

CUERPOS VIVIDOS Y DINAMICAS RELACIONALES EN EL ESCENARIO ESCOLAR: UNA MIRADA DESDE LA FENOMENOLOGÍA¹

RESUMEN

Esta investigación estudia las tramas relacionales en un colegio subvencionado al sur Chile desde la perspectiva de la corporeidad, estableciendo una caracterización de espacios escolares significativos dentro y fuera del aula. La metodología se inscribe en el marco de la investigación social cualitativa, a partir de un enfoque fenomenológico en el campo socio educativo. La fundamentación teórica se muestra atendiendo al sentido panorámico y de dialogo con los autores y las autoras, alcanzando textos reflexivos sobre el sentido de la corporeidad, las relaciones patriarcales y su impacto en lo cotidiano, la posibilidad de otros mundos relacionales y la escuela en perspectiva. Los resultados alcanzados aportan rutas para construir nuevas formas de ser y habitar el mundo escolar, confirman la necesidad de fortalecer expresiones relacionales no patriarcales en este escenario como una forma de re-inventar la educación desde lo cotidiano, ya que los hallazgos develan que lo que es valorado como lo esencial en el ambiente del colegio (tanto para profesores, profesoras y estudiantes) son precisamente las diferentes manifestaciones asociadas a prácticas matrísticas como lo fundante y lo que da sentido a su vivencia diaria.

PALABRAS CLAVE

Corporeidad, relacionabilidad, escuela, matrístico, enseñanza-aprendizaje

LIVED BODIES AND RELATIONAL DYNAMIC IN THE SCHOOL SETTING: A VIEW FROM PHENOMENOLOGY

ABSTRACTS

The following investigation studies the body relation perspective at a subsidized school in the south of Chile, and establishes a meaningful school environment inside and outside the classroom. The methodology is ascribed to the social qualitative survey, from a phenomenological point of view in the socio-educational field. The theoretical basis is based on the panoramic interaction in dialogue among the actors, reaching reflective texts about the sense of body, patriarchal relationships and their importance in the daily routine, and the possibility of other relations in perspective at school. The results reveal that new paths to be and live in the academic world and confirm the need for enhancing non-patriarchal relational expressions as a way to reinvent education from the perspective of daily life. What is valued as essential in the school environment (by teachers and students) is precisely the different manifestations linked to matristic practices that support and give meaning to daily life.

KEY WORDS

Embodied, relation, school, matristic, teaching-learning.

Sergio Alejandro Toro Arévalo
Doctor en Ciencias de la
Educación

seatoro@gmail.com

Académico –
Facultad de Filosofía y
Humanidades
Instituto de Filosofía y Estudios
Educativos Universidad Austral
Chile

Gloria Angela Niebles Gutiérrez
Magíster en Desarrollo Humano
aniebles@gmail.com

Profesora Adjunta – Universidad
Austral de Chile
Facultad de Filosofía y
Humanidades
Programa de Formación
Pedagógica
Chile

1. Antecedentes

El sistema socio-cultural, político y económico occidental contribuye a desdibujar lo humano (Maresca, 2005), dando lugar a crisis educativas y culturales, en términos de Maturó: "(...) los procesos de abstracción, nivelación, destrucción cósmica, inversión y destrucción de los valores, eliminación del diálogo, relegación de la voz, el sentimiento, la volición, el proyecto, se presentan ante nosotros como fases de una deshumanización creciente" (2007:45). Sin embargo la pertenencia a una sociedad no presupone la existencia inamovible, automática, simplificada y rectilínea de la conciencia individual, sino que confluyen las historias construidas a lo largo de la vida. Este proceso lo interpreta Baró (1989) como una permanente relación instituido-instituyente que desborda el marco grupal hasta llegar a las instituciones que los contienen, donde simultánea y permanentemente se van reproduciendo mecanismos de perpetuación, y a la vez, mecanismos transformadores en la medida en que las fuerzas instituyentes se abren camino en las grietas de lo instituido (Citado Fuentes, 2001: 28).

Entendiendo que el mundo educativo escolar tradicionalmente potencia preferentemente el desarrollo intelectual, y de acuerdo con Morín "(...) la inteligencia que no sabe hacer otra cosa que separar, romper lo complejo del mundo en fragmentos disociados, fraccionar los problemas, convertir lo multidimensional en unidimensional, atrofiar las posibilidades de comprensión y de reflexión" (2007: 15), entonces este sentido aplica en las relaciones humanas, en forma de patriarcado caracterizado por "su visión determinista, mecanicista, cuantitativa y formalista, ignoran, ocultan o disuelven todo lo que es subjetivo, afectivo, libre, creador" (Ibid,16), de ahí la necesidad de documentar lo vivido por adultos, adultas, infantes y adolescentes de una manera más holística reconociendo el papel fundante de la corporeidad en las acciones relacionales.

Transitar el camino del cuerpo objeto a la corporeidad implica en lo relacional alternar o complementar lo patriarcal con lo que Maturana (2003) denomina relaciones matrísticas que vindiquen los sentimientos, la cooperación, la espontaneidad para actuar y decidir, la conexión con la naturaleza, con lo vivo en todas sus manifestaciones y posibilidades, sobre todo en aquellos espacios relacionales que los seres humanos emprenden en cada momento y en cada día con sus semejantes en busca de mas vida o mayor comprensión del fenómeno del vivir.

2. Planteamiento del objeto de estudio

El objeto de estudio se define como "relacionabilidades en el espacio escolar desde la perspectiva de la corporeidad". En este contexto se asume la relacionabilidad presente en la cotidianidad humana como un elemento potente en la movilización de las lógicas de convivencia que amplíe las capacidades creativas de las personas.

Esta investigación estudia comprensivamente las tramas relacionales en el acontecer cotidiano de un colegio Valdiviano desde la perspectiva de la corporeidad, en tal sentido los objetivos son:

General:

- Describir los sentidos y las dinámicas de las relacionabilidades humanas en espacios de interacción escolar en un colegio de Valdivia.

Específicos:

- Narrar comprensivamente las características de espacios relacionales significativos a partir de vivencias alternativas al predominio patriarcal en distintos escenarios de interacción cotidiana.
- Caracterizar el sentido de la corporeidad desde la perspectiva de hombres y mujeres adolescentes - adultos en las interacciones del proceso enseñanza-aprendizaje

3. Fundamentación teórica

3.1 Corporeidad

Para abordar la noción que se desplaza desde el cuerpo hasta la corporeidad, se parte por reconocer las tendencias de investigación que predominan en la literatura científica, tales plantean que existen cuatro enfoques en la manera de abordar la corporalidad o dimensión corporal: el primero, el cuerpo como organismo; el segundo, desde el psicoanálisis que entiende el cuerpo como un centro de energía cuya circulación y expresión esta facilitada o bloqueada por actitudes mentales que se inscriben en la masa muscular y las posturas corporales; el tercero, el cuerpo visto desde la religión; y finalmente, el enfoque del cuerpo vivido desde la fenomenología (Castro, 2006).

El cuerpo está constituido por una materia, que posee un principio de organización que le lleva a sobreponerse a su materialidad y a darle un sentido inédito a su existencia, a partir de la subjetividad, lo que desde la fenomenología se llama corporeidad-subjetivada, en otras palabras, el cuerpo tiene la posibilidad de volver sobre sus vivencias, sus experiencias del mundo y del otro. La percepción y la reflexión son las dos caras del constituir corporal (Pineda, 2005)

En el contexto de esta investigación abordar teóricamente lo que se entiende por corporeidad, es decir “la experiencia de ser cuerpo” (Merleau-Ponty, 1999; Zubiri, 1986) significa reconocer que ya no hablamos de una parte de la persona sino de toda ella, “esa persona que vive, siente, piensa, hace cosas, se desplaza, que crece, se emociona, se relaciona con otras personas y con el mundo que le rodea” (Trigo, 2000), y a partir de esas relaciones “construye su propio mundo significativo que le sirve para dar sentido a su vida” (Ibip: 12).

Lo anterior sugiere una pregunta ¿dé que estamos hechos? Para responder citamos a Laín-Entralgo (1991) y a Pineda (2005) quienes sostienen, que el cuerpo humano está hecho de universo, de filogenia, de ontogenia, de elementos socio-culturales, de biografías distintivas, que presentan un componente destacado somos lo que elegimos ser en la interacción, con plena conciencia o con presencia de razones inconscientes, eso somos tan complejos y tan pasajeros.

Entonces, el cuerpo no objetivado es dinámico, histórico, perceptivo, significativo y relacional, es corpóreo. En adelante a la conexión cuerpo-relaciones, le denominaremos corporeidad, la perspectiva desde donde se sitúa ésta, se retoma de un fragmento de Toro (2009):

“Si nos situamos en una concepción del hombre como una unidad compleja (Morin, 2000) que contiene en sí misma distintas dimensionalidades a través de las cuales se manifiesta y desarrolla, no en forma aislada sino por el contrario cada dimensión afecta a la otra (Castoriadis, 1998). Por lo tanto, necesariamente nos encontramos con un ser indivisible que no puede ser trabajado o desarrollado por partes sino que por el contrario cada parte actualiza el conjunto y en conjunto actualiza la parte” (p:11)

Esta noción de corporeidad propone superar la división mente-cuerpo, sus consecuencias fragmentarias en lo cotidiano, para asumirlo como uno solo, en movimiento, sistémico, desde una mirada integrativa, circular, en donde se agencian procesos particulares y a su vez dependientes, no jerárquicos.

3.2 ¿Qué es la relacionabilidad?

En el sentido de Gergen (1996) es necesario comprender la acción humana como un nudo relacional (relacionabilidad) y no como el resultado del individuo singular, en palabras de Estermann (2008) “el ser humano andino define su identidad (que es un concepto eminentemente occidental) en y a través de relaciones; es en sí mismo, una chakana, un puente o nudo de múltiples conexiones y relaciones (p: 83).

Varela (2000) plantea que la emergencia, es la cualidad que por excelencia caracteriza a todos los seres vivos, según la cual la organización de la materia viva reorganiza y auto organiza su propia producción de sí mismo (autopoiesis en términos de Maturana) En el caso del "sujeto hombre", la emergencia evidentemente es biológica, pero también es social, cultural y simbólica.

En ese continuo devenir “hay una propiedad de la conducta que no podría ser más básica, por lo cual suele pasársela por alto: no hay nada que sea lo contrario de conducta. En otras palabras, no hay no-conducta, o, para expresarlo de modo aún más simple es imposible no comportarse. Ahora bien, si se acepta que toda conducta en una situación de interacción tiene un valor de mensaje, es decir, es comunicación, se deduce que por mucho que uno lo intente, no puede dejar de comunicar” (Watzlawick, y otros, 1983:50).

Desde este derrotero reconocemos que hombres y mujeres tenemos despliegues relacionales que acontecen en un espacio y tiempo concreto de acción y que son vividos y sentidos a través de nuestra corporeidad.

Lo que sugiere preguntarse por ¿Cómo se configura el otro u otra?, entonces, el reconocimiento del otro (a) es un hecho perceptivo que solo es posible a partir del cuerpo propio, siendo también ese otro (a) una evidencia corporal.

La vida desde la experiencia humana se ha complejizado, en la medida, en que cada cultura ha marcado sus propias pautas de comunicación y simbolización, es así, como la forma en que nos relacionamos con si mismos, con los congéneres, la naturaleza y la sociedad, posee códigos identitarios particulares, que están marcados por las lógicas y los sentidos colectivos de convivencia construidas.

3.3 Las emociones conexión entre corporeidad y relacionabilidad

Damasio (2006) ha estudiado el proceso de las emociones, la mente y los sentimientos desde una perspectiva neurobiológica, él connota la mente con la capacidad de sentir, simbolizar, narrar, comprender el universo, con alta velocidad y facilidad para procesar e integrar información en la resolución de problemas encontrando correlatos cerebrales, y mapas corporales que lo comprueban, ya que la mente surge en un cerebro que es integral para el organismo, cuerpo, cerebro y mente son manifestaciones de un único organismo. Sus investigaciones comprueban que la actividad cerebral esta dirigida a ayudar a la regulación de los procesos orgánicos vitales del organismo (como las emociones o los sentimientos) y está dirigida primariamente a la supervivencia asociada al bienestar. Respecto a las emociones afirma: “toda experiencia de nuestra vida esta acompañada de algún grado de emoción. La emoción es la respuesta a un estímulo establecido evolutivamente” y la emoción complejo de respuestas químicas y neuronales que forman parte de un patrón distintivo. Se producen en el cerebro frente a un estímulo emocionalmente competente (EEC); los EEC responden a repertorios prescritos en la evolución y en la experiencia. Esta respuesta es un cambio mediático en el estado del propio cuerpo, su finalidad siempre es la supervivencia.

Gergen (1996) dice que las emociones no son rasgos constitutivos de los individuos sino de las relaciones, éstas no tienen influencia en la vida social, constituyen la vida social misma. Las emociones se reinterpretan como acontecimientos dentro de pautas relacionales, es decir que como acciones sociales derivan su significado e importancia dentro de rituales de relación.

¿Qué tienen en común Damasio y Gergen en sus postulados acerca de las emociones? se conectan en el siguiente sentido, si las emociones hacen parte de un componente evolutivo, están asociadas a la permanencia de la vida, y estas aparecen solo en la interacción con el otro (humano o no humano) por ende son la vida social, confirmando que mediante los límites de la corporeidad se integran lo neurobiológico y lo social, lo filogenético y lo ontogénico.

4. Enfoque metodológico

El enfoque metodológico se inscribe en el marco de la investigación social cualitativa, a partir de un enfoque fenomenológico en el campo socio educativo. Por tanto, se apunta más a un esfuerzo por comprender la realidad social como fruto de un proceso histórico de construcción visto a partir de la lógica y el sentir de sus protagonistas, por ende, desde sus aspectos particulares y con una óptica interna, este proceso debe cumplir con tres condiciones importantes “ a) la recuperación de la subjetividad como espacio de construcción de la vida humana, b) la reivindicación de la vida cotidiana como escenario básico para comprender la realidad socio-cultural y c) la intersubjetividad y el consenso, como vehículos para acceder al conocimiento válido de la realidad humana” (Sandoval, 2002: 35).

Los resultados del estudio se presentan a partir del análisis de contenidos obtenidos mediante la observación participante en la cual se emplearon entrevistas semi estructuradas, registros de audio y video sobre la cotidianidad escolar y notas de campo.

4.1 Procedimiento

De acuerdo a Pérez (1994) una investigación de carácter cualitativo puede plantearse en tres fases, como sigue:

Primera pre-activa que consiste en: clarificación de supuestos y fundamentación, focalización de la población, elección del procedimiento y la técnica, planeación de observaciones repetidas.

Segunda interactiva: implica un momento exploratorio que consiste en acercamientos procesuales a las realidades del colegio, naturalizar la presencia de la investigadora, interactuar. Otra instancia es el momento del mapeo en el que se configura un cuadro completo de los rasgos más relevantes de la situación o fenómeno objeto de análisis. La selección del tipo de situaciones, eventos, actores, lugares, momentos, y temas que serán abordados en primera instancia en la investigación es decir el muestreo de espacios y escenarios, tiempos y momentos (Sandoval, 2002:120).

La información diaria se registró mediante videos de situaciones, de audio y notas de campo, posteriormente se desarrollaron dos entrevistas grupales una con profesores y profesoras, otro con estudiantes del grado octavo y dos entrevistas a profundidad con profesoras.

Tercera pos activa: Significa el procesamiento de información y análisis de la misma. La información sistematizada fue procesada mediante la técnica análisis de contenido que de acuerdo con Abela (2003) consiste en interpretación de textos, ya sean escritos, grabados, pintados, filmados, u otra forma diferente mediante lo cual se abren las puertas al conocimiento de diversos aspectos y fenómenos de la vida social. Se empleo como soporte para la categorización de patrones y relaciones el programa Atlas-ti.

4.2 Descripción de la muestra

La selección del Centro Educacional no fue al azar, sino que responde a criterios definidos en el Proyecto Fondecyt marco al cual pertenece la investigación denominado "Corporeidad y aprendizaje en el contexto de la enseñanza general básica. Comprensión y descripción del proceso desde la acción relacional de los actores".

El curso en el que se centraron algunos elementos de indagación fue el octavo básico compuesto por 21 personas 17 hombres y 4 mujeres entre los 14 y los 16 años de edad.

4.3 Unidad de análisis

Relaciones cotidianas de acuerdo a interpretaciones de las personas participantes en función del rol, el sexo y la etapa del ciclo vital actores, según se muestra en la siguiente tabla:

Tabla N°1 Unidad de Análisis

Unidad de análisis	Universo/Participantes	Muestra
Interacción desde la corporeidad en el contexto escolar.	<p>Interacciones en contextos escolares, niveles:</p> <p>Lugares: salas de clases, patios de recreo, baños, pasillos, oficinas de administración, comedor, gimnasio.</p> <p>Roles: personal administrativo, cuerpo docente, estudiantes</p> <p>Ciclo vital: personas adolescentes, personas jóvenes, personas adulto(as)</p>	<p>Momentos, lugares y personas significativas para los y las estudiantes y profesores – profesoras del octavo básico.</p>

La categoría transversal sobre la cual navega el análisis es la corporeidad que de acuerdo con la fundamentación teórica engloba los sentires, los pensamientos, las acciones que configuran algunas de los entramados relacionales que se dan en la cotidianidad.

4.4 Técnicas e instrumentos de recolección y análisis de datos

Atendiendo al carácter de la investigación las técnicas e instrumentos de recolección de datos tienen diferentes gradientes de especificidad, que se presentan de manera introductoria en la tabla 2:

Tabla N.2 Técnica e instrumentos

Método	Investigación cualitativa en campo
Técnica	Observación participante
Instrumentos	Registros y notas de campo, documentos audiovisuales, entrevistas individuales y grupales a estudiantes y profesores (as)

El análisis de datos se hizo mediante el programa Atlas ti, la codificación se organizó en dos unidades hermenéuticas (UH).

5. Resultados y discusión

Los resultados evidencian una profunda relación entre las dinámicas relacionales macro sociales y los diferentes circuitos micro relacionales cotidianos. Se refleja como la mente patriarcal (Naranjo, 1993) colectiva se instala en los encuentros diarios del acontecer

escolar; asimismo se vislumbran formas relacionales alternativas caracterizadas por expresiones matrísticas, denotando la existencia de resistencias al orden instituido (Baró, 1989). En términos de Sen (1995) cada estudiante demanda una libertad mínima para transformar los recursos con los que cuenta en grados superiores de libertad.

La corporeidad del colegio objeto de esta investigación, de ahora en adelante CES no puede concebirse solamente desde la corporeidad individual, por tanto y en aras de la coherencia holística que ha planteado este trabajo desde sus comienzos se describe este fenómeno a partir de los hallazgos narrativos y audiovisuales que reflejan la vivencia colectiva.

El CES tiene una parte tangible que se caracteriza por las estructuras físicas, delimitadas, organizadas en espacios cerrados y abiertos, nombrados y sin nombrar que se significan, dando sentido al cuerpo emocional donde confluyen sentimientos contradictorios; aceptación como lugar que recibe a quien llegue, y rechazo por creer que no se es importante allí adentro, cuerpo mágico mediante la intangibilidad de los amores adolescenciales que se pierden en un instante y se recuperan al siguiente o de los sueños de cambio y pequeñas transformaciones anheladas por algunos profesores y algunas profesoras, la trascendencia que parece refundida en medio de tanto contenido mental en busca de la repetición y el acierto, desafiado por lo socio cultural que se da en la construcción y es donde toman lugar los juegos, las risas y el encuentro como valores transversales que gritan por ser exaltados.

Los resultados sobre la cotidianidad²³ del CES se describen por un lado a través de la Cartografía Introdutoria, es decir, una descripción general del contexto basado en la interpretación de fuentes personales e institucionales (Universidad de la Salle, 2002)⁴. El capítulo subsiguiente parte de la premisa de que la experiencia de vivir en el cuerpo se convierte en un acontecimiento significado por las historias particulares denominado análisis de contenido fragmentos continuos de realidades que se divide en dos secciones Fenomenología de lo cotidiano y Metáforas de los cuerpos-corporeidades.

5.1 Cartografía introductoria de un centro educacional del sur de Valdivia

A diferencia del diagnóstico la cartografía y sus diagramas evidencian procesos donde los pensares/saberes se vuelven dinámicos, por ello se inicia esta descripción con una experiencia concreta, la observación de una imagen.

Cuando se mira con atención una fotografía ésta sugiere inmediatamente percepciones, que dan lugar no solo a procesos electro-químicos, sino que también evoca la subjetividad con base en la experiencia previa. Partiendo de la base que una toma estática, captura las formas estructurales, conserva discretamente los colores, recrea la visión plana de una realidad, se pregunto a un grupo de estudiantes ¿Qué es lo primero que siente y piensa al ver esta fotografía (correspondiente a la entrada del colegio)? Entonces, lo que se ve al llegar son las rejas rojas distintivas de la entrada, el edificio de paredes blancas y las amplias ventanas, que empiezan a dibujar los mundos cotidianos que se construyen paso a paso entre las mañanas y las noches, que se alternan para albergar a las mujeres y hombres, que hacen que esta estructura cobre sentido. En el caso de estudiantes de básica y media las respuestas en orden de frecuencia fueron encierro, frío, nada, colegio, protección, soledad, tristeza, asilamiento, entrada, ventanas, fome (aburrido), amigos, escape y alegría.

¿Cuál es el sueño que esta detrás de este aparataje hecho de fierros, de concreto y madera? esta propuesta educativa nace en el año 2001, de acuerdo con el sostenedor y otros miembros del equipo la historia de este plantel surge con el ideal de continuar con un aporte verdadero a la transformación de Valdivia ya que “los alumnos que llegan pertenecen a los sectores mas desposeídos” (UH2 P4: 30 P percepción docente)

La sede inicial facilito el ingreso de niños, niñas y adolescentes (NNA) de poblaciones y campamentos aledaños tales como Inés de Suarez, Valparaíso, Menzel, Simón Bolívar, Los Jazmines, en el 2003 se traslada al lugar que funciona hasta hoy día, en un sector con incipiente desarrollo poblacional inserto en el límite urbano-rural, abrió sus puertas en el 2004 (CES, 2005) para continuar su misión, ahora en el sector Villa Claro de Luna. El CES apoya diferentes procesos comunitarios en el sector mediante el préstamo de la infraestructura, inmobiliaria y participación directa en algunos eventos como jornadas de limpieza, celebraciones, principalmente.

¿Quiénes son los y las estudiantes del colegio? La respuesta a esta pregunta puede resumirse en la siguiente frase, son personas excluidas y estigmatizadas, por su lugar de residencia (zonas periféricas), características familiares (alteraciones en las relaciones parentales) y motivo de ingreso al plantel (por problemas de comportamiento) tal como se señala en las siguientes citas del trabajo de campo:

“la mayor parte de los alumnos viven con la ley del más fuerte, en su caso la policía, pero ellos creen que no opera, y llegan a hacer lo mismo aquí, esto esta relacionado con los sectores de donde provienen. (UH2 P4:32 SF relaciones & P percepción docente).

“los niños que estudian aquí son como todos los niños para mi no existen niños de primera y segunda clase son niños todos los niños ricos o pobres mediana clase la clase que sea todos tienen problemas en la casa, en algunos hogares se nota mas que en otros porque los disimulan un poco mejor, pero no existen los hogares perfectos, todos tenemos dificultades acá se reflejan más” (UH1 P3:51 P percepción docente).

Dentro de este universo poblacional de trescientos treinta (330) estudiantes, existen cuarenta (43) niños con medida de protección, viven en el Hogar Niño y Patria. La trabajadora social encargada de los casos afirma que “los niños odian a todo el mundo porque los dejaron, además ellos no valoran que se les da todo desde que llegan al hogar, ellos son unos artistas de la mentira tienen una respuesta para todo” (UH1 P3:51 P percepción docente) desde esta prevención ellos circundan por el mundo escolar queriendo pasar inadvertidos pero no lo logran, pues constantemente son motivo de encuentro entre las conversaciones de docentes directivos y docentes de aula, entre los inspectores y entre las instituciones, generalmente el tema es su comportamiento disruptivo, ellos llegan en la mañana y parte cada cual a su sala de clases pero se comportan como un clan en donde todos a lo lejos se cuidan y se alían trasladando los conflictos que nacen en el hogar al colegio. Para este grupo la vinculación con la escuela al parecer es débil, pues para ellos estar allí es una imposición en la difícil situación de aceptar que su familia no es el mejor escenario para su cuidado, por lo que sus días son aventuras donde buscan solo sentirse mejor, aliviar su pena a costa de lo que sea.

El ambiente institucional se caracteriza por la alta rotación de estudiantes (por deserción, inasistencia, suspensión), los cambios continuos en los horarios internos de clases, las supervisiones constantes del cumplimiento de las normas establecidas, los espacios de dialogo instaurados formalmente para efectuar el seguimiento al cumplimiento de metas, la puesta en marcha de estrategias para potenciar el rendimiento de los cursos que rinden el examen de calidad educativa (SIMCE), la apertura a la comunidad circundante entre los mas palpables.

El grupo de adultas y adultos que interactúan con estos mundos de vida infantiles y adolescenciales son aproximadamente 53 personas entre directivos, administrativos, docentes, paradocentes y auxiliares de servicios (cocina, aseo general, arreglos locativos). No se perciben como un equipo, no existe cohesión por lo cual no existe comunidad, no hay acción colectiva, funcionan como partes dentro de un todo, sin potenciar las interrelaciones. Esto se traduce en esfuerzos particulares que dividen el impacto, cuando un grupo humano está expuesto a trabajar en condiciones de alto estrés, debe contar con espacios interinstitucionales que permitan el equilibrio para la mantención de su salud mental, y sentirse acogido por el grupo es una de las primeras formas de restablecerse emocionalmente.

Cada escenario implica no solo una primera visión de lo que es evidente a los ojos, al cerebro, al cuerpo, sino también el mensaje que cada quien vincula a esa imagen, al preguntarle a una de las personas que estudian allí sobre cómo le parece su colegio dice “no me gustan las rejas, si parece cárcel” (UH2 P3:8 SF colegio) esta expresión recoge una de las primeras sensaciones que habitan en ellos y ellas al ingresar al CES, tal afirmación contrasta con la importancia que tiene la estructura física en los principios administrativos de éste “una de las fortalezas del colegio es la estructura física, yo considero que la maestranza hace parte de la formación integral del colegio, pues si ellos ven que las cosas están bien arregladas no las dañan” (UH2 P4:35 SF colegio).

La interpretación de la distribución espacial parte con esta premisa “la ubicación en el edificio o recinto escolar y la disposición física de las dependencias o espacios destinados a la dirección del centro docente reflejan las diferentes concepciones que se tienen sobre su naturaleza, papel y funciones” Viñao, (2004:279). En consecuencia se puede afirmar, que las oficinas ubicadas en el segundo nivel parte anterior concentra las personas y roles con mayor poder decisorio, lo que deja vislumbrar aspectos relacionados con la organización jerárquica.

5.2 Análisis de contenido, fragmentos continuos de la realidad

5.2.1 Fenomenología de la cotidianidad

Para describir esta cotidianidad en términos interpretativos se han tomado varios elementos planteados por Berger y Luckman (1995) al respecto. Entonces la vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y mujeres y lo que para estos(as) tiene significado en un mundo coherente en la que se involucran cuatro (4) componentes: aparición de procesos y objetos que son designados desde antes que el actor o actriz aparezca en escena, la construcción de un mundo intersubjetivo donde prima el sentido común, los grados de proximidad y alejamiento tanto espacial como temporal y los motivos

pragmáticos que según estos autores dominan la conciencia.

5.2.1.1 Encuentros

En la danza de la cotidianidad se encuentran diversos valores que llevan a la acción, en este caso se conjugan al menos dos tendencias, la planteada por la institucionalidad, entendida como el conjunto de disposiciones que regulan el funcionamiento desde la mirada directiva, y la que se escapa de ésta es decir la que surge de manera espontánea. Cada una guarda características y significados particulares, tales se presentan a partir de las citas más representativas.

“por eso nosotros normamos los espacios para evitar situaciones de violencia, antes vivimos situaciones de violencia con armas blancas y peleas complicadas que de seguir enterrarían el colegio” (UH1 P4:28, SF relaciones).

“tu pasas en el pasillo y hay niños golpeándose diciéndose palabrotas pero yo supongo que de pronto es esa la cotidianidad” (UH1 P3:23 A violencia).

En estas citas se muestra como estudiantes, adultos y adultas asumen el control y la transgresión como elementos reguladores en el cumplimiento de las normas y la convivencia. Lo que evidencia por una lado que el modelo conductista de disciplinamiento está vigente y por otro que la interacción patriarcal se imbrica en esta entidad educativa, lo que significa según O'Brian y McIntyre (1986) que en este contexto el fin del encuentro es el proceso de enseñanza-aprendizaje, se refleja lo que Naranjo (1993) llama una mente patriarcal.

Esta extrapolación propia del estilo relacional patriarcal, da como resultado constantes escenas de lucha, donde se impone el más fuerte, por ende los relatos donde aparecen los gritos, los golpes en las sillas por parte de los y las estudiantes (UH1 P1:26 SF relaciones; UH1 P3:27 A violencia; UH1 P3:40 A violencia; UH1 P3:56 A Violencia), las acciones controladoras de adultos y adultas (UH1 P4:7 A violencia ; UH1 P3:18 SF relaciones), los sentimientos de frustración o incapacidad por parte de profesores y profesoras (UH1 P1:6 SF relaciones; UH1 P1:22 SF expresiones; UH1 P3:3 SF expresiones; UH1 P1:26 SF relaciones) o sentimientos de tristeza, angustia, o tensión por parte de los niños, niñas y adolescentes (UH1 P3:6 P percepción docente; UH1 P1:43 P percepción docente) son reiterativos y permanentes en las relaciones.

De otro lado, aparecen las complicidades, los abrazos, las asociaciones por afinidad, que se observan en el transcurrir de los días en los patios de recreo, los salones de clase, la biblioteca, los baños es decir en toda la extensión territorial que traspasan la lógica para posicionar los sentidos que vinculan y conectan a adultos, adultas, niños, niñas y adolescentes entre sí, que de acuerdo a Brandi (2004) en estas expresiones se da una forma de resistencia al orden instituido aunque los NNA no lo sepan, expresiones que lo evidencian son:

“conversan bajito, se ríen, se miran, Paca y Paco su pololo se abrazan, se dan un beso“(P3:5 SF Relaciones).

“uno va caminando y los chicos ya uno lo saludan cuando ya llega al colegio,

yo los saludo caso a todos los que me encuentro de aquí para acá, pero de repente uno esta todo el día en el colegio con ellos pasan a la cola profe como esta , si te dan la mano, o profe conversemos un poquito como que ellos mismo se van como que busca el tiempo para estar con uno y conversar de repente yo creo que por ahí puede ser la cercanía ellos mismos buscan estar con uno" (UH2 P1:10 A cuidado otros-as).

En la categoría de sentimientos asociados al colegio, se recogen varios planteamientos, que dejan la sensación de que las decisiones se toman en instancias de ordenamiento central puede interpretarse como un sentimiento de aislamiento y de resignación en los y las estudiantes del CES ya que en varios momentos aceptan hechos sin la posibilidad de expresar en un espacio formal el desacuerdo, un ejemplo de ello es:

“No les gustan las rejas, si parece cárcel” (UH2 P3:8 SF colegio).

Esta delimitación del espacio y de la movilidad es vivida por el estudiantado como una condición desagradable por la imposibilidad de desplazarse en libertad, por que en algunos casos no pueden estar cerca de sus hermanos menores, por que cada vez que requieren ir de un lugar a otro se hace un recordatorio de los límites simbolizados en las personas que tienen las llaves y la decisión de si se puede pasar o no.

La restricción a la libertad y la necesidad de reconocimiento nos remite a la reflexión sobre las condiciones de educabilidad vistas desde un concepto relacional que se juega, precisamente, en la interacción entre condiciones subjetivas, familiares, sociales, institucionales y pedagógicas (López y Tedesco, 2003). Según Navarro (2004) Chile no logra un buen aprovechamiento de las oportunidades de aprendizaje y tampoco los hogares pobres potencian suficientemente las capacidades educativas de los niños, por tanto se da la ambivalencia que se revela en estos relatos, por un lado la institución educativa cumple una función de soporte social, pero esto no significa que los procesos de desarrollo humano se den con la calidad esperada, es decir que los estudiantes y las estudiantes no lograr hacer un despliegue de sus potencialidades en aras de superar su condición de desventaja social.

Se conjugan entonces, expresiones asociadas a los estados de animo con manifestaciones físicas relacionadas con la salud como variables concatenadas, que muestran otro lado del prisma relacional, encontrando que nuestra presencia (diada docente-discente) afecta en la manera como se actúa en un determinado espacio, veamos.

La postura corporal de la profe me transmitió mucha tensión, y una ansiedad por lograr que todo estuvieran sentados (P4;8 SF Expresiones)

Otro punto de inflexión surge a partir de los registros elaborados por los profesores y las profesoras en relación a sus sentires en el ejercicio de la función docente dan cuenta de la presencia continua de dolores, desgaste emocional y pocos espacios de reflexión sobre el auto cuidado, asuntos que son muy importantes, si se inicia con la premisa de Watzlawick (1983) de que toda conducta en una situación de interacción tiene un valor de mensaje, es decir, es comunicación, se deduce que por mucho que uno lo intente, no puede dejar de comunicar. Lo que a la postre significaría que la tensión corpórea del grupo docentes se refleja en las tensiones relacionales con las y los estudiantes, de forma recíproca

5.2.1.2 Relaciones, personas y escenarios significativos

En este apartado se identifican los principales tejidos espacio-temporales que dotan de sentido las relaciones más vinculantes o de mayor conectividad en las relaciones intergeneracionales en el CES con especial énfasis en la perspectiva infantil y juvenil.

Conforme a la percepción del grupo de estudiantes las características atribuidas a espacios y personas significativas dentro del perímetro escolar son: “es bacán, conversa con nosotros, nos hace reír, es buena onda, nos ofrece su amistad, juega con nosotros” (UH2 P2:16 P personas significativas); siempre hecha la talla, cariñoso, como que le da a uno confianza, me ayuda cuando tengo problemas, es buena onda, es chistoso, me río arto con él, me escucha (UH2 P2:17 P personas significativas); Es muy simpática, no hace diferencias, como que es agradable y no nos reta, nos tiene paciencia, como que a uno le da paz, la forma de enseñar es diferente a los otros no nos reta, nos trata bien y nos comprende, me da buenos consejos (UH2 P2:16 P personas significativas).

Para el grupo de docentes reconocidos como los (as) más significativos (as) y significativas algunas características a las que les atribuyen tal percepción son: alegría, tengo paciencia, se puede conversar, descubren cosas raras en mi clase, soy bien energético (ver UH2 P1:15-19:26 P personas significativas), entonces en términos de Rizzo (2006) “el fenómeno de compartir, de poner en común, de vincular” como parte dialógica de la interacción son necesarios en el encuentro didáctico, en el encuentro humano.

“El espacio se proyecta, se mira o se imagina, el lugar se construye. Es, pues, una construcción realizada a partir del espacio como soporte siempre disponible para convertirse en lugar, para ser construido y utilizado. En este sentido, la institución escolar ocupa un espacio que deviene, por ello, lugar. Un lugar específico, con unas características determinadas, al que se va, en el que se permanece unas ciertas horas de unos ciertos días, y del que se viene. Al mismo tiempo, esta ocupación del espacio, y su conversión en lugar escolar, lleva consigo su vivencia como territorio por quienes con él se relacionan. De este modo es cómo, a partir de una noción objetiva, la de espacio-lugar, surge una noción subjetiva, una vivencia individual o grupal, la de espacio-territorio” (Viñao, 2004: 280).

Cada espacio físico denota también un espacio relacional por eso se identificaron como elementos presentes en estos escenarios atributos como libertad, juego, diversión, movimiento, estos se combinan con los elementos identificados por los adultos y adultas.

Un elemento reconocido inter generacionalmente como forma fundante de las relaciones es la conversación, parafraseando a Faraco, Tezza & de Castro (2007:147) esto puede fundamentarse en el lo que Bakhtin llama relación dialógica dando importancia al proceso enseñanza-aprendizaje como un círculo de interacción donde se encuentran al menos dos sujetos el que enseña y el que aprende dando relevancia a la palabra como lugar donde transitan significados. Entonces se da un papel diferencial a cada sujeto, pues no existen dos interacciones iguales, asimismo se rebasan los límites espacio-temporales concibiendo el escenario educativo no solo en la sala de clases, sino en cada encuentro interpersonal.

5.2.1.3 Los gritos silenciosos

A veces la riqueza de las construcciones sociales predeterminadas oscurecen la posibilidad

de ciertos momentos reflexivos, que cambian la acción, en ese sentido existen varios elementos que por coincidencia o no llaman la atención en la cotidianidad del CES en torno al género. No es lo mismo ser estudiante mujer que ser estudiante hombre en este espacio, la composición numérica de estudiantes mujeres es inferior a la de estudiantes hombres, en cuanto a la distribución por sexo del grupo de docentes las cargas se equiparán un poco más, no obstante los lugares de toma de decisiones y de reconocimientos pasan y se quedan en uno de los sexos reconocidos (pues ¿quién asegura que son solo dos?), el masculino. Ciertas creencias y actitudes tanto de hombres como de mujeres hacen que esto se repita de manera dramática en un espiral de exclusión que afianza los mismos ciclos en la autoría de las vidas de las estudiantes.

Las mujeres en la cotidianidad de este colegio están asociadas con lo maternal, lo sexual y con poco poder decisorio, por tanto callan, se desdibujan y actúan asumiendo roles tradicionales como si fueran su única alternativa. Algunos fragmentos de relato que lo evidencian son:

“entonces como que hay parte como la parte materna que tenemos nosotras creo de cómo tu como llegas mejor a las niñas que los varones los profesores hombres muchas veces tienen como que como de acercarse como que no pueden acercarse por qué se ve mal entiende no se en realidad no sé cómo funciona el profesor en cuanto a la pega no sé” (UH1 P3:19 A género).

Las mujeres casi siempre aparecen de a dos, y como dijo “la pulga” caminamos como hombres, somos “hombras” con las manos en los bolsillos, con el paso rápido, fuerte, no nos dejamos de nadie. Las mujeres hablan del amor y sus decepciones amorosas, o de los niños lindos (UH2 P4:11 A género).

No es una pauta relacional que deba dejarse de lado, muy por el contrario, reafirma el porque de las concepciones de algunas profesoras en cuanto a su rol educativo y su vinculación con un rol materno, o la creencia de que esta bien expresar afecto a los y las estudiantes hasta séptimo, y en adelante es mejor mantenerse distante. Asimismo la actitud de un profesor de mirar de manera incómoda a una estudiante, ella manifiesta “Yo no digo nada, porque no me creen ya me dijeron que yo lo hacía solo para llamar la atención, Que yo me hago la coqueta que es para que los niños me quieran”. Todas estas verbalizaciones indican la necesidad de proponer caminos que deben abrirse en la senda de una transformación necesaria que vindique la palabra, los contactos físicos más allá del placer sexual, las oportunidades asociadas al compromiso y las capacidades y no al sexo biológico.

Por lo anterior es vital problematizar el mundo cotidiano (Smith, 1985), no siempre lo aceptado corresponde al modelo de mundo que necesitamos como especie para continuar poblando y habitando la tierra con índices de calidad, en este caso a nivel relacional es imperante continuar la deconstrucción en términos de relaciones de género, no como una batalla en la que uno puede más que el otro u otra sino en la que ambos se complementen en torno a valores relacionales cooperativos.

La voz de las mujeres esta cubierta de tapices que hablan de una sociedad patriarcal, no obstante sus propuestas asociadas a la libertad, a la innovación, a la capacitación en temas

de auto cuidado entre los más destacadas que son pertinentes para hombres y mujeres, aparecen desde esta parte del silencio cotidiano.

Otra voz que aparece en este registro es la de las necesidades de los y las profesoras a veces quedan diluidas, en este estudio han salido a flote dos aspectos que desde ellos y ellas sería importante poner en el tapete institucional, primero no existen espacios para la auto reflexión y auto cuidado emocional, segundo falta personal de apoyo paradocente en función de los estilos de aprendizaje, los antecedentes de las historias de vida, los estigmas y la experiencia docente.

En una de las conversaciones con profesores y profesoras alguien afirma “mi cuerpo se pone muy rígido y en una oportunidad estaba tan estresada que no me podía mover, eso duro cerca de ocho minutos, luego solo quedo un dolor que poco a poco fue pasando” sin embargo es como si un olvido progresivo se apoderará a nivel individual y colectivo, prácticamente no existen actividades de salud ocupacional.

Cuando se pidió al grupo de docentes nombrar que sentimientos generaban ellos en sus estudiantes no se obtuvieron respuestas claras, con excepción de una persona que dijo “creo que se sienten ignorados, gasta tanta energía en lograr disciplina con algunos niños que descuido a los mas avanzados”, en el resto de casos se refirieron al desinterés, abuso de confianza, reflexión y conversaciones, lo que puede interpretarse como una habilidad desgastada en reconocer su incidencia en el estado emocional del estudiantado, hecho que no es sorprendente pues no se puede identificar algo en el exterior cuando hacia adentro no ha pasado nada.

El equipo docente reconoce que las estrategias de enseñanza podrían replantearse, existe la sensibilidad pero no las formas de cómo hacer un nuevo proyecto institucional, algunas de las actividades o actitudes que refieren como importantes son: reforzar el aprendizaje logrado mediante reconocimiento positivo, contextualizar la situación de aprendizaje con la historia de vida por lo menos en los casos más álgidos, aumentar el personal de apoyo paradocente para dar respuestas acordes a las situaciones de cada curso.

5.3 Metáforas de los cuerpos-corporeidades

5.3.1 De la silla a la mesa de ping pong

Los cuerpos humanos no son solamente cuerpos, son corporeidades itinerantes y su expresividad según el lugar y la persona causa emocionalidades diferentes. En este apartado se empleará una metáfora para recrear algunas dinámicas relacionales que se dan de forma inherente a dos objetos, silla y mesa de ping pong, por tanto a los escenarios a los que pertenecen la sala de clases y el patio de recreo respectivamente.

De acuerdo con su diseño arquitectónico, la silla en la sala de clases puede compararse con un ente individual, ya que su forma alberga solo a un(a) estudiante, ésta posee una superficie dura al tacto lo que denota gran resistencia a ser doblada, es decir sugiere rigidez, quietud y además indica homogenización pues al usarla la única opción aceptada en este lugar (sala de clases) es sentarse. A su vez señala un tipo de relación desigual pues quien no esta en ella puede desplazarse, tener una visión más panorámica y mirar desde arriba. En contraste con lo que insinúa tácitamente la mesa de ping pong, esta puede ser llamada

un ente colectivo, en la medida en que involucra al menos dos personas su forma alargada da cuenta de dos puestos a ser ocupados el de la derecha y el de la izquierda, sin descartar que por todo su contorno pueden ubicarse otros y otras, esta hecho de diversos materiales que dan la alternativa de palpar firmeza y flexibilidad, siendo ambas necesarias y complementarias en el conjunto, al usarla es como un integrador horizontal que por la dinámica permite desplazamientos, miradas y movimientos de las partes.

La mesa de ping pong es el escenario predilecto de los estudiantes, alrededor de ella se experimenta juego, diversión, camaradería, jerarquía según las habilidades, enseñanza mutua, se da una dinámica entendida y asumida por todos y todas, tal trama privilegia a los hombres hábiles (estudiantes) con la pelota no importa la edad, ni el curso, es un espacio movable donde la postura corporal se caracteriza por la distensión, no hay apuro, no hay casi palabras, aparecen las miradas, los apretones de mano, las bromas, las reglas se convierten en códigos que dan lugar a la solidaridad y la apertura entre ellos, las indicaciones de cómo ser cómo sentarse cómo pararse brillan por su ausencia; aquí cada uno vive sin la presencia de los adultos y adultas que parecen desaparecer mientras se da el juego, no existen campeonatos, ni ganadores predeterminados solo cobran vida las extensiones de si mismo en la raqueta y la pelota, es como si la poesía cobraría vida junto con la diversión, lo lúdico, lo flexible.

La silla en la sala de clases, les incita a estar en orden y disponerse, las formas de sentarse varían desde las posturas erguidas, pasando por las encorvadas, hasta la posición de prono, gran parte de los estudiantes no logra estar sentados mas de 15 minutos, a diferencia de las estudiantes que lo hacen casi por los 45 minutos que dura cada clase, este escenario es generalmente compartido con los profesores y profesoras que les invitan a salir de la silla solo cuando deben pararse y saludar a alguien que ingresa a la sala, de lo contrario deben permanecer sentados para mirar al tablero, escuchar o realizar alguna actividad de coordinación óculo manual, aparecen titilantes la flojera y el entusiasmo, el foco de atención varía entre el adulto o adulta y los pares, las bromas, los secretos, las confabulaciones y el apuro por acabar pronto se dan como constantes.

Aparecen en el registro del video N. 1 nombrado mesa ping pong conforme a la categorización definida previamente las siguientes características: entre estudiantes: se da un flujo libre de abrazos, se hablan al oído, caminan, se forman grupos naturales, los y las profesoras no están, solo pasan con apresurado caminar hacia su destino que probablemente será la sala de profesores, el 80% de estudiantes (ellos y ellas) no portan el uniforme según lo establecido siempre le adicionan una prenda (generalmente una gorra o una chaqueta), un color (rojo, verde, gris) dando a cada uno y una un sello particular en la pretendida uniformidad, es como si desde ello estuviesen hablando, el adulto interactuante (inspector de media) les mira, les abraza, les indica, les entrega la tarjeta nacional estudiantil, él los orienta y les recuerda por su nombre. Al parecer estas reglas están incorporadas, son aceptadas no se generan agresiones en torno a este espacio, lo que contrasta con las escenas que se ven cotidianamente en los pasillos, en donde la burla, el golpe brusco y la imposición hacen parte de la identidad institucional. Ellas esperan, ellas conversan, ellas se dejan abrazar y besar, ellas miran, ellas en pasivo “relativamente”, en el juego de ping pong no hay preguntas por el ganador, hay movilidad, se da el compartir.

En torno a la mesa de ping pong se busca más que la unificación, la unicidad, cada encuentro no es sumativo, es particular, cada grupo, pareja o actividad se gesta de manera singular en un contexto acordado por todos y todas, se transita destacando el espacio vital de cada uno y una, éste es permeado por palabras o contactos físicos de contención que resultan en encuentros distendidos, es decir este binomio relacional se da alternadamente indicando que no se puede estar en un solo extremo, solo que debe fluctuar como las rotaciones en el juego de ping pong después de alcanzar un número de puntos

A continuación se presenta una matriz que recoge categorías de expresión corporal evidentes en tres escenarios de interacción, las clases tipo A son llamadas a las que los y las estudiantes les atribuyeron características agradables y que les motivaban, las denominadas clases tipo B son las que no cuentan con valoraciones positivas mayoritariamente, y mesa de ping pong a las vivencias experimentadas alrededor de este espacio de recreo.

Tabla 3. Matriz expresión corporal

Categorías	Sub categorías	Clases tipo A	Clases tipo B	Mesa de ping pong
Miradas	Frente	X		X
	Abajo		X	X
Posturas	Abiertas – disposición	X		X
	Cerradas- contención		X	
Orientación	Frente	X		X
	Lado	X	X	X
	Espaldas		X	
Gestos	Agrado	X		X
	Desagrado		X	
Contactos físicos	Presentes	X		X
	Ausentes		X	

Esta tabla permite retomar características que se encuentran presentes no solo en la mesa de ping pong, sino también en algunas clases que han sido calificadas como espacios y lugares significativos por los y las estudiantes, a saber, tales son presencia de contactos físicos abrazos, toques en la cabeza, la espalda, gestos como sonrisas, guiños de ojos, posiciones enfrentadas con la posibilidad de admirar al otro u otra, para verse, para contemplarse, lo que lleva a que las posturas corporales sean erguidas, fluidas, sueltas.

¿Qué comparten las clases significativas con la dinámica relacional construida en la mesa de ping pong? Calidez, confianza, inclusión, conversación, reconocimiento de si mismos y del otro son palabras que empiezan a ser asociadas tanto por adultos(as) como por adolescentes en lo que se constituye como importante en la cotidianidad escolar.

Entonces, se interpreta como la posibilidad de ir y venir en las aproximaciones tangibles como intangibles, es notorio que se da un flujo comunicacional activo cuando tanto estudiantes como profesores(as) logran una relación pulsante, así se mantienen la atención y tejen un genuino interés por lo que ese congénere tiene para él o ella superando los límites del contenido, de la planificación, de la metodología se adentran en un terreno socio-emocional más amplio que permite descodificar las pre concepciones del rol docente o discente para descubrirse recíprocamente a partir de sus historias de vida.

5.3.2 Tonos emocionales en la sala de clase y entramados interpersonales significativos

El término tono emocional se concibe como un aspecto que media la interacción y que posee diferentes gradientes. En este caso referirse a un lugar físico, la sala de clases, no delimita la reflexión a la extensión concreta, sino por el contrario ofrece las bases para visualizar las características de los entramados interpersonales significativos.

Las características tonales asociadas a una clase, persona o relación significativa desde la perspectiva de las y los estudiantes se presentan a continuación en dos espectros amplitud y conocimiento.

5.3.2.1 Amplitud desde lo libertario a lo limitado

La amplitud se inserta en el marco de las posibilidades, con afirmaciones como “él da varias alternativas y esas alternativas son entretenidas”⁵ y “yo trato de llegar a un consenso”⁶, se denota que en ambas ocurren interacciones asociadas a la elección, lo que se convierte en un factor potente de desarrollo personal dentro de la sala de clase. Primero, porque es una manera de activar la participación responsable, de saber que lo que suceda en ese período de tiempo no tiene solo que ver con la audacia o capacidad docente sino que es una apuesta colectiva; Segundo, se propicia la instalación de una acción que no es al parecer frecuente en su vida familiar, por tanto se ensancha la visión de si mismo o si misma al vivenciarla. Entonces moverse en el camino de lo que aquí se denomina libertario implica tener la posibilidad de que el grupo de estudiantes elija entre varias opciones sobre el cómo hacerlo, siendo el profesor o profesora responsable del contenido mismo. Esta estrategia implica a su vez algunas condiciones de quien la propone, tales como tolerancia a la frustración, paciencia y confianza en el otro u otra, comprendiendo que las propuestas de adultos o adultas no siempre resultan atractivas para adolescentes y jóvenes que hacen parte de las clases, por tanto la innovación y recursividad se deben cultivar. Esta práctica transforma el ejercicio docente desde el momento de la planeación, la ejecución de clases y evaluación.

Según lo observado y registrado con el grupo de profesores y profesoras también existen palabras restrictivas y taxativas que en algunas clases son las mas comunes “silencio, respeten los turnos para hablar, no golpees a tu compañero, siéntate, no sean groseros, no volveré a repetir”, cuando la insistencia en el cumplimiento de normas, planes y demás

intereses institucionales es el foco central en un colegio con las características como éste puede dar lugar a dos posturas estudiantiles, por un lado los y las estudiantes invisibles y los visibles extralimitados que comparten el sentimiento de exclusión y no pertenencia.

Los primeros van intentando no notarse y cumplir con lo mínimo a cambio de estar y ser inadvertido, son ese tipo de estudiantes como Inge de 14 años o Efe de 13 años quienes consideran que "(...) que no valgo para nadie o si uno sabe que cuando uno se vaya de allá igual que aquí van a decir menos mal se largo ese huérfano"⁷, de esta manera no logran identificarse con ellos o ellas mismas y menos con las búsquedas institucionales, reafirmando que la educación no puede seguirse basando en un asunto de contenidos o puntajes sino de sentidos para la vida, este grupo es el que profesores y profesoras califican como los que cumplen o no dan lío aunque sean callados. Los segundos o los visibles extralimitados que pierden todo temor a la sanción, a las anotaciones en el libro, a las suspensiones por se parte de su normalidad claramente lo afirma una profesora en la entrevista sostenida "si, lamentablemente hay muchos alumnos suspendidos y otros condicional, hay muchos que no están asistiendo a clase" es como si la alternativa de preferencia fuese una medida de ausencia que al final termina por convertirse en una sanción definitiva frente a los reiterados desafíos al cumplimiento.

No se llega a ninguno de los extremos de un momento a otro, cada uno pasa por etapas de reacomodamiento progresivo hacia el lado que les otorga mayor comodidad y funcionalidad.

Elegir, significa también participar es decir ser tenido en cuenta en el proceso que según los adultos y adultas es fundamental para la vida, la educación escolarizada, lo que contrasta con las motivaciones por las cuales los y las estudiantes aducen para estar vinculados al colegio, la mayor parte refiere que lo mas agradable de ir al colegio son las redes que se construyen allí, esto se refleja en afirmaciones tales como: "conocer gente, jugar con los compañeros"

5.3.3 Conocimiento, del reconocimiento al anonimato

La sala de clase es un espacio de socialización, en donde se busca salir de un anonimato que descalifica a un reconocimiento que dignifica, cuando alguien le llama por su nombre, le presta atención, identifica sus expresiones tanto del rostro como de la postura, le esta diciendo usted existe y es importante para mi, por lo cual la conversación, los encuentros fuera del aula son elementos que serian interesantes de potenciar. Este planteamiento es reafirmado por una de las profesoras cuando dice "si, es que ellos con los que mas converso, con los que mas se acercan a mi no me dan problemas en la sala, son mis otros alumnos los que todavía no logro tener afecto".

Asimismo la dimensión afectiva, en el escenario escolar es otro pilar a revisar, ya que desde la formación universitaria se le pide a los y las estudiantes de pedagogía que se olviden de esa parte de su humanidad afirma una de las entrevistadas: "siempre la universidad nos enseña aunque ustedes estén pudriéndose por dentro ustedes no tienen que proyectar eso a sus niños", desde antes de asumir el rol educativo se llega con la premisa de restringir y dividirse, esto no es posible somos unicidad. Sin embargo es pertinente compartir los principales estados emocionales que se reconocen en la cotidianidad en el grupo de adultos y adultas participantes en este estudio. Los estados de angustia, nerviosismo, dolores

musculares, cefalea, problemas respiratorios y trastornos del tracto digestivo son las manifestaciones más frecuentes que presenta el grupo de profesores y profesoras como resultado de su interacción en clases, es la forma interna de traducir la ansiedad y la frustración que en ocasiones supone el ritmo acelerado de continuación negación y búsqueda de validación por parte de los y las estudiantes.

5.4 Limitaciones del estudio y proyecciones

En el desarrollo de la presente investigación se encontraron las siguientes limitaciones:

El tiempo de investigación (un semestre) se hace insuficiente, para comprender las significaciones alrededor de un grupo de personas que cohabita en el sistema educativo.

La muestra de estudiantes y las características propias del plantel seleccionado restringen los resultados a contextos educativos escolares similares, es decir subvencionados con perfiles de ingreso de los quintiles más bajos, prácticamente excluidos de establecimientos estándar.

Se dice que “pequeños grupos están trabajando para deslegitimar la actuación de los grandes poderes, empieza a imponer otra lógica dentro de la acción cotidiana de la gente” (Houtart, citado Estevez 2008:33) caminar la cotidianidad del CES y darse cuenta de esos otros sentidos cotidianos es motivante, aunque sus protagonistas no lo reconozcan abiertamente. En este aspecto radica una de las limitaciones más palpables de la investigación, es decir, fueron insuficientes los espacios para hacer devoluciones reflexivas a la comunidad educativa durante el proceso, se hizo solo en la fase de resultados.

Las proyecciones que surgen a partir del proceso investigativo son:

El estudio ofrece elementos metodológicos válidos para ser replicados en otras indagaciones afines, se hace necesario continuar estudiando los procesos de la corporeidad en el contexto escolar. Se sugiere incluir talleres investigativos como parte de la metodología, y no solo emplear la observación de campo, en razón de las negaciones culturales a la visión integrada del cuerpo.

Es impajaritable promover estudios cualitativos, que no solo busquen comprender las realidades, sino insertar nuevas propuestas y miradas del acto pedagógico, de la educación vista como convivencia, y a su vez como posibilidad intencionada de transformación social.

Es perentorio que la educación, especialmente la escolarización se resignifique como mundo de vida (Toro, 2007), como mundo de amor (Maturana, 2003), como un mundo integrador (2007) que permita la vindicación de lo humano, por lo que otros estudios similares o una segunda parte de esta investigación debieran incluir elementos que consoliden la creación de estrategias relacionales que permitan vivenciar estos planteamientos en lo cotidiano.

Es un hecho que la escuela se ha extralimitado en la función de sociabilización que cumple, debido a las transformaciones en los roles familiares, pero también es cierto que los estudios actuales (como esta investigación) siguen reafirmando que los campos relacionales son fuentes de cambio para potenciar la educación, aún en el modelo de mercado en que se ha convertido, por tanto la sustentabilidad relacional se hace posible cuando las relaciones interpersonales en la escuela superan el interés por la nota, por el cumplimiento de objetivos

y no se limita a lo que se debe cumplir, en cambio se ensancha por la integralidad en la concepción del o la estudiante, del o la profesor, de lo social y de lo que sucede allí, la vida misma, no solo por modelamiento sino por construcción activa. Es necesario señalar que para lograr lo anterior se requiere no solo de los aportes de equipos de científicos sociales sino también la modificación estructural de la calidad de la educación.

Referencias bibliográficas

- AYALA, Roberto (2003). Clase y Género. *Ciencias Sociales*, 101-102, 57 – 70.
- BARRAGAN, Fernando (2005). Educación, Adolescencia y Violencia de Género: Les Amours Finnessent un Jour. *Archivos Hispanoamericanos de Sexología*, XI,(1), 47 -70.
- CAPRA, Fritjof (2002). *La Trama de la Vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona. Anagrama (4ta edición).
- CASTRO, Alberto De. GARCÍA, Guillermo. RODRÍGUEZ Ilsy (2006). La Dimensión Corporal desde el Enfoque Fenomenológico-Existencial. *Psicología desde el Caribe*, 17, (7), 122-148.
- DAMASIO, Antonio. (2006) En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos. Barcelona: Editorial Crítica.
- ESTERMANN, Josef (2008). Si el Sur fuera el Norte. Chakanas interculturales entre Andes y Occidente. Quito. Ediciones Abya-Yala.
- ESTEVEZ, Carlos, TAIBO, Carlos (2008). Voces Contra la Globalización. Madrid. Editorial Critica.
- FUENTES, Mara (2001). ¿Por qué el grupo en la Psicología Social?. *Revista Cubana de Psicología*, 18(1), 28 -33.
- GADEA, Carlos. (2007). La Dinámica de la Modernidad en América Latina: Sociabilidades e Institucionalización. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 13, 55-68.
- GARCÍA DEL DUJO, Ángel. MUÑOZ R, José. (2004). Pedagogía de los espacios. Esbozo de un horizonte educativo para el Siglo XXI. *Revista Española de Pedagogía*, LXII,(228), mayo-agosto, 257-278.
- GERGEN, Kennet.(1996). Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social. Barcelona: Paidós.
- GIDDENS, Anthony, (1990). *The Consequences Of Modernity*. United States: Polity Press
- GÜEL, Pedro. FREI, Raimundo y PALESTINI, Stephano (2009). El Enfoque de las Prácticas: un aporte a la Teoría del Desarrollo. *Revista de la Universidad Bolivariana*, 8, (23), 63-94.
- LAIN ENTRALGO, Pedro (1991). Cuerpo y Alma: Estructura dinámica del Cuerpo. Madrid: Espasa-Calpe S.A.
- MALDONADO, Mónica María (2000). *Una Escuela dentro de una Escuela. Un Enfoque*

Antropológico sobre los Estudiantes Secundarios en una Escuela Pública de los '90.
Buenos Aires: Eudeba

- MATURANA, Humberto. VERDEN-ZOLLER, Gerda. (2003). *Amor y Juego- Fundamentos Olvidados de lo Humano.* Stgo de Chile: Comunicaciones Noreste Ltda (6ta edición).
- MATURO, Graciela (2007). Fenomenología y Hermenéutica: Desde la Transmodernidad Latinoamericana. *Utopía y Praxis Latinoamericana*,37 (abril-junio),35-50.
- MARESCA, Silvio (2005) .Religión y Filosofía: Cristianismo y Paganismo. Comp Leandro Pinkler. La Religión En La Época De La Muerte De Dios. Buenos Aires.Editorial Marea.
- MERLEAU-PONTY, Maurice (1999). *La Fenomenología de la percepción.* Barcelona: Península.
- MIES, María. SHIVA, Vandana (1997). *Ecofeminismo. Teoría, Crítica y Perspectivas.* Barcelona: Icaria Antrazyt.
- MINOLETTI Alberto. ZACCARIA Alessandra (2005). Plan Nacional de Salud Mental en Chile.10 años de experiencia. *Revista Panamericana Salud Publica/Pan Am J Public Health* 18(4/5): 346-358, Citado en <http://www.scielosp.org/pdf/rpsp/v18n4-5/28097.pdf> tomado el 25 de Mayo de 2009.
- MORÍN, Edgar. (2007).*La Cabeza bien puesta. Repensar la Reforma. Reformar el Pensamiento.* Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- O'BRIEN, Mary. MCLNTYRE (1986). Patriarchal Hegemony and Legal Education. *Hein online. 2 Can.j. Women & L*, 69,69 – 95.
- PEREZ SERRANO, Gloria (1994). *Investigación Cualitativa: Retos e Interrogantes.* Madrid: La Muralla
- PINEDA Miguel Ángel (2005). Fenomenología del Cuerpo Humano. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana. Vol 26 N. 92*
- PROGRAMA DE NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (2004) Informe de Desarrollo Humano La libertad cultural en el mundo diverso de hoy.
- (2007) Informe de Desarrollo Humano. La lucha contra el cambio climático: Solidaridad frente a un mundo dividido
- QUINTANA DE UÑA, Diego. (2004). *El Síndrome de Epimeteo. Occidente, la cultura del olvido.* Santiago de Chile: Editorial Cuarto Propio, Primera Edición.
- RESTREPO, Gabriel. (2008). La Promesa de Telemaco: Arqueología del Sujeto. *Universitas Humanística* ,65 (enero-junio), 49-71.
- ROJAS, Fernando (2005). Vida Humana, Razón Humana, Razón Objetiva, Crítica Racional de la Crítica de Dusele a la Razón. *Andamios*, 2,(3), 79 – 105.
- SANDOVAL, Carlos. (2002). *Investigación Cualitativa.* Bogotá. ARFO Editores e Impresores Ltda. Versión Electrónica consultado en 01 de Septiembre de 2009 <http://www.comunitarios.cl/www/biblioteca-de-documentos.html>.

- SEGAL, Lynn. (1994). *Soñar la realidad. El constructivismo de Heinz von Foerster*. Barcelona: Paidós.
- SIBILIA, Paula. (2005). *El Hombre Postorgánico. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*. Buenos Aires: Fondo de la Cultura Económica.
- SIDORKIN, Alexander. (2007). *Las Relaciones Educativas. Educación Impura, Escuelas Desescolarizadas y Diálogo con el mal*. Barcelona: Octaedro.
- SMITH, Dorothy (1985) *El mundo silenciado de las mujeres*. Santiago: Cide/Phe/lse
- TORO, Rolando (2007). *Biodanza*. Chile. Editorial Cuarto Propio.
- TORO, Sergio (2009). Memoria y Evolución, pilares de una Educación Consciente desde la Motricidad. *Revista Profissao Docente de la Universidad do Uberaba*,7(16),1-28.
- TRIGO, Eugenia. (2006). *Inteligencia Creadora, Ludismo y Motricidad*. Universidad del Cauca. Popayán.
- UANINI, Mónica (2005). Una escuela dentro de una Escuela: Reseña Temática. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 183-190.
- VARELA, Francisco. (2000). *El Fenómeno de la Vida*. Santiago de Chile. Dolmen Ediciones 3ra edición.
- VELASCO, Honorio. DIAZ DE RADA, Angel (2004). *La Lógica de la Investigación Etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Editorial Trotta S. A.
- VIÑAO, Antonio. (2004) Espacios escolares funciones y tareas: la ubicación de la dirección escolar en la escuela graduada. *Revista Española de Pedagogía*. LXII nº 228 mayo-agosto 2004. Pp 279-304
- WATZLAWICK, Paul. HELMICK, Janet. JACKSON Don D. (1983). *Teoría de la Comunicación Humana*. Barcelona, Herder (3ra edición).
- WALDENFELS, Bernhard (2006). El Sitio Corporal de los Sentimientos. *Signos Filosóficos*, VIII(15), 129-150.
- ZUBIRI, Xavier. (1986). *Sobre el hombre*. Madrid. Alianza

Notas

¹ Asociada al proyecto Fondecyt: "Corporeidad y aprendizaje en el contexto de la enseñanza general básica. comprensión y descripción del proceso desde la acción relacional de los actores" N° Proyecto 11080287, Año 2008.

² Cada vez que se referencie un relato de algún o alguna participante se protege su identidad cambiando referentes nominales. Asimismo es importante tener en cuenta la simbología con la que se harán las citas del análisis de campo en el documento: UH corresponde a unidad hermenéutica, UH1 unidad hermenéutica

N 1, UH2 unidad hermenéutica N2, P es el documento primario, 4:28 indican número de documento y orden de la cita. Además aparecerá la Categoría SF,P o A con su respectiva sub categoría.

- ⁴ Las fuentes de información según el origen se clasifican en personales, institucionales y documentales. Las primeras hace referencia a grupos o personas que ofrecen información relacionada con la investigación; las segundas a información que emana de documentación institucional (2002:2).
- ⁵ Conversaciones de campo con estudiantes.
- ⁶ Conversaciones de campo con profesores y profesoras.
- ⁷ Conversaciones de campo con estudiantes.