acciones biológicas del cuerpo, son “educadas” bajo unos parámetros propios del baño. Para defecar se ha de utilizar el inodoro cerrando la puerta, al terminar el sujeto ha de lavarse las manos. Culturalmente estas acciones han sido puestas en el ámbito de lo privado. Por consiguiente, el baño, por su función educativa, goza de cierta privacidad a diferencia de los otros sectores. Ahora bien, al baño no se va únicamente a defecar o miccionar, múltiples acciones del cuerpo encuentran eco allí. Hablar, acicalarse, pelar, escapar, esconderse, tener relaciones sexuales y conflictuar son otras acciones humanas que emergen gracias también a su condición de espacio privado. A su vez el baño es un sector que favorece el anonimato y la clandestinidad de las acciones.

Por otra parte, vimos que la norma intenta extender sus límites en la conducta escolar, va más allá de los muros. Pretende ser omnipresente. Cuando el estudiante entra al baño, entra la norma. Sin embargo, el baño tiene la peculiaridad de volverse en *zona de frontera* entre el poder de la norma y la voluntad humana (escolar). El baño ha sido diseñado para una conducta funcional al sistema escolar, pero cuando surgen acciones que escapan a tal conducta surge un conflicto. Nos

referimos a los graffitis, símbolos, palabras, números, letras, frases, tachones, dibujos que se realizan en las paredes del baño, en el espejo, en las puertas. El uso del baño es distinto. Se ha convertido en un laboratorio de expresiones escolares que, por sus características, parece que sólo fueran posibles en ese sector.

Desde el punto de vista normativo, se ha cometido una infracción, la cual debe ser amonestada. No obstante, circunscribirse a la norma no permite ver el conflicto en su densidad. La norma, en cuanto desarrollo de la prohibición, supone la contravención, la pronostica. En el baño, la contravención ha encontrado su nicho y todo porque allí también ha ingresado la norma en forma de higiene, de código elaborado, de género. En medio de baldosas, espejos y frías letrinas se suspende la norma, no por completo, pero sí lo suficiente como para que aquello que no se puede decir y hacer suceda.

Con la ayuda de Bernstein, concretizamos inicialmente el conflicto a partir de la coexistencia de discursos institucionales y discursos segmentados. Los primeros concernientes a la pedagogía institucional que descansan en transmisores acreditados. Los segundos emergen de las relaciones interpersonales por medio de transmisores informales. Desde la perspectiva discursiva, indicamos que se trata de un conflicto entre los discursos mencionados. Gracias a este conflicto, se ven las relaciones de poder. Esta conclusión preliminar fue fundamental para tomar conciencia de lo que estaba en juego. Sin embargo, la investigación nos empujó a dar un paso más. Es cierto que Bernstein nos hizo caer en la cuenta del discurso, pero esta visión epistémica analizaba las relaciones de poder en cuanto discurso. Y esto dejaba de lado los conflictos de la acción humana en ese territorio. Ante esta insuficiencia, nos preguntamos ¿cuál era la relación de esas manifestaciones con la vida escolar?

Con el auxilio de Butler, pulimos la vista: no solamente había conflicto de discursos sino de cuerpos. Es decir, las diversas manifestaciones, tanto de la norma como de la contravención, respondían a un conflicto de corporeización material. Hallamos en el *garabato* una semántica que diera cuenta de las tensiones corpóreas no solo desde el baño sino desde la existencia escolar. *El garabato, lejos de ser simplemente un acto vandálico en el baño, es un nodo corpóreo de fuerzas escolares. Al establecer otro uso del baño, la acción del garabato subvierte la norma de la*

lengua y la higiene, pilares materiales de la existencia escolar.

Existencia escolar en devenir

No tuvimos la pretensión de hacer un estudio empírico propiamente dicho. Las ilustraciones tomadas del colegio oficial y el colegio privado fueron el recurso retórico elegido para facilitar la comprensión del alcance de los postulados teóricos que sobre educación, pedagogía y cuerpo veníamos trabajando a lo largo de la maestría en la línea de educación y pedagogía. Por tanto, reconocemos en los hallazgos los límites para el análisis de una realidad compleja en el sentido de la cantidad de factores que impactan la vida escolar, no obstante, resaltamos en los límites identificados y explorados, un camino posible y necesario de emprender con otras fuerzas con el fin de seguir pensando esa parte de la existencia escolar que queda desdibujada bajo los fuertes choques entre la permeable norma y la resistente acción del cuerpo en cuanto materia.

El fruto de nuestra prueba piloto ha sido la noción “garabato”. Esta categoría nodal reúne cuerpo, norma, discurso, privacidad, educación, escuela y territorio. Se trata de una figura epistémica de la acción social. Más allá del número de escuelas, tal figura no se limita a lo particular ni a lo universal. Es el hiato de estas concepciones del conocimiento. Comprender el garabato como figura epistémica proporciona una matriz del conflicto social en términos escolares. El garabato es una letra, dibujo o gráfico “mal” trazado, pero en el baño es el funcionamiento de la acción corporeizada y conflictiva atravesada por la norma escolar. En este sentido, el garabato no es una síntesis sino un nodo corpóreo de fuerzas. Es decir, no se busca la extensión de la aplicabilidad universal al igual que un concepto metafísico, sino la demostración de los grados de fuerza que activa el garabato en cuanto acción social. A diferencia de María Teresa que fue a capturar los infractores de la norma en medio de la “mierda y orines” y confirmar las ciencias morales del colegio, nosotros hallamos la ciencia del garabato como nervio subversivo de la existencia escolar.

La ímproba metodologización de las ciencias sociales ha eclipsado el entrenamiento en la creación de marcos teóricos para comprender la realidad social. Así mismo, ha disminuido la crítica a los corpus empíricos de estudio, pensando que ellos simplemente son epistemes

fundacionales. Tanto el trabajo empírico como el cualitativo exigen redefiniciones en su identidad epistémica con el propósito de una actitud asintótica a la hora de dibujar la densidad de la realidad social.

Bajo esta perspectiva, nuestra tesis es un llamado a repensar y replantear los enfoques de análisis que se tienen de la norma y por supuesto de los otros discursos posibles, pero sobre todo a reconocer en la materialidad cuerpo posibilidades de habitar la escuela más allá de los discursos que contornean la acción y el pensamiento. La subversión de lo material implica pensar los espacios de la escuela como laboratorios, todos y cada uno de ellos. La arquitectura del baño invita a activar pedagogías otras. Ideologías que emergen en forma de códigos propios de la persona, la edad, el género, la raza y la clase social y que son la expresión social de la vida misma en la escuela, muchas veces invisibilizados, excluidos y sancionados.

Los niños, las niñas y los adolescentes no van a la escuela únicamente a formar su intelecto y su cuerpo a través de la instrucción y la disciplina. La escuela es una experiencia social donde los cuerpos desarrollan relaciones humanas tejidas por el poder y la voluntad de rebelión. Al detectar el garabato en su espesor, encontramos huellas de otras formas de existencia escolar. Huellas del cuerpo viviente que se resiste a ser una pieza más del sistema escolar. Al aparecer el garabato, se abre un espacio para discutir profundamente el saber y la convivencia humana en términos conflictivos. Por nuestra parte, hemos develado en el garabato algo más que vandalismo, disputa de discursos o degradación de la escritura. A diferencia de Platón que le daba pavor la escritura porque causaría el olvido, el garabato es la memoria escolar de la subversión corpórea en medio de la “mierda y los orines”.

8 Referencias

- Almarcha, A., De Miguel, A., De Miguel, J.M., y Romero, J.L. (1969). *La documentación y organización de los datos en la investigación sociológica*. Madrid: Fondo para la Investigación Económica y Social de la Confederación Española de Cajas de Ahorro.
- Bernstein, B. (1990). *La construcción social del discurso pedagógico*. Bogotá, Colombia: El Griot
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata
- Bernstein, B. (2000). *Hacia una sociología del discurso pedagógico*. Bogotá, Colombia: Magisterio
- Butler, J. (2001). *Mecanismos psíquicos del poder*. Madrid: Cátedra.
- Butler, J. (2002). *Los cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires, Argentina: Paidós
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós
- Butler, J. (2017). *Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea*. Barcelona: Paidós
- Cabra, N. A., y Escobar, M. R. (2014). *El cuerpo en Colombia: estado del arte y subjetividad*. Bogotá: IESCO – IDEP
- Glaser, B., G. y Strauss, A., L. (1967) *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine
- Hinkelammert, F. (1998). *El grito del sujeto: del teatro-mundo del evangelio de Juan al perro-mundo de la globalización*. San José, Costa Rica: DEL,

Kohan, M. (2007) *Ciencias Morales*. Barcelona, Anagrama

Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Manual de uso conservación y mantenimiento de infraestructura educativa*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-355996_archivo_pdf_manual_uso.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Colegio 10, lineamientos y recomendaciones para el diseño arquitectónico del colegio jornada única*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-355996_archivo_pdf_colegio_10.pdf

Peña Vera, T., & Pirela Morillo, J. (2007). La complejidad del análisis documental. Información, cultura y sociedad. *Revista del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas*, (16), 55-81.

Valles, M. M. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, España: Editorial Síntesis

Herrera, C. X. (2016). Queriendo ser: narraciones del docente (acerca de) sobre su propio oficio. En Herrera, C. X., y Moreno, P. J. (Ed). *Práctica profesional docente. Reflexiones y problematizaciones desde la historia de maestras y maestros*. (pp. 171- 187). Bogotá, Colombia: Kimpres S.A.S

9 Apéndice

Fotografía epígrafe introductorio. Fotografía tomada del baño de profesoras sección bachillerato colegio oficial de la ciudad de Bogotá.

ingles

¡Son bobos al oíquiera
tienen ortografía primero atienden
a escribir y después pueden rallar
los puentes oír