

Subjetividad y experiencia: Principios pedagógicos para abordaje del cuerpo subjetivo en medio del internamiento escolar*

Subjectivity and experience: Pedagogical principles for approaching the subjective body in the midst of school internment

Andrés Ricardo Alayón Rodríguez**

RESUMEN

Los internados escolares han sido ampliamente abordados a nivel investigativo en las últimas décadas a partir de una serie de prácticas que configuran un escenario poco idóneo para la formación de niños, niñas y adolescentes. Conceptos como las de institución totalizante (Goffman, 1994) o normalización de la conducta (Foucault, 2002) han permitido develar en posteriores estudios contextuales una serie de prácticas de administración educativa (colonización, normalización, evangelización, civilización, exclusión, homogenización o disciplinamiento) que se sustentan o intervienen el cuerpo de los sujetos que allí estudian desde la noción fenomenológica de *cuero Körper*. El presente artículo pretende evidenciar los riesgos que traen consigo los

Palabras clave:
Experiencia,
subjetividad,
cuero Leib,
cuero Körper,
internamiento
escolar.

* Este artículo hace parte de la investigación doctoral titulada “Experiencias corporales de internamiento: afectaciones sobre las subjetividades de un grupo de estudiantes-egresadas y docentes en la residencia escolar Dorian Sierra Ríos” que viene siendo desarrollada por el autor con la Universidad del Quindío en el Doctorado de Ciencias de la Educación y, más específicamente, en la línea de Currículo, Didáctica y Motricidad. La presente reflexión abarca algunos de los antecedentes, algunos sustentos del marco teórico y parte de las propuestas del marco conceptual denominadas aquí mismo como “necesidades pedagógicas para abordaje del cuerpo subjetivo en medio del internamiento escolar”. En este momento la investigación está culminando su primer momento de recolección de la información y se espera poder presentar los avances al respecto en un futuro próximo.

** Colombiano. Estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad del Quindío, y Magíster en Educación, Universidad Pedagógica de Colombia. Docente de la Institución Educativa Jorge Villamil Ortega. Gigante, Huila, Colombia. andresr.alayonr@uqvirtual.edu.co ORCID: 0000-0002-5477-3653

procesos educativos en internamiento desde la negación de la condición subjetiva del cuerpo de las personas que allí estudian a partir del seguimiento de algunos antecedentes investigativos y contextuales. De igual forma el texto pretende plantear una serie de necesidades pedagógicas que se generan a la hora de abordar procesos educativos en internamiento desde los conceptos de experiencia y subjetividad, lo cual nos lleva al campo fenomenológico del *cuerpo Leib*. Asunto crucial a la hora de poder plantear diálogos epistemológicos y ontológicos entre la psiquiatría, la filosofía y la pedagogía en cuanto a la necesidad de plantear ofrecer una atención integral en las patologías derivadas del confinamiento forzado y prolongado.

ABSTRACT

School boarding schools have been extensively studied in recent decades due to a range of practices that create an unsuitable environment for the education of children and adolescents. The concepts of totalizing institutions (Goffman, 1994) and standardization of behavior (Foucault, 2002) have allowed subsequent contextual studies to uncover a series of educational administration practices. These practices include colonization, standardization, evangelization, civilization, exclusion, homogenization, and disciplining, which are sustained or intervene in the bodies of the subjects studied there from the phenomenological notion of *Körper's body*. This article aims to highlight the risks associated with educational processes in confinement by ignoring the personal experiences and feelings of the students. It is based on research and context. The article also discusses the pedagogical requirements for approaching education in confinement, focusing on the concepts of experience and subjectivity, which leads to the phenomenological field of the *Leib body*. The latter is crucial in order to facilitate epistemological and ontological dialogues among psychiatry, philosophy, and pedagogy regarding the necessity to provide comprehensive care for conditions resulting from forced and prolonged confinement.

Keywords:
Experience,
subjectivity, Leib
body, Körper body,
school internment.

Introducción

El término internado¹, en el ámbito de la educación, hace referencia a aquellas instituciones en las que se ubica un grupo de personas (estudiantes y maestros) en torno a un proceso de formación humana cuyos procesos van más allá de lo académico. Su historia se remonta a la época medieval durante la cual la educación dirigida por congregaciones religiosas se organizaba a partir de prácticas ascéticas y la vida en aislamiento o retiro hacia lo espiritual. Para la época moderna el internado se refiere a la estancia permanente y restringida de los sujetos en un lugar específico. Así, estar internado puede referirse a una institución educativa, a una prisión o a un hospital (Foucault, 2002), pues en dichas instituciones se interna a los sujetos para ser educados, castigados o sanados; en todo caso, para eliminar aquello que se sale de los criterios de *normalidad* definidos por la sociedad.

La noción de internado es ampliamente abordada por Foucault (2002) a partir del estudio del cambio del castigo con la muerte al castigo con el encierro, que se funda con el surgimiento de *los códigos modernos de la nueva teoría de la ley y el castigo* a finales del siglo XVIII en Europa. Ser remitido a un internado configura una división social entre aquellos que requieren de métodos especiales (educativos, reeducativos, médicos, psiquiátricos) de atención para desarrollar la vida y aquellos que no los necesitan. Además de constituirse en una amenaza legitimada desde la ley, el internado desarrolla una serie de prácticas (salas de aislamientos, formas de castigo, el panóptico) hacia el interior a través de la vigilancia y la normalización u homogenización de las conductas de los internos.

En el campo de la sociología, Goffman (1994) estudia los efectos que produce el encierro generado en los internados psiquiátricos. Las formas totalizantes mediante las cuales se ejerce la autoridad, el control de la espacialidad y de la temporalidad preestablecidas configuran un escenario en el cual las condiciones para la estructuración del yo están siempre bajo la mirada controladora y punitiva. El internado se establece como institución educativa, terapéutica o reformativa enclavada en medio de las contradicciones adscritas a sus fines, sus medios

1 Del latín *internāre* que se refiere a “hacer entrar” o “colocar dentro”.

y sus métodos. Mansilla, Huaiquián y Pozo haciendo un recorrido por los fundamentos ontológicos del internado educativo lo definen así:

El modelo de los internados exige extensos periodos de permanencia y encierro generando efectos complejos para la infancia de quienes se encuentran en esta condición: desvinculación afectiva de la familia de origen y de esta respecto a sus hijos; hábitos adquiridos en disonancia con el mundo de la vida desde donde provienen; configuración de una identidad que se traduce en una 'persona débil' en habilidades sociales (Domínguez, 2009). En este sentido, las escuelas y los internados se constituyen en eficientes dispositivos para crear y recrear de modo sistemático la comunidad imaginada. (Mansilla, Huaiquián y Pozo, 2018, p. 6)

Estos antecedentes investigativos evidencian las dificultades históricas, culturales y administrativas para hacer de estos lugares un escenario educativo ideal para la formación y dignificación de la condición humana. La poca capacidad para comprender, asumir y tramitar las múltiples experiencias y subjetividades de aquellas personas que son remitidas allí, junto con la generalizada postura de normalizar desde una serie de códigos de comportamiento corporal, permiten evidenciar los riesgos de la vida educativa en internamiento. Todo ello a través de una serie de prácticas administrativas que se asumen y se legitiman a partir de la negación corporal de las subjetividades y experiencias de los y las estudiantes que ingresan a este tipo de escenarios educativos.

Al respecto surgen algunas preguntas que permiten relacionar subjetividad, experiencia y cuerpo en medio de estos procesos de formación en internamiento, como: ¿qué cuerpos se forman y se configuran a partir de las experiencias de vida en estos escenarios educativos?, ¿cuáles han sido los riesgos que se han generado históricamente en medio de la vida educativa en internamiento? Y, por último, ¿por qué se hace necesario un abordaje pedagógico, desde la experiencia y la subjetividad, como conceptos vitales a la hora de plantear unos principios pedagógicos para la vida educativa en internamiento? Frente a dichas interrogantes en el presente artículo se espera llevar a cabo una reflexión sobre los riesgos y las necesidades de la educación en medio del internamiento, desde algunos conceptos como *cuerpo Leib, experiencia y subjetividad*.

Para ello, en una primera instancia se pretende rastrear las problemáticas más latentes a nivel investigativo e histórico en este tipo de escenarios escolares en relación con las formas corporales de disciplinamiento a la luz de dos conceptos: la de *cuero Leib* y *cuero Körper*, traídos de la fenomenología. En segunda instancia se espera hacer un acercamiento ontológico a conceptos como subjetividad y experiencia, para con ello poder hacer un anclaje de estos como elementos centrales para justificar la necesidad de su abordaje en dichos procesos pedagógicos en internamiento. Por último, y a modo de cierre, se postulan algunas necesidades pedagógicas latentes en este tipo de contextos educativos, los que esperan presentarse al final del texto como principios pedagógicos para realizar procesos educativos de esta índole. Ello debido a la relevancia de su abordaje a partir de la crisis evidente de la educación en internamiento y del poder plantear alternativas pedagógicas frente a lo que se vive en este tipo de escenarios educativos.

Debido a la configuración disciplinar de los objetos de estudio, es común que la psiquiatría aborde las patologías derivadas del confinamiento forzado y prolongado. Para el presente caso se espera abordar las problemáticas del confinamiento prolongado desde postulados filosóficos y pedagógicos pensando en poder atender distintas situaciones patológicas, a través de la prevención pedagógica y ética de los riesgos que traen consigo dichas condiciones de convivencia. Con ello, antes que negar la relevancia de los avances psiquiátricos al respecto, lo que se pretende es plantear soluciones desde la atención integral y, por ende, a la necesidad de prevenir y evitar las patologías que se producen en este tipo de situaciones de internamiento, desde las posibilidades epistemológicas y prácticas de la filosofía y pedagogía.

Educación en internamiento y cuerpos regulados

A diferencia del horario académico de la jornada regular (entre 6 y 9 horas diarias entre semana), los procesos educativos en un internado implican que el 100 % del tiempo los y las estudiantes están sujetas a las normativas institucionales, las intervenciones pedagógicas y, en general, a una mayor incidencia de todo lo que el contexto educativo formal implica, sin ningún tipo de regulación directa o diaria entre familia y colegio. Tanto Goffman (1994) como Foucault (2002) abordaron críticamente las dinámicas de disciplinamiento, normalización, segre-

gación, colonización y exclusión de las instituciones estructuradas desde el encierro como lógica de desarrollo de la práctica cotidiana.

A continuación, se abordarán algunos antecedentes² que han venido rastreando y estudiando las prácticas pedagógicas y administrativas a partir de una serie de procesos de colonización, normalización, evangelización, civilización, exclusión, homogenización o disciplinamiento en estos escenarios educativos de internamiento. Estos trabajos desarrollados desde diferentes campos (como la historiografía, la etnografía y la investigación educativa), permiten visualizar y analizar el papel preponderante y estratégico que tiene la formación corporal en estos procesos y en estos contextos. Para ello se expondrán en primera instancia los trabajos de corte historiográfico, para luego pasar a los de tipo etnográfico. Para cerrar este apartado se abordarán los trabajos realizados desde la investigación educativa.

Iniciando con las investigaciones de corte historiográfico Mansilla, Huaiquién y Pozo (2018) estudiaron la influencia en la comunidad mapuche de las misiones educativas en los internados en la Araucanía chilena entre 1900 y 1935, lo que permitió develar de forma descriptiva la relación entre las misiones educativas capuchinas en tal periodo y la consolidación de un sistema de valores estructurados desde conceptos como Estado nación, civilización y evangelización en territorio indígena. El propósito de esta estuvo dirigido hacia el reconocimiento de las estrategias pedagógicas que permitieron dicho proceso de colonización.

Los resultados permitieron categorizar una serie de herramientas fundamentadas dentro la administración educativa que fueron estratégicas a la hora de generar los efectos colonizadores y que utilizaron

2 Dentro del desarrollo de los antecedentes (últimos diez años) de la investigación se han establecido algunas categorías en relación con los distintos tipos de estudio que han venido abordando las diferentes problemáticas de la educación en medio del internamiento, ello teniendo en cuenta algunas características de la investigación como la problemática de investigación, el tipo de estudio o el enfoque de esta. Dichas temáticas desde las que se asociaron las investigaciones son: los procesos de colonización, homogenización o disciplinamiento y las dinámicas de subjetivación al respecto; las experiencias de internamiento y las condiciones psicosociales o emocionales de convivencia y sus posibles afectaciones en el aprendizaje y, por último; los efectos de las propuestas pedagógicas o didácticas en los contextos de internamiento escolar. En el presente apartado solo se abordarán las investigaciones del grupo denominado “procesos de colonización, homogenización o disciplinamiento y las dinámicas de subjetivación al respecto” debido a la intencionalidad y el enfoque del presente artículo.

los hábitos corporales diarios como herramienta para dicho fin. Los hábitos más importantes fueron: población infantil mapuche encerrada y separada por género, la formalización de rutinas no mapuches, encuentros familiares vigilados o visitas controladas, pérdida del idioma (mapuzungun) y de costumbre ancestral (mogen) nativas, justificación ideológica del internado y su propuesta pedagógica, choque cultural entre chilenización, evangelización y el mundo mapuche en el internado, docentes como agentes de control y vigilancia.

Siguiendo por la misma línea, Domingo (2018) analizó la forma en la que se instauró una postura moral y religiosa en los internados salesianos en la región de Córdoba (Argentina) entre 1905 y 1930, desde el cual pudo reconocer una serie de dinámicas y resultados frente a la investigación hecha en territorio mapuche. Para el presente caso el sentido de totalidad que se generó en medio de la educación en internamiento fue reconocido a partir de interiorización desde la noción de “virtud moral”.

El método utilizado para generar los efectos en cuanto a la configuración moral desde la virtud salesiana se basó en dos estrategias estructurales. Por un lado, se utilizó una herramienta descrita por el autor como simbólica, que tenía que ver con un discurso formativo sólido, unificado y organizado desde la catequesis cristiana que evitara cualquier tipo de contradicción o duda. Por otra parte, aparece una estrategia corporal que tenía que ver con el uso del tiempo en tres tipos de acciones (trabajo, estudio y piedad), lo que configuró los hábitos corpóreos necesarios para adquirir dicha moral desde lo que el estudio plantea como una *economía del tiempo y del esfuerzo*.

Dichas estrategias de la educación salesiana en medio del encierro se apoyaban en una serie de acciones que formaban a las y los jóvenes hacia una vida moral cristiana. Algunas de estas acciones relacionadas con la corporalidad de la o del estudiante internado eran: la pérdida de intimidad individual, la asistencia continua a ritos, la obligación a confesar lo privado, la modelación de actos desde lo casto y puro, la estigmatización del ocio y las vacaciones, y la administración de gestos, palabras y acciones corporales.

En la misma línea de investigaciones de corte histórico se presenta el trabajo en el contexto colombiano de Díaz (2018) el cual abordó el

proceso de evangelización y civilización de las comunidades indígenas emberá, emberá catío, emberá chamí y noanamaes a través del proyecto misionero claretiano (que incluyó internamiento) en el Chocó entre 1908 y 1952. Esta investigación abordó desde el campo de la historia las prácticas implementadas para evangelizar y “civilizar” a los “indios salvajes” por parte de los misioneros claretianos y carmelitas descalzos, en los territorios del Chocó y de Urabá, durante los años 1908 y 1952. El trabajo concluye que la construcción de las representaciones sobre lo que significaba ser indígena chocono estaba en contraposición del ideal civilizatorio y evangelizador del ciudadano colombiano de la época.

No obstante, el estudio encuentra evidencias que demuestran cómo la construcción civilizatoria del indígena chocono se hizo desde una noción de otredad subordinada y subalternizada que no permitía una incorporación real a las dinámicas de progreso del Estado nación colombiano. Esto se generó además por los procesos de resistencia indígena que permitieron mantener una serie de valores culturales y sociales frente al proceso evangelizador, dados en gran medida a partir de la educación en internamiento, como también porque el reconocimiento religioso que se hizo de esa otredad indígena siempre fue planteado desde la negación de dicho ideal civilizatorio deseado.

Frente al grupo de investigaciones que se desarrollaron a partir de la etnografía aparecen una serie de trabajos de Ramírez (2019, 2017, 2016a, 2014, 2013), quien ha venido abordando el caso de histeria colectiva presentado en el internado Villa de las Niñas en 2007. Las investigaciones se centraron en el estudio de la construcción sociocultural del miedo y el coraje en un internado de religiosas. Dichas investigaciones utilizaron el estudio de caso como herramienta metodológica para poder explicar el fenómeno de la histeria colectiva de más de 500 estudiantes ocurrido en dicho internado en el estado de Guerrero, en 2007, a través del seguimiento de la historia de vida de algunas estudiantes y sus familias que fueron partícipes del proceso colectivo.

Los resultados han develado la forma tan violenta y autoritaria bajo la cual se concebía el orden en la institución educativa desde el seguimiento a una serie de acciones corporales habituales. La organización temporal de la acción corporal se configuraba como estrategia de desarrollo del diario vivir educativo. Los efectos del exceso de auto-

ridad y regulación por parte de las monjas evidencian una alta carga, no soportable a nivel psicosomático, por parte de las estudiantes que responden colectivamente con un ataque de histeria. La ideología religiosa, manifiesta en las estrategias de control del tiempo y del espacio a partir del cumplimiento estricto de acciones corporales, conllevó a “perturbar los cuerpos”. A fuerza de rutinas desquiciantes y acciones corporales desgastantes, resquebrajan los lazos sociales imponiendo el miedo como medida de control en la insistente tarea de modelar los cuerpos para unificarlos” (Ramírez, 2014, p. 19).

Otra investigación que permite reconocer las prácticas de dominación al interior de un internado y, al mismo tiempo, las dinámicas de resistencia ante las mismas, es la realizada por Esparza en 2019. El trabajo se encaminó a desarrollar categorías inherentes a la educación en encierro como lo son: los sistemas de disciplinamiento y control de los cuerpos en el internado, los procesos de estigmatización y de exclusión presentes en el encierro, y los procesos de resistencia de los cuerpos disidentes del pensamiento hegemónico institucional. En cuanto a los procesos de disciplinamiento para la normalización corporal, el internado se convierte en un escenario que transmite de forma totalizante los valores hegemónicos del contexto. Es así como la homosexualidad se observa como una desviación de la conducta que debe ser corregida para su posterior desaparición. De no ser así, la expulsión es la salida ante dicha problemática, y este fenómeno se presenta como la realidad más cruel del internado; la expulsión se configura como la discriminación institucional para controlar una “desviación”.

Pasando ahora a revisar los trabajos desde la investigación educativa, está el publicado por Gómez (2018), que presenta los hallazgos encontrados frente a los procesos de subjetivación que se generan en medio de la educación infantil en internamiento. La investigación se centró en revelar las diferentes formas mediante las cuales el internamiento produce una serie de condiciones de subjetivación en la población infantil. Los universos de sentido y las formas de subjetivación subyacentes a la cotidianidad en internamiento permitieron una aproximación a las experiencias de vivir en medio de un lugar que al tiempo es hogar y escuela. Las categorías que se desprendieron a partir de las narrativas expresadas por la población infantil fueron: los miedos, las agresiones o la crueldad entre ellos mismos, la sexualidad y la

familia. Como resultado de la intervención y del análisis de la información la investigación presenta una propuesta pedagógica y administrativa que tienda a:

transformar los esquemas de atención de estas poblaciones, considerando que los programas de estos modelos residenciales no contemplan la voz y opinión de los niños. Lo que nos alerta sobre las dificultades para resolver el aspecto más importante en la vida de los niños: sus emociones, vínculos y su lugar como sujetos de derechos y de deseos. La institución tutelar que prevalece en estos centros de cuidado no les brinda respuestas sobre las preguntas centrales de su vida. Las marcas de victimización y separación se hacen presentes en los esfuerzos por interrogar el amor, la sexualidad, la concepción, el nacimiento, el cuerpo, el miedo, la muerte, el cuidado del otro. (Gómez, 2018, p. 4)

En cuanto al abordaje en el contexto colombiano de este grupo de trabajos se encuentra la investigación de Fager (2014), quien estudió las relaciones de saber-poder y colonialidad en el Internado Fray Javier de Barcelona, de Araracuara, Caquetá. Dicho trabajo se centró en el estudio de los procesos educativos llevados a cabo por el pueblo muina o uitoto en medio de un contexto educativo de internamiento que no contaba en su organización y administración educativa con un enfoque etnográfico acorde a su población. Ante dicha situación, la comunidad, junto con algunas y algunos docentes hace posible una propuesta educativa que centra su atención en el hecho de permitir procesos de resistencia frente a la colonialidad del saber del internado, a través de las formas de representación, el lenguaje y la comunicación, la interculturalidad, la decolonialidad y la revitalización cultural.

Al respecto, los resultados permiten encontrar una serie de estrategias educativas frente a los procesos de colonialidad de saber, poder y ser. El multilingüismo pensado desde la lengua nativa antes que el bilingüismo, educación intercultural antes que etnoeducación, la territorialización desde el conocimiento situado, el buen vivir antes que las dinámicas económicas del consumo son algunos de los ejes desde los cuales la propuesta comunitaria apunta a reconstruir los procesos pedagógicos a partir y a través del acto corporal, social, cultural y político de los procesos educativos decoloniales.

Este último trabajo permite reconocer que, a menos que se aborde desde una postura emancipadora, es común encontrar que el cuerpo infantil y juvenil se presenta en el escenario educativo de internamiento como un mero cuerpo físico que debe adaptarse a la normatividad social y cultural del contexto. La fenomenología desde la corriente semántica alemana ha venido abordando el cuerpo en dos planos. El *cuero Körper* se postula desde la manifestación del cuerpo físico, regulado, instrumentalizado, material o en su carácter biológico, es decir, y siguiendo la definición que Gallo (2006) hace al respecto, lo Körper alude a “la presencialidad física, es la existencia en el mundo físico que se manifiesta, en primera instancia como una cosa (Ding) entre las cosas de la naturaleza. El cuerpo, en cuanto cosa como cualquier otra, admite una serie de causalidades que pertenecen a las cosas, cuerpo objeto o como cosa corpórea” (p. 50).

Por su parte el *cuero Leib*, cuerpo vivo o subjetivo, se presenta desde la realidad vivencial del sujeto. Antes que una cosa, un instrumento o una herramienta, el *cuero Leib* responde a las vivencias que cada sujeto ha tenido en su trasegar por la vida. Siguiendo con la conceptualización hecha por Gallo, el *cuero Leib* es “un cuerpo-sujeto, fungiente, sintiente, ser-cuerpo, es el cuerpo-propio (...) Aquí el cuerpo es el punto central para la producción de sentido que conlleva una eclosión de significaciones que algunos lo denominan corporeidad” (p. 51).

Desde esta perspectiva, el internado, según los antecedentes presentados, asume el cuerpo de la o del estudiante, del niño, de la niña, del joven o la joven en su noción reguladora Körper dada la finalidad de la labor educativa en internamiento. Mientras tanto, es evidente que los sujetos infantiles y adolescentes son vinculados a estos escenarios educativos desde las experiencias de vida (violencia directa, cultural o estructural) que las llevan a dicho escenario, es decir, desde su cuerpo vivido o Leib, e inician su relación simbólica con este nuevo escenario de vida en la que interactúa con otros pares en similares condiciones, las instituciones de internamiento antes descritas asumen y forman la corporeidad de estos sujetos en su condición reguladora y física. Ajustado a una serie de normativas culturales y sociales del contexto específico del internamiento, tanto la experiencia como la expresión de cada uno de los y las estudiantes que se estructura y se encarna en la

corporeidad infantil o juvenil se encuentra censurada en un proceso que tiende hacia la homogeneización, regulación y ordenamiento.

Frente a dicha noción moderna de internamiento se presentan una serie de casos en los últimos años que dejan visualizar los riesgos sociales y pedagógicos de esta forma de educación. El pasado 26 de junio de 2021 el primer ministro canadiense Justin Trudeau recomendaba directamente al Papa Francisco que se disculpara en suelo canadiense ante la sociedad de este país, debido a los últimos hallazgos “de más de 600 tumbas sin marcar en el sitio de la antigua Escuela Residencial Indígena Marieval para niños indígenas, que estaba ubicada en el sureste de la provincia y operó desde 1899 hasta 1997”³. Ello luego de que, en semanas anteriores, fueran encontrados restos de 215 niños y niñas en terrenos anexos de la antigua escuela residencial en Kamloops “una revelación que arrojó luz sobre el brutal abuso que sufrieron los estudiantes indígenas en la red de escuelas que funcionó en Canadá durante décadas”.

En otro caso, el ocho de febrero del presente año el diario *Los Angeles Times*⁴ informaba sobre la testificación que la empresaria Paris Hilton hacía ante una comisión del Senado de los Estados Unidos en el capitolio de Utah. Las razones de ello tienen que ver con la testificación relacionada al proyecto de ley sobre la vigilancia y regulación estatal hacia la administración de estos centros educativos. El informe evidencia diferentes declaraciones de la modelo respecto a su experiencia de vivir en el internado escolar de Provo Canyon School (Condado de Utah) a la edad de 16 años, relacionada a la serie de abusos físicos y mentales a los que fue expuesta.

En Norte y Centroamérica son bien conocidos los casos de Villa de las Niñas en México, documentado y analizado por Ramírez (2019, 2017, 2016^a, 2014, 2013) en el que, a inicios del 2007, cerca de 600 niñas presentaron una serie de desórdenes de salud (vómito, desmayos, mareos, problemas para la movilidad y el habla) y cuya enfermedad

3 Noticia difundida en la página web en español del diario RT del día 26 de junio de 2021. Ver en: <https://actualidad.rt.com/actualidad/396183-trudeau-papa-disculparse-canada-escuelas-indigenas>

4 Noticia presentada en la edición del dos de febrero de 2021. Recuperado de: <https://www.latimes.com/espanol/entretenimiento/articulo/2021-02-09/paris-hilton-confiesa-sobre-el-abuso-que-sufrio-en-un-internado>

fue diagnosticada como “trastorno psicogénico de la marcha”. En Guatemala, en el internado Hogar Seguro Virgen de la Asunción donde, a inicios del 2017, murieron 34 jóvenes debido a un incendio⁵ que se presentó en medio de una revuelta generada al interior de lo que paradójicamente fue creado como un centro de acogida de menores víctimas de la violencia, el que daba acogida a cerca de 600 menores a las afueras de Guatemala.

Sin ir más lejos, el internado Dorian Sierra Ríos, como institución en la que se desarrolla la presente investigación, vivió en el año 2017 un acontecimiento que precisamente manifiesta los problemas emocionales que se pueden generar, acentuar, o multiplicar en medio de este tipo de procesos educativos. El sábado 4 de junio del año 2017 a las 10 de la noche una estudiante de tercero de Primaria de este internado prendió fuego en uno de los dormitorios luego de que su madre no la llevara ese fin de semana de permiso. Los dos dormitorios que estaban unidos, y en los que se encontraban 64 estudiantes de Primaria y Secundaria, tuvieron que ser desalojados a través de las ventanas por un profesor, la coordinadora y la señora de apoyo logístico que estaban encargados ese fin de semana del lugar. Por fortuna ninguna estudiante sufrió algún tipo de quemaduras como consecuencia de este acto. Los daños materiales dejaron inservibles los dos dormitorios durante los 3 años siguientes y, con ello, un vasto grupo de estudiantes tuvieron que ser ubicadas en lugares comunes adaptados a dormitorios durante este periodo.

Subjetividad y experiencia

La subjetividad es un concepto que en la mayoría de las veces se presenta en singular dada la expresión elemental de su significado y su historia. Derivada como proyección reflexiva del concepto moderno de sujeto, se presenta y se problematiza poniendo en cuestión el estatuto ontológico que fundamenta de forma unívoca al individuo. Los

5 Este sonado caso, en el que fallecieron 34 jóvenes del centro juvenil de internamiento Hogar Seguro Virgen de la Asunción, ha sido ampliamente abordado por la prensa y la opinión pública a nivel mundial debido a la magnitud de la tragedia humana que dejó tantas víctimas mortales. Dentro de lo que se pudo conocer frente a los motivos del incendio, es claro que en medio de un motín generado adentro del lugar como protesta contra la administración de este por “las malas condiciones de vida y maltrato”. Ver: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-39211764>

debates al interior de las ciencias sociales, la filosofía y la epistemología (teoría crítica, posestructuralismo, estudios posmodernos y poscoloniales) hicieron detonar tales presupuestos y, con ello, llevaron a abordar las realidades de la vida moderna ya no desde la totalizante afirmación del sujeto moderno, sino desde las múltiples realidades que presenta la individualidad desde la diferencia, es decir, desde la subjetividad.

Por su parte, la experiencia se presenta debido a lo que le acontece al sujeto en medio de su trasegar por la vida. Usada, organizada y controlada a partir del método científico, la experiencia se transformó en un mecanismo para generar conocimiento a través de la experimentación (Orrego y García, 2019, p. 80). No obstante, la experimentación desde su condición regulada y repetible dista mucho de seguir siendo experiencia. Antes que la certeza y convicción del experimento que arroja datos que pueden llevar a lo exacto, la experiencia se presenta desde el acontecer que la vida misma produce.

Tanto subjetividad como experiencia se hacen posibles a través de la noción de *cuerpo Leib antes* descrita. Ambas se presentan como huella indeleble desde la que se configura el sujeto. Ambas se relacionan en la medida en que cada experiencia como acontecimiento que irrumpe en la vida afecta en la subjetividad del individuo. Pero no necesariamente son lo mismo. Mientras que la experiencia es indeterminable, dado que el acontecimiento no se produce por intencionalidad, la subjetividad parte de la inquietud que se tiene consigo mismo y ello manifiesta una intencionalidad del acto de subjetivarse.

Foucault (1994)⁶ plantea el análisis histórico del concepto de *subjetividad* a partir del estudio sobre dos clásicas y, para este caso, problemáticas concepciones griegas. Mientras que la subjetividad fue ampliamente estudiada a lo largo del pensamiento occidental desde el concepto *conócete a ti mismo* (gnóthi seautón), para este pensador resulta relevante abordarlo desde *la inquietud o cuidado por sí mismo* (epimeleia heautou). El recorrido por la historia de la subjetividad hecha por este autor permite comprender los elementos que articulan al

6 Esta conceptualización se aborda en una investigación realizada en el College de France sobre la "historia de los sistemas de pensamiento" entre 1981 y 1982, la que luego es titulada como "La hermenéutica del sujeto," publicada en 1982.

cuerpo con la subjetividad a partir de una serie de tecnologías del yo que configuran al sujeto en cada una de las épocas de la historia de la humanidad.

Para la época moderna las transformaciones frente al cuidado de sí mismo se acentúan sobre un fenómeno que marca la historia de la subjetividad. La relación saber-poder que desde la época clásica se presentaba toma un nuevo rumbo que permite legitimar las acciones sobre los otros (el gobierno sobre los otros) como acciones necesarias desde algún campo del saber. El nacimiento de los lugares de internamiento se fundamenta desde campos del saber que lo legitiman: la cárcel desde el campo jurídico, el hospital psiquiátrico y el hogar geriátrico desde el saber médico, el internado escolar desde el saber pedagógico en manos de las congregaciones religiosas. Desde dicho marco jurídico que legitima el poder sobre los otros a partir del saber cómo orden social, la inquietud de sí queda ligada a una serie de marcos de normalización que distinguen lo aceptable de lo incorrecto.

La subjetividad queda incrustada en un marco antropológico en el que el individuo cuenta con los suficientes derechos, pero donde paradójicamente es un *extraño de sí*. La ley social (producto de la racionalidad política y las estructuras de poder) determina al individuo y este solo puede generar una inquietud de sí en la medida en la que cuestiona la ley y la norma desde la autonomía que se resiste a docilizarse.

Por su parte, la experiencia, antes que estar determinada como una actitud frente a la existencia, se presenta de forma opuesta. Más allá del actuar o el reflexionar sobre sí, la experiencia se presenta al sujeto como la existencia misma de lo que acontece. El acontecimiento como irrupción del devenir de la vida marca al sujeto de tal manera que desestabiliza aquello que se era. Larrosa (2006, p. 88) define el acontecer como “algo que no soy yo, que no depende de mí” (principio de alteridad), ese padecimiento en el que se presentan los hechos que marcan la experiencia individual. La exterioridad desde la que se postula la experiencia presenta una diferencia inicial con la subjetividad entendida como inquietud de sí, como actitud de vida para comprender los límites mismos de la propia existencia. Mientras en este punto la experiencia es indeterminable, la subjetividad precisamente radica en la determinación con la que el sujeto puede afrontar la existencia para consigo mismo.

No obstante, dicha experiencia le sucede a un sujeto en concreto, esto es, una experiencia que para este punto es subjetiva. Como principio de subjetividad (Larrosa, 2006, p. 90) la experiencia se torna única a pesar de que les pueda pasar a otros. Ello radica en la condición de singularidad en la que el sujeto vivencia lo ocurrido. Por ello mismo no se puede plantear la experiencia como algo generalizable, en la misma medida que tampoco se puede creer que la subjetividad puede generalizarse, dado que es en la inmanencia de la existencia propia y concreta del acontecer, y del reflexionar sobre ese acontecer, que la experiencia se hace subjetiva.

De Sousa Santos (1998) expone la forma en la que aparecen estrechamente relacionados los conceptos de regulación, emancipación, ciudadanía y subjetividad desde la teoría económica liberal (Rawls, 2002) como pilares de las sociedades democráticas. Según el autor, la forma en la que estos pilares se integren y, sobre todo, se desarrollen, permite así mismo que las sociedades puedan llegar a constituirse como democráticas. Para este autor el principio de subjetividad es mucho más amplio y primario que el de la ciudadanía, dado que, “los individuos libres y autónomos que defienden sus intereses en la sociedad civil no son ciudadanos por la simple razón de que no pueden participar políticamente de la actividad del Estado” (p. 289).

Mientras que el principio de subjetividad, antes que sustentarse desde la participación en el escenario político de la sociedad civil⁷, puede llegar a permitir la construcción y constitución de aquello que otorga sentido propio a la existencia, desde la noción básica de la materialidad misma del cuerpo propio y sus consecuentes formas de autodeterminarse:

Más allá de las ideas de autonomía y libertad, la subjetividad involucra las ideas de auto-reflectividad y de auto-responsabilidad, la materialidad de un cuerpo (real o ficticio, en el caso de la subjetividad jurídica de las “personas colectivas”), y las particularidades

7 Cuando el autor habla del concepto de ciudadanía y su anclaje a la participación activa en el ámbito de la sociedad civil, se refiere a las capacidades básicas con las que debe contar una persona para poder asistir, debatir y opinar activamente en los debates inherentes de cada sociedad.

potencialmente infinitas que le imprimen un sello propio y único a la personalidad. (De Sousa Santos, 1998, p. 291)

Al respecto, la experiencia se compenetra con la subjetividad en la medida en que se asume lo vivido y lo interpretado de lo vivido. El principio de transformación (Larrosa, 2006, p. 90) de la experiencia permite reconocer el carácter maleable mediante el cual el sujeto se constituye. Ese sello propio de la personalidad, presente a través de la subjetivación propia, o de la capacidad de inquietarse por sí mismo, se hace posible en la misma medida en la que el sujeto se forma, deforma o transforma. La experiencia para este último momento deviene en subjetivación como principio del cambio. La experiencia propia que parte de un padecer la existencia o la exterioridad inicia su afectación en el punto mismo en el que aparece la inquietud de sí mismo desde lo acontecido. Y es desde dicha reflexión que la experiencia conlleva a la transformación, a la modificación de lo que se era previo de la experiencia, a lo que se es como sujeto de la experiencia, como sujeto subjetivado, como sujeto corpóreo:

La experiencia suena a finitud. Es decir, a un tiempo y a un espacio particular, limitado, contingente, finito. Suena también a cuerpo, es decir, a sensibilidad, a tacto y a piel, a voz y a oído, a mirada, a sabor y a olor, a placer y a sufrimiento, a caricia y a herida, a mortalidad. Y suena, sobre todo, a vida, a una vida que no es otra cosa que su mismo vivir, a una vida que no tiene otra esencia que su propia existencia finita, corporal, de carne y hueso. Tal vez reivindicar la experiencia sea también reivindicar un modo de estar en el mundo, un modo de habitar el mundo, un modo de habitar, también, esos espacios y esos tiempos cada vez más hostiles que llamamos espacios y tiempos educativos. (Larrosa, 2006, p. 111)

A modo de cierre. Principios pedagógicos para un abordaje del cuerpo subjetivo (Leib) en internamiento

Dos problemas planteados en las últimas décadas del siglo XX que asocian cuerpo y subjetividad en las instituciones en las que el sujeto convive en internamiento son: los procesos de normalización y docilización planteados por Foucault (2002) y el impedimento para la estructuración del yo en medio del encierro compartido como lo plantea

Goffman (1994). De dichos problemas se pudo encontrar que las investigaciones en internados escolares en contextos latinoamericanos agrupan dinámicas en las que el ejercicio del poder se incrusta mediante una serie de prácticas de sí que se ejercen sobre el cuerpo de aquellos sujetos estudiantes.

Estas son la idea de institución totalizante que domina todos los ámbitos de la vida del sujeto; la restricción sobre manifestaciones corporales que se salgan de la norma social impuesta; el disciplinamiento en los hábitos diarios como estrategia para homogeneizar, colonizar o normalizar; y la exclusión del internado como segregación hacia la diferencia corporal o de género, lo cual demuestra el eje común de este tipo prácticas: el impedimento institucional para la manifestación de la subjetividad corpórea al interior del internado.

Puede ser que varias de estas dinámicas se presenten en instituciones educativas que no son internado, pero que ocurra en un internado trae consigo unas implicaciones aún mayores. Que esto se manifieste en medio del internamiento trae una serie de consecuencias debido a la ausencia de familia o núcleo familiar que regula las acciones de la institución sobre los menores de edad, esto es, el riesgo que plantea Goffman desde el concepto de institución totalizante. La responsabilidad del Estado de garantizar las condiciones dignas de vida para quien las ha perdido o no las ha tenido en su núcleo familiar, y que por ello han tenido que acudir al internado como único medio para educarse y vivir, postula la problemática como prioritaria para las políticas públicas, pero también para la formación de personas educadoras y la investigación educativa.

Regularmente las problemáticas asociadas al confinamiento prolongado son abordadas desde postulados de la psiquiatría debido a la configuración disciplinar de los objetos y problemas de investigación. No obstante, y atendiendo sobre todo a principios éticos y profesionales de la pedagogía, es menester no solo abordar la problemática del confinamiento desde las patologías derivadas de la psiquiatría, sino que, así mismo, el poder evitar los riesgos del internamiento prolongado desde la prevención y atención integral y, por ende, desde posturas pedagógicas y filosóficas que permitan, antes que medicar o corregir, el evitar o prevenir, esto es, el cuidar, como principio pedagógico.

Es entonces necesario pensar y plantear procesos educativos en medio del encierro que partan de la experiencia y de la condición subjetiva de la corporeidad del sujeto juvenil. Esto implica, como mínimo, pensar en la forma en la que las subjetividades y experiencias de maestro y estudiante se relacionan, configuran y afectan en medio del proceso pedagógico. Ante dicho reto resulta necesario pensar curricularmente el problema y ello implica poder abordar dicho concepto desde la perspectiva socio-antropológica, esto es, “como una mediación social y cultural que posibilite el diálogo entre las temporalidades y los matices culturales y permite establecer nexos entre los diferentes grupos sociales y aportar desde la formación a la transformación de los contextos culturales” (Peñaloza, 2009, p. 380).

Para pensar entonces una perspectiva curricular en el internamiento que supere las dinámicas del *cuerpo Körper*, resulta elemental atender a unas situaciones particulares asociadas a las experiencias de abandono familiar que produce el internamiento en edad infantil o en la adolescencia. Al respecto, resulta importante abordar dichas situaciones pedagógicamente como prioritarias a la hora de iniciar y desarrollar procesos educativos con niños, niñas y adolescentes en medio del internamiento. El llegar a un internado implica dos condiciones, la primera, que el núcleo familiar no pudo garantizar las necesidades económicas o de convivencia básicas para que dicho menor de edad pudiera estudiar en una institución educativa cerca de la vivienda familiar. La segunda, que tal menor de edad tendrá que abandonar su núcleo familiar a temprana edad con todo lo que ello implica, para poder contar con las condiciones básicas de vida que le permitan estudiar y vivir dignamente.

Esas dos realidades, que traen consigo toda la carga de las experiencias de vida que se dieron para que ello ocurriera, traen consigo tres situaciones para tener en cuenta a la hora de plantear unos principios pedagógicos para el abordaje de la condición subjetiva de la corporeidad en medio del desarrollo de la vida en un internado a edad infantil o juvenil. La primera de estas situaciones alude a la existencia de una ruptura en la historia de vida de aquella persona que debe ser internada a edad temprana. La segunda tiene que ver con la razón de ser del internado. Aquello que no pudo ofrecer el núcleo familiar debe ser garantizado por la residencia escolar y ello incluye unas condicio-

nes de vida en las que se garantice el ejercicio pleno del desarrollo de sus derechos. La tercera tiene que ver con el cambio de contexto del menor de edad.

En cuanto a la primera situación es menester reconocer que más allá de los sucesos que generan el traslado de un menor de edad a un internado (los cuales pueden ser por violencia familiar o estado de vulnerabilidad familiar), la ruptura con el núcleo familiar trae consigo una serie de consecuencias para la emocionalidad del sujeto y, por ende, resulta ser una experiencia que precisamente marca la vida y que debe ser considerado. La crisis del concepto de familia no implica que este concepto solamente deba ser tenido en cuenta a partir de lazos consanguíneos. En tal medida, y en medio de las rupturas inherentes al abandono familiar, las relaciones humanas presentes en un internado transforman el concepto de familia instituida por el de una familia instituyente a partir de las experiencias previas a la llegada y las que se dan en este naciente proceso.

Por tal motivo, para este primer momento es ineludible como principio pedagógico para aquel o aquella docente (que haga parte de la vida académica y cotidiana de un internado) que asuma un rol que no solo se centre en la enseñanza de contenidos cognitivos, sino que así mismo pueda atender tramitar y apoyar el proceso de internamiento desde las singularidades de los procesos humanos que han llevado a estos niños, niñas y adolescentes a estar en confinamiento prolongado por motivos escolares. El o la docente de un internado tiene a su cargo grupos enteros de personas en etapa infantil o juvenil que están en pleno proceso de resignificación de su existencia personal, familiar y social, y esto no es un dato menor teniendo en cuenta las experiencias vividas que lo llevaron a dicho punto.

Así como para los y las docentes su mayor interés puede estar determinado por las herramientas pedagógicas o didácticas que hagan más efectivo el aprendizaje de sus estudiantes, para los y las estudiantes de internado su mayor interés puede estar determinado por el sentido que tiene del vivir, del convivir y del aprender en medio de este nuevo lugar de internamiento, algo muy relacionado con la noción de *cuerpo Leib* antes descrita. Esto no debe ser una excusa para evitar el desarrollo de aprendizajes o contenidos, pero sí debe ser un principio para reconocer las experiencias y, por ende, las diferentes subjetivida-

des mediante las cuales se manifiestan las y los estudiantes que son llevado a estas instituciones.

La reconfiguración del escenario escolar como escenario familiar, y viceversa, implica reconocer los espacios académicos y de convivencia como momentos en los que se requiere asumir y apoyar el proceso de cohesión psicosocial del sujeto ingresado. El colegio resulta ser el nuevo hogar y el tramitar todas las experiencias que vienen con cada uno de los integrantes resulta ser una razón prioritaria de cualquier proceso educativo en internamiento, la que debe apuntar a transformar las dinámicas educativas desde el *cuerpo Körper*, para reconfigurar ese tránsito de recontextualización latente del hogar de procedencia al nuevo hogar instituyente en el que compañeras/os, docentes y trabajadores/as se convierten en esas figuras familiares con las que contará en esta naciente experiencia.

En cuanto a la segunda situación, que tiene que ver con la razón de ser del internado, la residencia escolar como principio pedagógico debe garantizar el ejercicio pleno de los derechos de cada uno de las y los menores de edad que han sido remitidos allí, para evitar con ello una nueva vulneración de sus derechos, tal y como le ocurriera en su núcleo familiar. En tal medida, más allá del ejercicio punitivo de la norma y de los ejercicios performativos de la corporeidad del sujeto infantil o adolescente internado, la norma en una residencia escolar requiere ser producto de una construcción social en la que niñas, niños y adolescentes se vean representados. Mantener desde la institucionalidad un discurso de prohibición de una serie de prácticas o usos corporales en medio del internamiento deriva en prácticas que perpetúan el ejercicio educativo corporal desde la noción *Körper* como acción punitiva y que lejos se encuentran de la posibilidad de asumir la relación del sujeto internado con su nuevo escenario educativo desde la noción *Leib del cuerpo*.

Por último, y en alusión a la tercera situación, resulta prioritario como principio pedagógico el poder reconfigurar la territorialización de aquel o aquella estudiante ingresada al centro educativo de internamiento. La ruptura contextual del sujeto infantil o juvenil, y su nueva condición como interno (que le impide ahora tener la libertad de salir a reconocer el nuevo contexto social, cultural y ambiental), debe ser un proceso por tramitar como elemento transversal de to-

das las áreas del conocimiento. Las residencias escolares tipo internado deben priorizar que dicha conceptualización como “internos” se replantee en todo su significado. Lo interno alude a la pérdida de libertad hacia un exterior, a lo que no se puede acceder por voluntad propia, “lo interno” es una forma de estigmatización (Esparza, 2009) que debe ser transformado.

La reconfiguración contextual de las subjetividades infantiles y juveniles en internado requiere superar la ruptura de desterritorialización (Murcia y Ospina, 2007) inherente al cambio de contexto y la pérdida de libertad. Ello implica que el sujeto infantil o adolescente llevado a estos centros educativos debe reconfigurar su territorialidad a partir de las nuevas vivencias y experiencias que allí le acontecen. El cuerpo en su condición vivencial, situada e inmanente (Murcia y Ospina, 2007) debe llevar a cabo un proceso fenomenológico en su nueva realidad contextual. Si, por el contrario, las experiencias que se presentan en este nuevo lugar resultan ser aún más difíciles que las que vivía en su antiguo lugar, el daño humanitario se perpetúa como aquellos lugares que se describen en el recorrido de antecedentes.

La capacidad de subjetivarse como acción de la corporeidad requiere poder ser consigo mismo, esto es, poder transitar del *cuero Körper* al *cuero Leib*, poder ser con los otros, o en la intersubjetividad, esto es, poder expresar desde la condición simbólica del cuerpo su propio ser (hacia adentro de la residencia, pero también hacia afuera de la residencia) y poder ser con el mundo, que se manifiesta con ese nuevo lugar que se habita y que supera los ámbitos del encierro (dado que el sujeto no está allí pagando una pena con pérdida de libertad). Poder re-territorializarse implica poder tener un encuentro consigo mismo desde la pregunta por su propio ser, una inquietud de sí mismo, lo que alude a una serie de libertades de subjetivarse o inquietarse desde su cuerpo, sus usos, su apariencia y sus prácticas, esto implica el poder desarrollar su propia subjetividad desde la nueva territorialidad contextual y corporal, un ejercicio de vida que alude a la noción Leib de cuerpo.

Re-territorializarse también requiere de un encuentro con los otros, que son los convivientes, las y los compañeros de clase o colegio, las y los profesores, los y las funcionarias, pero también con vecinos, vecinas y personas del nuevo contexto y todas las prácticas culturales que

de allí derivan y que pueden otorgar aquellos sentidos que permitan trascender la ruptura con el contexto del que procede, lo que implica asumir una noción simbólica desde la nascente corporalidad que se genera en medio de un contexto social, cultural y ambiental distinto.

Si se pretende realizar procesos educativos desde las dinámicas de las residencias escolares y si se pretende trascender las dinámicas educativas de normalización, docilización, homogeneización, normalización, colonización, segregación y exclusión, resulta necesario abordar y plantear principios pedagógicos inherentes a la vida en internamiento desde conceptos como subjetividad y experiencia desde una perspectiva curricular socio-antropológica. Así mismo, también se requiere asumir un tránsito desde la administración educativa en internamiento y todas sus prácticas para trasegar de la noción de *cuero Körper* hacia la de *cuero Leib* y con ello evitar los riesgos antes descritos que implica el internamiento infantil y adolescente por motivo educativo.

Referencias

- De Sousa Santos, B. (1998). *De la mano de Alicia: lo social y lo político en la postmodernidad*. Santa Fe de Bogotá: Siglo Veintiuno Editores.
- Díaz, D. (2018). Convertir para Dios y transformar para la patria". Misioneros claretianos y carmelitas descalzos entre los "indios errantes" del Chocó y Urabá, Colombia (1908-1952). Tesis Doctoral. universidad de Barcelona. Ub.edu. Recuperado de: https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/130257/1/DDB_1de12.pdf
- Domingo, N. (2018). *En el templo de la virtud. Moral y religión en los colegios internados salesianos. Córdoba (Argentina), 1905-1930*. Ciudad de México: Secuencia. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0186-03482018000400053
- Esparza, M. (2019). Ser niño, pobre y homosexual: internado educativo, disciplinamiento y control de los cuerpos. *Alquimia Educativa*, 5(2). Recuperado de: https://www.academia.edu/39750585/SER_NI%C3%91O_POBRE_Y_HOMOSEXUAL_INTERNADO_EDUCATIVO_DISCIPLINAMIENTO_Y_CONTROL_DE_LOS_CUERPOS

- Fager, J. (2014). "Relaciones de Saber-Poder y Colonialidad en el Internado Fray Javier de Barcelona, de Araracuara, Caquetá". *Pedagogica.edu.co*. Recuperado de: <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/880>
- Foucault, M. (1994). *La hermenéutica del sujeto*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Gallo, L. (2006). El ser-corporal-en-el-mundo como punto de partida en la fenomenología de la existencia corpórea. *Pensamiento Educativo*, 38. Recuperado de: <https://ojs.uc.cl/index.php/pel/article/view/24005>
- Gómez, M. (2018). Sexualidad y subjetivación en los procesos de internamiento. 5tas Jornadas de Estudios sobre la Infancia, Buenos Aires. *Aacademica.org*. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/5jornadasinfancia/20.pdf>
- Goffman, E. (1994). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Revista Educación y Pedagogía*, 18. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065>
- Mansilla, J., Huaiquián, C. y Pozo, G. (2018). Infancia mapuche encerrada: internados de las escuelas-misiones en la Araucanía, Chile (1900-1935). *Revista Brasileira de Educação*, 23. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/hmgdzDVhjtzLG8Fvw4yZxqy/?format=pdf&lang=es>
- Murcia, N. y Ospina, H. (2007). Motricidad Humana y Globalización. *Hologramática*, IV(6), V4 (2007), pp. 3-23. Recuperado de: http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/3/334/n6_v4pp3_23.pdf
- Orrego, J. y García, L. (2019). Didáctica: experiencia y lenguaje. *Tendencias y desafíos de la investigación educativa. Aproximaciones teóricas y metodológicas*. San Salvador: Instituto Nacional de Formación Docente - Colección Seminario, n° 4.
- Peñaloza, M. (2009). *Pensamiento epistémico y socio antropológico del currículo. El problema de la formación universitaria en Colombia 1989-2009*. Tesis doctoral. Salamanca: Repositorio Documental Gredos. Recuperado en: <https://gredos.usal.es/handle/10366/76520>

- Rawls, Juan. (2002). Teoría de la justicia. Traducido por María Dolores González. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Ramírez, J. (2013). De la curiosidad al miedo. Experiencia corporal de un grupo de internas ante el encierro y la disciplina en una institución educativa religiosa. *Estudios de Antropología Biológica*, 16. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/eab/article/view/56745>
- Ramírez, J. (2014). La construcción sociocultural del miedo y el coraje en un internado de religiosas. Una narración personal contada con necesidad. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 14(6). Recuperado de: <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/348/342>
- Ramírez, J. (2016a). De la curiosidad al miedo. Experiencia corporal de un grupo de internas ante el encierro y la disciplina en una institución educativa religiosa. *Estudios De Antropología Biológica*, 16. Recuperado de: <https://doi.org/10.22201/ia.14055066p.2013.56745>
- Ramírez, J. (2017). El Internado de Villa de las Niñas como comunidad emocional: disciplina y control de los cuerpos en el encierro. *Revista de Estudios Sociales*, 62, 29-41. Bogotá: Revista UniAndes. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.7440/res62.2017.04>
- Ramírez, J. (2019). El cuerpo etnizado como recurso de control, utilización y domesticación. Reflexiones derivadas del estudio de la histeria colectiva ocurrida a niñas y adolescentes de un internado de religiosas en México. Rosario: Claroscuro. Recuperado de: <https://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/claroscuro/article/view/15171>