

Sentir y escribir:

Una exploración sobre resistencias docentes en colegios confesionales.

Por: María José Angarita F.

Saddy Oviedo V.

Director: Luis Miguel Peña Hernández

Maestría en Estudios Culturales Latinoamericanos

Facultad de Ciencias Sociales

Pontificia Universidad Javeriana Bogotá

2023

Nosotrxs, María José Angarita Fontalvo y Saddy Oviedo Villamizar declaramos que este trabajo de grado, elaborado como requisito parcial para obtener el título de Maestría en Estudios Culturales Latinoamericanos en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Javeriana, es de nuestra entera autoría, excepto en donde se indique lo contrario. Este documento no ha sido sometido para su calificación en ninguna otra institución académica.

Saddy Oviedo V.

María José Angarita F.

Enero de 2023

## RESUMEN

Pensar la escuela como campo de disputa nos ha permitido mirar con sospecha diversos espacios y momentos que se dan al interior de esta, que generan tensiones con nuestras subjetividades políticas como docentes. En ese sentido, la pregunta que ha guiado nuestra investigación parte del cómo estamos confrontando dichas dinámicas que mediante el trabajo de campo logramos nombrar como tecnologías disciplinarias. Lo anterior, a través la etnografía escolar como estrategia investigativa que nos permitió comprender modos como están configuradas estas tecnologías en los espacios analizados y las formas en las que le hacemos frente. Esto último, lo hemos situado como el corazón de nuestro trabajo.

En definitiva, al poner en diálogo nuestros hallazgos con autores tales como Foucault, Giroux, nos ayudó a comprender que el ejercicio de poder que se da en las escuelas trasciende y se instala en nuestros cuerpos y en nuestras formas de ver y sentir el mundo. Por lo cual, toda acción que impida u obre ante dicha instalación es un acto de resistencia. De acuerdo a lo anterior, el objetivo que guía nuestra investigación es descubrir cómo negociamos con dichas tecnologías disciplinarias que obran en dinámicas cotidianas como espacios de oración, de capacitación, vigilancia ... en el interior de las dos instituciones en cuestión: el colegio Cardenal Sancha de Cúcuta y el colegio de la Compañía de María La Enseñanza en Barranquilla.

Palabras clave: Tecnologías disciplinarias, subjetividades y resistencias.

## Summary

Thinking of the school as a field of dispute has allowed us to look with suspicion at various spaces and moments that occur within the school and generate tensions with our political subjectivities as teachers. With that being said, the question that has guided our research is based on how we are confronting these dynamics, which through fieldwork we have been able to name as school technologies. The above, through a school ethnography that allowed us to understand how these so-called technologies are configured in the analyzed spaces and the ways in which we confront them. On this final aspect, we have placed it as the heart of our work.

Putting our findings in dialogue with authors such as Foucault, Giroux helped us to understand that the exercise of power in schools transcends and has been placed in our bodies and in our ways of seeing and feeling the world. Therefore, any action that prevents or acts against this, is an act of resistance. According to the above, the objective that guides our research is to discover how we negotiate with such disciplinary technologies that operate in daily dynamics such as spaces of prayer, training, surveillance, among others, that occur in common within the two schools in question: Cardenal Sancha school from Cúcuta and La enseñanza school from Barranquilla.

Key words: Disciplinary technologies, subjectivities and resistances.

“Comenzaba la jornada a las 6:45 A.M, mi cuerpo fatigado a causa de las pocas horas de sueño de la noche anterior, sin bocado de comida en mi estómago y con la angustia de llegar a tiempo. Llegar a tiempo para orar, afirmar y callar. “Porque hay que poner el ejemplo ante las estudiantes”, me dice mi jefe. “Y los papás deben notar que conservamos los valores religiosos”, añade una voz indistinta. A esta rutina se le suman las miradas de mis compañeras de trabajo, quienes con vehemencia verificaban que siguiera al pie de la letra el ritual religioso matutino... Con el tiempo aprendí a camuflarme, movía mis labios para que no detectaran que nunca me aprendí una oración y que tomaba la hostia sin jamás haberme confesado”.

-María José (Docente del colegio La Enseñanza Barranquilla)

“Profe, ¿por qué siempre los ojos en mí para que cumpla y cumpla y cumpla? yo sé perfectamente lo que debo cumplir. Pero ustedes... ¿Todos los días se levantan solo para eso?

Estas fueron las palabras de un estudiante hacia mi. Estas me estremecieron, recorrieron mi cuerpo como un rayo. Verdaderamente... ¿solo me levanto para esto?

-Saddy Oviedo (Docente del colegio Cardenal Sancha)

## Introducción

El ejercicio íntimo de cuestionar el lugar en el que habitamos y laboramos diariamente ha sido la guía y el corazón de nuestra investigación. Ambxs, Saddy Oviedo, docente del Colegio Cardenal Sancha en Cúcuta y María José Angarita, profesora del colegio La Enseñanza en Barranquilla, encontramos sentires, experiencias e inquietudes conjuntas que nos han guiado hacia la indagación por las formas en las que como docentes negociamos con algunas dinámicas escolares que generan tensiones frente a nuestras formas de significar, pensar y actuar dentro y fuera de ambos colegios. Esto último denominado por Torres (2006) como subjetividades políticas. En ese sentido, nuestros colegios se vuelven campos de disputa en tanto que dentro de sus espacios y/o momentos, se hallan configurados diversos mecanismos de control, llamados según Foucault (1978) como tecnologías disciplinarias, las cuales obran sobre nuestros cuerpos, discursos y perspectivas de acuerdo a sus ideales religiosos y con fines netamente productivos.

### *El colegio Cardenal Sancha y el colegio La Enseñanza*

El contexto de nuestra investigación se sitúa en dos instituciones educativas: el colegio Cardenal Sancha, con sede en la ciudad de Cúcuta hace 63 años, presidido por una comunidad religiosa católica llamada las hermanas de la caridad del Cardenal Sancha; inicialmente solo aceptaba mujeres como estudiantes, luego de unos cambios años atrás abrió las puertas a una comunidad estudiantil mixta. La otra institución es de carácter exclusivamente femenino: La Enseñanza de Barranquilla, perteneciente a la compañía de María. Ambas instituciones son de carácter privado, calendario A, y con atención a una población estudiantil desde el preescolar hasta bachillerato. No obstante, ambos investigadores nos desempeñamos como docentes de los grados décimo y once en la jornada de la mañana.

Ahora bien, la problemática central de nuestros contextos se hace presente en algunas dinámicas desarrolladas en ambos colegios tales como: momentos obligatorios de oración, de vigilancia y capacitación, las cuales se hallan configuradas a partir de distintos mecanismos de control que operan en nuestros cuerpos, formas de pensar y actuar. Por ejemplo, imponiéndonos una vestimenta en específico, exigiéndonos el cumplimiento de

funciones inclusive en los momentos de descanso, controlando nuestros horarios e imponiendo formas de percibir el mundo a partir de “verdades religiosas”. De acuerdo a lo anterior, surge nuestra pregunta central de investigación: ¿De qué forma operan nuestras subjetividades políticas como docentes frente a las tecnologías disciplinarias implementadas en los colegios La Enseñanza de Barranquilla y Cardenal Sancha de Cúcuta?

Partiendo de lo anterior, nuestra investigación está atravesada por tres categorías: la primera, las tecnologías disciplinarias, entendidas según Foucault (2006) como una red de herramientas que pretende direccionar la conducta y el cuerpo de los sujetos para fines netamente productivos y que son posibles de identificar en el espacio escolar; en segundo lugar, las subjetividades políticas, entendidas de acuerdo con James (2006) como un proceso de transformación educativa y social que busca crear y reconstruir al sujeto desde sí mismo. Estas dos categorías se entrelazan con una tercera: resistencias, la cual hace referencia a nuestro accionar frente a cada dinámica y/o norma presente en la institución que confronta y afecta nuestra experiencia en la misma.

En virtud de nuestras indagaciones y búsquedas, el objetivo general de nuestro proyecto pretende: Analizar las formas en que operan las subjetividades políticas de dos docentes, en este caso nosotrxs, frente a las tecnologías disciplinarias implementadas en los colegios La Enseñanza de Barranquilla y Cardenal Sancha de Cúcuta; este objetivo general se articula con los siguientes objetivos específicos:

- Identificar los espacios y dinámicas en los que se implementan tecnologías disciplinarias en los colegios La Enseñanza (Barranquilla) y Cardenal Sancha (Cúcuta)
- Evidenciar cómo están configuradas las subjetividades políticas de los docentes de los colegios La Enseñanza (Barranquilla) y Cardenal Sancha (Cúcuta)
- Analizar las prácticas que efectúan los docentes a partir de sus subjetividades políticas y que confrontan las tecnologías disciplinarias.

Al tomar en cuenta los detalles preliminares, nos situamos como sujetxs principales en la presente investigación, mediante el uso de la etnografía escolar desarrollada en conjunto con entrevistas realizadas a dos compañerxs de ambos colegios, escogidos por afinidad. Así mismo, el desarrollo de nuestro trabajo está compuesto de relatos a través de

los cuales contamos nuestras experiencias, sentires y formas de significar los espacios que analizamos. Esto último en efecto, permite recuperar la dimensión temporal de todo proceso social y mostrar las diferentes maneras en que los sujetos actúan dentro de los marcos de acción establecidos por los sistemas sociales en que están inmersos. Las experiencias pueden ser problemáticas, rutinarias o rituales. (Agoff y Herrera. 2019).

En ese sentido, a lo largo de este artículo se describe el contexto de ambos colegios, los autores y categorías que nos guiaron, los hallazgos del trabajo de campo y el análisis de los mismos, cerrando con las conclusiones.

### **Categorías teóricas**

#### *Tecnologías disciplinarias:*

De acuerdo con Foucault (2006) las tecnologías disciplinarias tienen como objetivo producir individuos que contribuyan al cumplimiento de un fin específico mediante el control, la vigilancia y el disciplinamiento. En ambos colegios, estos fines se traducen en lograr la satisfacción del cliente, quienes en este caso son los estudiantes y las familias de los mismos.

A partir de lo precedente, nuestra experiencia como trabajadores se configura a partir de extensas jornadas de trabajo sumadas a la disponibilidad que debemos mantener aún en nuestros hogares, ya sea para atender a estudiantes, padres, planear actividades o calificar. En particular, “motivados” con un discurso claro y preciso: “podemos con todo” y que “los clientes son lo más importante”, expresiones que recibimos a diario por parte de nuestros jefes directos.

En efecto, para Foucault (2006), el poder ejercido mediante las tecnologías va más allá del espacio físico de los colegios, dado que logra colarse y controlar la vida misma, nuestros cuerpos, formas de vestir e inclusive el contenido que consumimos y compartimos en nuestras redes sociales. En concreto, se hace más evidente cuando somos trabajadores nuevos y jóvenes, dado que se espera que adoptemos los valores, creencias, formas de vestir y actuar que imparte la institución. Debido a tales procesos, la vigilancia a la cual estamos sometidos en los pasillos, salones de clase, salas de profesores, etc. pasa a nuestras viviendas.

Es preciso insistir que la vigilancia, al regir los cuerpos y uso del tiempo, de acuerdo con Foucault, se garantiza que este sea aprovechado de la forma más productiva posible. En los colegios investigados, por ejemplo, en el tiempo de descanso los docentes realmente estamos para cumplir alguna función que va desde vigilar algún espacio o asistir a alguna reunión. Como resultado, se adquieren efectos sobre el cuerpo mismo, dado que adoptamos prácticas y conductas en nuestra vida diaria que nos ayuden a optimizar, agilizar y “aprovechar el tiempo”: evitar desayunar para llegar a tiempo, merendar de pie algo ligero durante los descansos, evitar ir constantemente al baño para no interrumpir el trabajo e inclusive permanecer más tiempo en la institución después de la jornada para no dejar trabajo acumulado.

En definitiva, es mediante diversas técnicas de control, organización y vigilancia, que las tecnologías disciplinarias intentan modificar nuestros comportamientos, gestos y cuerpos, buscando así la construcción de individuos útiles, productivos y sumisos.

### *Subjetividad*

La subjetividad aborda un conjunto de procesos de construcción de sentido, mediante los cuales podemos actuar de determinada forma sobre la realidad. Esto a su vez dialoga con normas, creencias, formas de aprehender el mundo, dispositivos, etc. de forma consciente o inconsciente, a través de las cuales podemos crear nuestros sentidos de vida y formas de habitar en los distintos contextos. En este sentido, y en concordancia con Torres (2006) estamos entendiendo la subjetividad como un extenso campo transversal que brinda la posibilidad de varios accionares:

- 1) Cognitivo, pues, como esquema referencial, posibilita la construcción de realidad;
- 2) práctico, pues desde ella los sujetos orientan y elaboran su experiencia;
- y 3) identitario, pues aporta los materiales desde los cuales individuos y colectivos definen su identidad y sus pertenencias sociales, (Torres, 2006, p.10)

Ahora bien, de acuerdo con Biehl et.al citado por Dallos (2021) la subjetividad guarda relación con la supervivencia en tanto que esta nos permite entender y actuar de determinada forma frente a las dinámicas de poder presentes en los espacios en los que nos vemos inmersxs. En nuestra experiencia, son nuestras subjetividades las que nos permiten

como sujetos, docentes, hombre y mujer, tomar decisiones, cuestionar y hasta relacionarnos de determinada forma en las instituciones en las que laboramos. En nuestro caso específico al habitar instituciones educativas de carácter religioso, nos vemos en la obligación de participar en eucaristías semanalmente y en algunas otras festividades religiosas. No obstante, desde nuestras subjetividades podemos determinar nuestra forma de participación en dichos espacios, por ejemplo, desde la autorreflexión. Sin embargo, esto último implica el desarrollo de la autonomía, la cual es producto de quiénes somos, qué tipo de experiencias hemos vivido y qué tanto nos hemos atrevido a cuestionar los ideales que se nos han sido impuestos ya sea en nuestras familias o instituciones educativas, sociales y políticas.

En esa misma línea, Blázquez citada por Dallos (2021) afirma que la construcción de nuestras subjetividades parte necesariamente de la posición social e histórica que ocupamos dentro de nuestros contextos específicos. Sin embargo, esto no implica una construcción constante e improvisada de formas de ser y/o estar, sino que parte de la experiencia contextualizada. Esto nos ha permitido a ambos investigadorxs llegar a las instituciones educativas con formas de ser y pensar desde una acción crítica, las cuales han sido construidas a partir de nuestras experiencias de vida guiadas por el pensamiento filosófico, el feminismo y distintas posiciones teóricas y existenciales que apalancan y promueven la capacidad política del sujeto. En efecto, nos ha conllevado a comprender y dar sentido propio a las prácticas en las que nos hallamos inmersos en ambas instituciones. E inclusive, cuestionar y tomar distancia de los discursos que allí se imparten, por ejemplo, los roles de género establecidos en ambas instituciones a través de los cuales a hombres y mujeres se nos asignan deberes: a los hombres posiciones de jefes o líderes y a las mujeres responsabilidades de cuidado. Esto lo desarrollaremos a profundidad más adelante.

Es preciso hacer la salvedad, aunque ambos estamos cumpliendo con el rol de docentes, que existen tareas relacionadas al cuidado asignadas recurrentemente a mujeres, mientras que los hombres ocupan en su mayoría puestos de liderazgo. Frente a esto, nuestras subjetividades nos permiten agenciar distintas formas de negociar con dichas dinámicas, ya sea desde cuestionar la poca participación de las docentes mujeres en cargos de liderazgo, hasta rechazar dichos puestos desde la posición de hombre-docente.

Ahora bien, en su análisis sobre la subjetividad en el campo social Torres (2006) afirma:

En la subjetividad confluyen imaginarios colectivos, representaciones sociales, memorias, creencias, ideologías, saberes, sentimientos, voluntades y visiones de futuro. Como fuente de sentido y mediación simbólica precede y trasciende a los individuos; constituye nuestro yo más singular, el sentido de pertenencia a un nosotros y al conjunto social (...) La subjetividad es siempre de naturaleza social e histórica (p.92).

Para recapitular, hemos de entender las subjetividades como fuentes emancipadoras que permiten la interpretación e intervención de las realidades en las que habitamos de acuerdo a los diferentes contextos. Este último punto nos vincula a nuestra última categoría: las resistencias.

### *Resistencias*

En las relaciones de poder el sujeto se encuentra frente a dos escenarios de acción según Foucault (1988): “sometido a otro a través del control y la dependencia y atado a su propia identidad por la conciencia o el conocimiento de sí mismo. Ambos significados sugieren una forma de poder que subyuga y somete” (p. 3). En nuestro caso apelamos a la deconstrucción de lo instalado como forma única de laborar y ser docentes, para transitar a un virar hacia las posibilidades de ser sujetxs autónomxs, pensamos y actuamos fuera de las lógicas instituidas y normalizantes, por ende, tomar parte de prácticas de transgresión, el uso de intersticios y tantas posibilidades de acciones que la resistencia como fuerza creativa y disruptiva faculta (Giraldo R., 2009).

Con respecto a la ocasión de resistir a las formas de sujeción lo aclara Foucault en una corta frase: “no hay otro punto, primero y último, de resistencia al poder político que en la relación de sí consigo” (Foucault, 2001, p. 246). Aquí se denota el efecto subjetivizador de la resistencia como meollo para dar forma a la existencia propia con hechos y actitudes erosionantes de las categorías dominantes y unánimes en las distintas instancias de poder. En este marco conviene resaltar las propuestas analíticas de Castoriadis (2007), pues el surgimiento de la resistencia provoca en el sujeto la emergencia de lo instituyente y por lo tanto una tensionalidad con lo instituido, donde la subjetividad política configurada desde

la resistencia busca “superar los límites y las limitantes que buscan cooptar la condición de sujetos” (Martínez y Cubides, 2012, p. 84).

En concordancia, los procesos de subjetivación, entendidos como las formas en las que como sujetos construimos nuestra comprensión sobre nosotros mismos frente al rol que ocupamos en la sociedad, toman sentido las inquietudes de Foucault sobre dos aspectos: el primero corresponde al arte de la ingobernabilidad “cómo no ser gobernado de esa forma, por ése, en nombre de esos principios, en vista de tales objetivos y por medio de tales procedimientos, no de esa forma, no para eso, no por ellos” (Foucault, citado en Giraldo, 2009, p. 233). El otro aspecto muy importante en la tarea militante del docente para crear prácticas de luchar, resistir y exigir es el cuidado de sí, según Giraldo este aspecto:

Se presenta como exigencia y como fuerza de creación de nosotros mismos y de nuestro mundo. En la actualidad el objetivo no es el de descubrir qué somos, sino el rechazar lo que somos. Debemos escapar de nosotros mismos para ser diferentes de lo que somos. La tarea, por tanto, no consiste en descubrir lo que somos, sino en rechazar el tipo de individualidad que se nos ha impuesto (Giraldo, R. 2009, p. 236).

En ese sentido, el cuidado de sí implica en nuestras experiencias particulares problematizar el discurso impartido por ambas instituciones educativas mediante el cual se busca homogeneizar a los sujetos que allí participamos configurando nuestras formas de ser, actuar y pensar. Ahora bien, este cuestionamiento tiene cabida en la medida en la que logramos un conocimiento propio, un conocimiento de sí, que nos permite reconocer qué ideas hemos construido y cuáles nos han sido impuestas por la institucionalidad; tal como mencionamos anteriormente, el dominio de nuestras subjetividades políticas.

En el caso de nuestra investigación las resistencias se constituyen por sujetos autónomos en capacidad de problematizar el contexto escolar con sus relaciones de poder, donde confluyen praxis y discursos de gobierno a través de los esquemas de poder inscritos por las tecnologías disciplinarias, vistas en nuestros colegios en procesos de singularización y series de constreñimientos (por ejemplo, el uso de uniformes en los docentes, uso de batas, dificultad para solicitar permisos...). Es de aclarar que dicha autonomía opera a nivel de nuestros cuerpos, mentes, acciones (a veces de manera subterfugia) y sobre todo en la vida misma a manera de espacios para sentirnos docentes que ejercemos nuestra libertad,

pues en cuanto hay libertad podemos operar el poder para dar forma a nuestra existencia (Castro, 2004) en medio de tantas situaciones que desbordan el oficio docente como lo describe brevemente Méndez (2016):

De las sociedades disciplinarias a las sociedades de control se han sucedido una serie de prácticas que lo han hecho objeto de múltiples grillas de observación, evaluación y control. Unas del orden de lo técnico (formatos, fichas, exámenes); otras del orden de la sutileza referidas por ejemplo al cumplimiento de su misión, el reto de formar a los niños y jóvenes del mañana, el desafío de mantener al día su desarrollo profesional o del orden jurídico referidas a las funciones y obligaciones que los maestros tienen que cumplir para validar su perfil y competencias (p. 18).

En definitiva, dada las posibilidades de resistir a las prácticas y discursos ejercidas en ambas instituciones que buscan controlar y vigilarnos como maestros, mediante las extensas jornadas de trabajo, el establecimiento de formas de vestir, actuar y hasta hablar, entre otros que se explicitan más abajo, es necesario ejecutar acciones que cuestionen, abran fisuras y nos permitan construir nuevas formas de entender y dar sentido a las formas predeterminadas de actuar, de deber ser y enseñar configuradas por la sociedad, economía, el estado y establecidas en las escuelas. A groso modo, la capacidad de resistencia actuante en el maestro suscita un interés emancipatorio y conciencia histórica propio de la subjetivación docente.

De acuerdo a lo indicado, como maestros ponemos en juego nuestra realización personal y profesional cargada de intereses, expectativas, necesidades, voluntades y deseos a través de conductas, reacciones, comportamientos manifestados en los ejercicios de lucha por recuperar nuestras condiciones particulares de subjetivación, dando sentido a ese “proceso de lucha por condiciones que les darán oportunidades para tener una existencia autodirigida” (Giroux, 2004, p. 63).

Este poner en juego nuestro ejercicio profesional, se encuentra estrictamente relacionado con las condiciones contractuales a las cuales nos vemos sometidos, las cuales pueden ser causales de despido, dado que, aunque en nuestros contratos no está explícito que ponga en riesgo nuestro trabajo cuestionar las condiciones en las cuales trabajamos, sabemos que esto genera tensiones en nuestras relaciones con nuestros compañeros y jefes.

Tensiones que propician señalamientos, encuentros incómodos e inclusive el aumento de nuestra supervisión. De esto se desprende que la irrupción de la resistencia puede entenderse como un proceso de disputar nuevas relaciones de poder, pues el ejercicio de prácticas de autogobierno abre paso a luchas personales, reivindicaciones políticas, educativas, sociales y tantas otras estrategias surgidas para la irrupción de operaciones donde se efectúan procesos del régimen saber – poder.

Al respecto, compete enunciar que las resistencias toman forma de negociaciones, de trucos, de formas de salirnos con nuestra lucha en medio de limitaciones, pues se pone en riesgo nuestra permanencia en las instituciones. En otros términos, un ejemplo de ello son las modificaciones que efectuamos en nuestras clases, cambios que nos permiten discrepar de lo impuesto y agenciar nuestra autonomía. En el caso del colegio La enseñanza, lo anterior se materializa en la inclusión informal de mujeres escritoras en el plan de estudios de literatura, tomando como excusa eventos o sucesos del contexto. Lo anterior funciona como una estrategia o forma de irrumpir en la tradición patriarcal de la literatura abriendo paso a que las estudiantes logren conocer otras referentes.

Con todo hasta el momento puede agregarse que nosotros como docentes nos jugamos nuestra realización personal y profesional al apostar a nuestros intereses, expectativas, necesidades, voluntad, deseos, conducta, reacciones... a una postura de resistencia. Algunos desde trincheras de lo privado (currículo oculto) quieren su presencia y agenciamiento comprometido como propiciador de otros modos alternativos o posibles de vivir y educar.

## **Metodología**

Nuestros quehaceres y horizontes investigativos se asientan en la exploración de subjetividades instituyentes ubicadas en unos contextos con sus particularidades donde ocurren nuestras vivencias, sentires y teorizaciones y tantos otros elementos que afectan directamente a los investigadores. En el papel de investigadores y docentes elegimos un proceso que nos permita una descripción e inmersión densa y contextual (Restrepo, 2018), dicho alcance lo permite el abordaje etnográfico, en caso particular recurrimos a la etnografía escolar, la cual es presentada por Serra (2004) como ejercicio para la comprensión del funcionamiento de la educación en una cultura, mediante la utilización de

diversas técnicas. El uso de la mencionada estrategia investigativa para ratificar la importancia de la subjetividad se mueve a escala de la vida ordinaria escolar, de acuerdo a la perspectiva de Rockwell (2001): “la atención a lo cotidiano rescata la otra faceta, mostrando a estos actores cómo sujetos que intentan dar algún sentido y valor a su encuentro diario en las escuelas” (p. 56).

Seleccionamos para etnografiar cuatro unidades de estudio, apelando a la selección basada en criterios relacionados con la pregunta de investigación y objetivos (Goetz, y Lecompte, 1988). En ese sentido, la primera unidad de estudio se refiere a los espacios, momentos de oración y celebraciones litúrgicas tanto con docentes como estudiantes. La segunda se estableció de acuerdo a las experiencias y obligaciones de roles referente a la maternalización docente y tareas de cuidado sobre todo en los espacios de descanso. La tercera unidad se relaciona con el cansancio emocional y sobrecarga laboral. Por último los momentos de capacitación en jornada extendida los días martes por la tarde. Para esta delimitación tuvieron impacto varios elementos vivenciales alrededor de escenarios, circunstancias, acontecimientos donde convergen factores en torno a las dinámicas políticas, educativas y disciplinares presente en nuestro entorno de investigadores.

En afinidad con el párrafo anterior y dando coherencia al enfoque metodológico de carácter etnográfico, el proceso de observación y seguimiento se llevó a cabo en las instituciones educativas La Enseñanza y Cardenal Sancha por un periodo de cuatro meses (finales de julio a noviembre de 2022), con registro de experiencias relevantes en momentos específicos de la jornada laboral tales como: rituales de inicio de jornada, momentos de oración obligatoria, izar bandera, capacitaciones en jornada extralaboral, momentos de interacción en descansos, pasillos, salón de profesores, capilla y demás espacios institucionales que propiciaron la interacción directa o indirecta con dichas tecnologías disciplinares que se vienen abordando a lo largo de la investigación.

En nuestra investigación hemos empleado dos recursos centrales como medio de recolectar información: observación participante y entrevistas narrativas. Como tal, muy útiles para reflexionar, conovernos y transitar entre lo privado e íntimo de nuestras visiones y acciones como docentes y sujetos. Ciertamente la modalidad de observación participante es un método interactivo el cual nos involucra como actores que buscamos

comprender el fenómeno para la transformación de realidades concretas, en palabras de Galeano (2012) “investigar para transformar” (p. 36).

De igual manera la entrevista narrativa, en ella “mediante el diálogo se desarrolla un significado compartido y se construye el sentido sobre el asunto” (Bolívar en Madrigal, 2021), para el uso de esta técnica no se hace uso de un guión, ocurre en coloquio amistoso entre lo cotidiano, como tal la conversación se transforma en instrumento de investigación. Partiendo de lo anterior, los relatos de los compañeros y propios se convierten en nuevas formas de analizar nuestros contextos y realidades.

Ahora bien, no se puede pasar por alto que se acuerda con los narradores el objetivo de la entrevista y la autorización para ser grabada (Madrigal, R., 2021). Es preciso mencionar que dichos aspectos éticos y metodológicos se tuvieron en cuenta con dos compañerxs docentes (uno de cada institución) que colaboraron en la investigación pues en diálogos pre-investigación descubrimos afinidad de movernos en un diálogo horizontal, con la libertad de interpelar, indagar, interpretar la realidad del contexto y nuestras subjetividades en juego. En el caso del compañero de la enseñanza se le asignó el código SD1 que correspondía a Sujeto Docente 1 y a la compañera del Cardenal Sancha se asignó el código SD2, con cada uno de ellos de acuerdo a las unidades de análisis, se forjaron entre 1 a 2 entrevistas según cada unidad donde los diálogos y las escuchas se nutrían de las experiencias vividas durante su tiempo de ejercer la docencia y sobre todos sus configuraciones de subjetividades políticas frente a las tecnologías disciplinarias.

Cabe agregar que el registro etnográfico se realizó mediante apuntes (constantes y diligentes) en libretas, hojas o computadores. Lo anterior estaba rodeado de un carácter íntimo y privado por el hecho de que la investigación nos colocara en riesgo en nuestros lugares de trabajo. En un primer momento, estos registros se centraron en una descripción exacta de lo que sucedía: experiencias con compañeros o estudiantes, sentimientos surgidos durante el día e inclusive comentarios recibidos o escuchados en espacios de reunión, pasillos o aula de clase, los cuales nos permitieron identificar cómo están configuradas las tecnologías disciplinarias en ambos colegios, y cómo nuestras subjetividades políticas negociaban con estas. En segundo lugar, estos apuntes dieron pie a la construcción de

relatos a través de los cuales recreamos los distintos espacios estudiados, y fueron puestas en común en un documento digital a la luz de algunos autores, lo que nos permitió dar nombre y sentido a nuestros escritos.

Al respecto llama la atención que la información recopilada a lo largo de nuestra investigación, no es alusiva a levantamientos o protestas de alto alcance, sino en referencia a formas de existencias conscientes, deliberadas, confrontadas por diversos hechos, en las que nos volcamos a narrarnos en medio del ajetreo diario acontecido dentro de la institución y los tantos devenires que trae la vida corriente. De ahí que los eventos narrados trascienden el simple hecho de estar “en contra de ...”, son más bien nuestras existencias repensadas, donde se conecta lo educativo y lo vital en las luchas cotidianas al interior de nuestros colegios, como lo plasmamos en los diarios de campo, en el cual plasmamos nuestros desacuerdos frente a lo que vivíamos, nuestras propuestas y medios de salirnos con la nuestra; evadiendo algunas tareas, priorizando nuestro bienestar mental, respondiendo ante comentarios que nos incomodaban con sarcasmo, entre otras acciones que de cierta forma nos permiten en nuestra cotidianidad laboral irrumpir con las dinámicas de poder que allí se hallan inmersas.

Para cerrar este apartado abordaremos lo correspondiente al procedimiento de análisis e interpretación de la información diligenciada en los diálogos de las entrevistas narrativas y el diario de campo en el cual se sintetizó lo recogido en la observación participante en torno a las dinámicas específicas en donde se configuraban unas tecnologías disciplinarias y unas formas de operar por parte de nuestras subjetividades políticas (Rodríguez et al. 2005). Primero se dio una organización a la información recolectada y luego fue clasificada, analizada y triangulada a la luz de los objetivos, pregunta de investigación y presupuestos del marco teórico (Cornejo, Faundez, y Besoain, 2017) allí se integraron los hallazgos de acuerdo a cuatro unidades de contenido identificadas: la primera centrada en el abordaje de las prácticas del poder pastoral en las dos instituciones, como segundo aspecto la maternalización docente, en tercer lugar la intensificación del trabajo docente y cansancio emocional y por último el aprovechamiento de la fuerza del capital humano. A partir de allí se generaron descripciones más claras de los fenómenos en diálogo con posicionamientos teóricos y nuestros relatos, para así lograr los objetivos propuestos.

## **Contar nuestra experiencia: análisis de nuestros contextos.**

A continuación, presentaremos un escrito entre lo observado, nuestros sentires y formas de comprender dichos espacios. Lo anterior, con un estilo descriptivo que permita hacer nuestra experiencia más cercana para el lector. Aquí intervienen nuestras voces y la de aquel compañero y aquella compañera que se unieron para ayudarnos en este camino de contar lo que se vivencia al interior de un colegio confesional, en relación con nuestro objetivo central. En ese sentido, la teorización estará acompañada de relatos propios que nos permitieron identificar cómo y de qué forma operan las tecnologías disciplinarias en ambos colegios. A su vez, realizaremos una descripción de los espacios y dinámicas observadas en ambas instituciones, seguido del análisis de los mismos a través de la propuesta teórica de distintos autores.

### **1. Déjate llevar por las verdes praderas**

Tradicionalmente, laborar en un colegio católico implica nuestra participación como trabajadores en unos espacios y dinámicas específicas tales como eucarísticas, festividades religiosas, retiros espirituales, etc. Un ejemplo claro de lo anterior, es el denominado encuentro de oración que tiene lugar en el Colegio de la Compañía de María, el cual, de acuerdo a los encargados, quienes en este caso son el rector, el coordinador de pastoral y el académico, buscan integrar y crear comunidad. Allí participan docentes y directivos y tiene una duración de quince minutos. El desarrollo sucede todos los días al iniciar la jornada, está guiado por el rector y consiste en la lectura y análisis del evangelio del día, seguido de una reflexión realizada por él mismo y de algunas preguntas hacia nosotros, los docentes, al respecto.

Ahora bien, siendo mujer joven, agnóstica o “atea”, como me llaman algunas estudiantes y compañerxs docentes que me delataron ante los demás compañerxs al reconocer que no me sé algunas oraciones. Ese momento de oración, tiene forma de monólogo rígido, en el cual la voz que narra cuenta siempre la historia valedera. De hecho, mientras lo recitan, yo le encuentro algunas inconsistencias, pero como sea es un discurso correcto para la institución porque está construido a partir de los valores sociales impuestos por la tradición religiosa, los cuales dictaminan unas formas de ser y actuar en el mundo

relacionadas con las obligaciones que tienen las mujeres como madres, los hombres como proveedores, el respeto por las familias nucleares heterosexuales, etc.

En el ambiente matutino de oración, mis compañerxs, algunos más adultos que otrxs, reafirman la veracidad del discurso evangélico acentuando con la cabeza o con expresiones tales como: “así es” y acompañado de miradas hacia los que somos más jóvenes, convidándonos a la aceptación. Entre los discursos que más me causan incomodidad se ubica el rol o la responsabilidad que nos imponen a las mujeres frente a la maternidad. Cada vez que se menciona que ser madres es nuestra tarea divina por excelencia, algunas de mis compañeras voltean la mirada sobre mí, recordando que a mis 27 años se me está “yendo el tren”. En algunas ocasiones les devuelvo las expresiones con chistes, mencionando que no puedo tener hijos o que no me interesan los hombres. Ante esto una compañera me llamó la atención y me pidió que evitara estos comentarios, dado que “dios podría castigarme”.

Puede agregarse una cuestión que me preocupa y causa malestar, es el desconocimiento y rechazo que se muestra en estos espacios de oración frente a la identidad de género, el lenguaje inclusivo e identidades sexuales diversas. Esto inclusive en compañerxs más jóvenes quienes utilizan el lenguaje inclusivo como burla entre ellos. En una ocasión el evangelio conllevó a la discusión sobre los retos que enfrenta el catolicismo hoy en día. Ante esto, una compañera mencionó que cada día los jóvenes se han alejado de la religión debido a “los inventos del lenguaje inclusivo y cambios de género”, finalizando con una expresión en tono burlesco: “cuando vayan a la iglesia ¿cómo le van a decir al cura? ¿cure?” Ante esto, pude notar que la única incómoda era yo. Toda la sala de profesores aprobó dicha idea entre risas y palabras de aceptación, finalizando con el discurso del rector en el que nos recordó que hay que cuidar a nuestras niñas de dichas confusiones.

Lo anterior, puede ser comprendido a partir del concepto de poder pastoral propuesto por Foucault (2006) el cual se caracteriza por usar tecnologías para la individualización de la población buscando su conversión hacia sujetos de subjetividades sujetadas. De acuerdo con Foucault, las subjetividades sujetas, es decir vigiladas y controladas por el poder pastoral, son producto del ejercicio de dirección de conciencia, el cual busca generar una relación de dependencia con el sujeto; en este caso nosotros.

Asimismo, Foucault afirma que la dirección de conciencia no es circunstancial, por el contrario, es permanente. En nuestro caso, esto se ve reflejado en los sermones diarios a través de los cuales tratan de imponernos unas formas específicas de entender el mundo, la escuela y la sociedad en general.

Un aspecto clave de la preocupación política institucional son unos docentes con posturas de subordinación, de manera que se dejen direccionar, como ocurre al censurar diversos temas ya sea el conflicto armado, la política o el feminismo, ante los cuales el colegio se muestra sumamente conservador y alejado de dichas realidades, asumiendo el tradicional discurso de “no se habla de política”, rechazando a su vez toda idea que esté en contravía de los valores tradicionales religiosos cristianos. Ante esto, usualmente se nos exige que manejemos un discurso neutro ante los cuestionamientos de las estudiantes, evitando así que los padres de familia manifiesten alguna inconformidad.

En este sentido, los padres de familia usualmente se encuentran preocupados porque el colegio no imparta ideologías políticas, tanto así que en una ocasión un padre de familia irrumpió en el colegio sin cita previa en búsqueda del profesor de sociales para reclamarle por enseñar sobre marxismo en sus clases. El padre de familia, sumamente exaltado, exigía que no le dañaran la cabeza a su hija con políticas izquierdistas. Ante esto, no hubo un llamado de atención hacia el profesor, pero sí se le sugirió que “por su bien”, para evitar situaciones incómodas y conflictos con las familias, realizara una revisión del currículo del área y suprimiera temas que pudiesen resultar problemáticos. Lo anterior con la excusa de estar protegiendo el bienestar del profesor de sociales. En entrevista con el profesor de sociales, expresaba que, con esta misma excusa del bienestar de los docentes, cancelaron el foro de sociales dado que la temática se centraba en el conflicto armado. Evitando así que las familias presentaran quejas y exigieran sanciones frente a esto.

De acuerdo al caso anterior, al relacionarlo con los aportes de Foucault descubrimos la dinámica del “poder benévolo” el cual busca que las ovejas extraviadas no padezcan sufrimiento, guiándolas a hacer el bien. En palabras de Foucault: “El pastor no debe limitarse a enseñar la verdad, debe dirigir la conciencia” (2006, p. 215). Este sufrimiento que intenta evitar el pastor, hace referencia a la vida por fuera del control pastoral, así las cosas, la institución, con estos llamados benévolos de atención a los docentes, procura que seamos fieles a las ideas que ellos nos imponen, evitándonos así sanciones, llamados de

atención y hasta conflictos con las familias que aprueban los valores conservadores que promueve el colegio.

A medida que avanzamos en este campo descubrimos una institución que promueve unos ideales para ser aceptados como verdades incuestionables y que en la medida en la que actuemos acorde a estos, nos estaremos garantizando la salvación. Esta salvación es entendida en la práctica como toda ausencia de dolor, conflicto, mal o castigo. Por ejemplo, en el caso de las mujeres, se considera que la tarea por excelencia es ser madres, lo cual implica que lograr dicha función nos garantiza una vida buena. En ese sentido en el colegio he intentado con las estudiantes resignificar el tradicional día de la mujer en el que se nos hace una eucaristía y se nos regalan rosas para celebrar nuestra feminidad, visibilizando en su lugar, la lucha de las mujeres y nuestra capacidad por ocupar otros roles y tareas en la sociedad más allá de la maternidad.

Este año (2022) propuse ver un documental sobre los movimientos feministas latinoamericanos, sin embargo, el coordinador de la pastoral me pidió que siguiera el programa ya establecido. A propósito de ese conmemorativo 8 de marzo, llegué muy temprano a la institución vestida de blanco y negro, color que nos imponen para las celebraciones religiosas o importantes. Por dentro sentía esa incomodidad por el tipo de ropa a la que no estoy adaptada y sobre todo predispuesta ante la actividad. Sin duda, mis sospechas fueron ciertas. El cura inició la eucaristía diciendo: “felicitó a las mujeres devotas que han cumplido el deber divino que se les fue asignado: ser madres”. En ese momento mi estómago, aún en ayunas, se retorció y quizá en mi rostro se notó. Más de una estudiante volcó la mirada hacia mí para ver mi reacción, sin embargo, yo solo sonreí sarcásticamente. Este tipo de situaciones ocasiona que para mí el rito como tal de la eucaristía se vuelva eterno, por lo cual opto por caminar entre las estudiantes para “vigilar” que no estén en el celular o hablando entre ellas.

Ahora bien, identifico que al “vigilar” a las estudiantes como forma de soportar el rito de la eucaristía, me implica también encarnar prácticas disciplinares como la obediencia, la sumisión y la devoción, convirtiéndome yo misma, a mí pesar, en un instrumento del poder pastoral.

No obstante, desde mi experiencia personal en el colegio La Enseñanza, he buscado gestar espacios de discusión entre los profesores que nos permitan tener nuevas narrativas

frente al mundo actual, ya sea desde un comentario en el espacio de oración o desde la proporción de actividades “disruptivas” para las estudiantes. En algunas ocasiones elijo señalar cuándo un comentario es racista o sexista, ganándome algunas miradas incómodas o, en otras ocasiones, decido contestar no sé, cuando me preguntan algo del evangelio, respondiendo algo más conectado con alguna situación del momento actual. Lo mismo sucede en mi aula de clases en la cual abro el diálogo y debate sobre temas distintos a los que establece el plan de área. Lo anterior, bajo la clandestinidad e intimidad del aula.

En el caso del colegio Cardenal Sancha de Cúcuta, la oración está dirigida a estudiantes, organizado por los directivos administrativos y el cuerpo docente de la institución. Para ello con anterioridad se organiza un breve cronograma en el cual cada administrativo o docente debe conocer el día que le corresponde desarrollar la actividad general, la cual es reproducida por los parlantes de todo el colegio. En ese momento, los estudiantes se hallan en los salones, atentos al mensaje a recibir dicha dinámica en general está cargada del silencio devoto y orden.

Respecto a lo anterior, Foucault (2006) establece que el poder pastoral va dirigido hacia las masas, haciendo que el pastor guíe, agrupe y conduzca a su rebaño por el camino marcado, logrando así una unificación de pensamiento en cada individuo. Esto se ve reflejado tanto en el accionar de los estudiantes, como de los docentes, quienes nos vemos en la obligación de dirigirnos hacia un lugar en específico que se nos ha asignado y adoptar una actitud de escucha. Por ejemplo, en el caso de aquellos docentes cuya religiosidad está más marcada, exigen más orden (se demoran para iniciar, pues esperan un silencio solemne) y disposición, quieren los estudiantes quietos en sus puestos donde solo escuchen y repitan cuando hay frases por decir. Otros docentes menos rigurosos en su religiosidad, son más flexibles, sobre todo preocupados de una buena lectura (por parte de ellos o de los mismos estudiantes), por ello no exigen tanto orden y quietud.

Por otra parte, los miércoles desde las 5:45 am hasta las 6:00 am se desarrolla el espacio de oración dirigido únicamente a los docentes, quienes debemos asistir de forma obligatoria. En medio de esta situación, se descubre la intencionalidad de las directivas por reforzar la identidad confesional del colegio, el cual buscan sea replicado en los docentes y desde allí en los estudiantes. Esta identidad confesional se refuerza con las imágenes de santos y de la Virgen en el colegio, así como la asistencia a la eucaristía los primeros

viernes de cada mes a las 7:00 am celebrada en el patio cubierto de la institución con la participación de toda la comunidad educativa.

Es de aclarar que el espacio de oración no recae sobre un responsable, pues se distribuye por áreas (conformado por equipo de docentes), la temática depende de las celebraciones católicas del mes en curso. Este tipo de acciones también repercute en el tiempo del docente pues se debe sacar tiempo para preparar, distribuir responsabilidades, las cuales se cumplen a veces con mucha creatividad, pues se participa con canciones, historias, meditaciones o, en otras, con menos creatividad pues se cae en la repetición de rezos. Con respecto a este momento algunos lo aceptan como conveniente por las reflexiones y meditaciones que les hace sentir bien emocional y corporalmente, debido a preocupaciones familiares o en su mayoría, lo asumen como un espacio de descanso frente al cansancio mental que les genera la vida laboral, familiar y también académica, pues adelantan estudios de pregrado o posgrado.

Ahora bien, es un espacio que también se hace incómodo por prestarse como un campo de vigilancia donde las coordinadoras (de primaria y bachillerato) hacen su ronda sobre la asistencia y participación del docente; en caso de ausencia, increpan al docente y le solicitan explicaciones por no asistir. En efecto, esta localización de los individuos en horarios y lugares revela un poder ejercido sobre el tiempo a través de una vigilancia jerárquica que examina, inspecciona conductas, ritmos, ocupaciones según una economía del tiempo donde prima la puntualidad, regularidad como virtudes propias de un tiempo disciplinario; en palabras de Foucault (2003):

En el taller, en la escuela, en el ejército, reina una verdadera micropenalidad del tiempo (retrasos, ausencias, interrupciones de tareas), de la actividad (falta de atención, descuido, falta de celo), de la manera de ser (descortesía, desobediencia), de la palabra (charla, insolencia), del cuerpo (actitudes "incorrectas", gestos impertinentes, suciedad) (p. 183).

Se descubre un poder ejercido sobre el tiempo y los cuerpos, en la regulación de ritmos, la fijación de prácticas para individuos que actúen igual, sujetos que sean previsible y estandarizados (Foucault,2003). En medio de dichos vínculos de coacción, en una relación tan asimétrica no se pueden usar formas frontales de resistencia, pero sí intensificar la relación consigo mismo que permita cambiar el sentido de esos espacios

silenciosos de oración. Así, por ejemplo, aprovechar lo marginal que muestra el evangelio cuando lo leen, el cual desde una lectura de la teología de la liberación revitaliza los pensamientos críticos y la concientización (Freire, 1973) para así fortalecer el gestar la transgresión del orden establecido tal como ha inspirado Freire (2016).

## **2. Bienvenidx a tu hogar**

Raewyn Connell (1987) afirma que el género es una forma de organizar las relaciones sociales que ha sido aplicada a las escuelas, dando paso a la creación de un régimen escolar de género el cual se encarga de configurar los espacios, momentos, responsabilidades y funciones de lxs sujetxs partícipes de la escuela a partir de su género. Teniendo en cuenta la propuesta de Connell, en este apartado abordaremos elementos relacionados al régimen escolar de género evidenciados en ambos colegios.

Así las cosas, mi día a día en el colegio La Enseñanza inicia a las 6:45 am con la fatiga del momento de oración. Luego del sermón diario, me dirijo hacia mi salón de clases, en el cual ya me esperan las estudiantes a quienes acompaño como directora de grupo. Este espacio con ellas se llama “la toma de contacto” en el cual debo tomar la asistencia, revisar que porten correctamente el uniforme y realizar alguna actividad con ellas. Esto sucede todos los días durante cuarenta minutos.

Al inicio del año (2022) llegaba cada mañana llena de expectativas ante el encuentro. Planeaba muy bien mis actividades y subía con una taza de café para amenizar el rato. Con el paso del tiempo se fueron las expectativas y la taza de café porque me consumió el estricto planeador de actividades que debíamos cumplir en este espacio, el desinterés de las estudiantes y por supuesto el mío. Cada mañana pensaba ¿qué hago ahora con estas peladas? ¿cómo les hablo de dios si ni siquiera yo sé hacerlo? Una mañana me presenté sin planeación, sin actividad y sin motivación; para mi sorpresa esta toma de contacto me brindó la pauta de las siguientes. Ese día mis estudiantes vieron a una María José cercana, vulnerable; me confesaron que por mis palabras y expresiones identificaron mi “ateísmo” y a partir de ahí decidimos construir espacios diferentes. Nos decidimos por hablar desde café, hasta los agobios que vivimos como mujeres en una ciudad como Barranquilla. Para mí esto significó llegar cada mañana sin afanes, más serena.

A causa de mis decisiones frente al espacio de la toma de contacto, en diversas ocasiones la coordinadora de convivencia cuestionó mi autoridad como directora de grupo,

exigiendo que realizara actividades acordes con la confesionalidad del colegio, la promoción del porte adecuado del uniforme y las llegadas a tiempo. A partir de allí empecé a cuestionar dicha responsabilidad que se me había asignado. Yo era una docente nueva, sin experiencia y me empecé a preguntar el porqué no habían asignado a otro docente para dirigir un grado tan demandante como once. Ante esto descubrí dialogando entre pasillos y leyendo el manual de convivencia que esta, la dirección de grupo, es una tarea pensada especialmente para mujeres.

Mi compañera de área y de puesto en la sala de profesores, quien lleva laborando en el colegio cuarenta años, una mañana me dijo: “los hombres no tienen el instinto maternal que nosotras tenemos, por eso ellos no pueden ser directores de grupo, no saben cuidar a las *pelás*. Además, si ellas llegan a tener un problema femenino ¿tú crees que van a llorar o a acudir a ellos?” Yo solo pensaba en mi instinto maternal, del cual carezco y cómo esto afectaba la percepción de mis jefes sobre mi desempeño. Tal como lo establece Connell (1987) dichas dinámicas cotidianas aceptan con naturalidad que la responsabilidad del cuidado y crianza se les asignen a mujeres, mientras que a los hombres se les posiciona en cargos de poder y de toma de decisiones, generando mayores barreras que incitan a que las mujeres tengamos que prepararnos mucho más y trabajar el doble por llegar a dichos puestos y cargos.

En definitiva, para el caso específico de La Enseñanza, los hombres tienen la libertad de ser coordinadores de área únicamente, mientras que las mujeres debemos asumir la dirección de grupo y si lo deseamos, como trabajo adicional, la coordinación de un área. Para nosotras en tanto que mujeres lo primero es obligatorio, lo último opcional. Inclusive, lo anterior repercutió significativamente en mi cuerpo. Mi forma de vestir siempre fue con un estilo “oversize” lo cual molestaba a la coordinadora, quien innumerables veces me pidió que si no tenía ropa más “sería” usara la camisa del colegio (lo cual no es obligatorio). Asimismo, dicho rol maternal se me exigía inclusive en los tiempos de descanso, en los cuales debía vigilar espacios físicos del colegio, asegurando así que las estudiantes mantuvieran una buena conducta, exigiéndole a mi cuerpo el control sobre las necesidades básicas como ir al baño o merendar en pequeños lapsos de tiempo para no descuidar a las estudiantes.

Al finalizar el año escolar 2022, decidí dar la batalla por no ser directora de grupo el año siguiente. Aún sigo a la espera de una respuesta. Entre mis razones estaba la carga laboral excesiva, de la cual hablaremos más adelante, mi poco carácter maternal y autoritario que se me recalcó todo el año y mi salud mental, la cual en el último trimestre se vio seriamente afectada por un fuerte cuadro de ansiedad. Esto último también lo desarrollaremos a profundidad más adelante.

Por su parte en el colegio Cardenal Sancha, la maternalización del ejercicio docente subyace en la medida en la que se espera que los docentes sean protectores y cuidadores de los estudiantes; inclusive en los momentos que son considerados de descanso se hace a veces más intenso el trabajo, pues se debe vigilar (observar, gritar, corregir, atender quejas de lxs niñxs o jóvenes...) que no suceda nada inoportuno y si ocurre algo, iniciar todo un proceso “judicial” a través de comités de convivencia (algunas veces interminables - agobiantes), donde intervienen coordinadores, estudiantes, a veces citaciones de padres o madres de familia.

Lo anterior, se debe por un lado a la presión de unos padres y madres de familia que quieren del colegio un lugar casi de “total protección” a los estudiantes. Empleé esa expresión hiperbólica de acuerdo al diálogo con algunos compañerxs a los cuales los padres y madres de familia a través de mensajes de whatsapp, cuando llevan los niños y niñas al colegio en la entrada, les piden a las docentes estar muy pendientes y garanticen el bienestar de sus hijxs. De acuerdo al contexto, la institución pasa a ser un hogar en el cual como docentes debemos velar por el bienestar físico y emocional de los estudiantes, lo cual genera la proyección de figuras maternas y paternas hacia los docentes. Para ahondar en dicha experiencia, indagando con una compañera docente, ella manifestaba que: “los docentes en ocasiones cumplen con funciones de padres en la institución, ya que hay estudiantes que se quedan todo el día en el colegio porque manifiestan que en sus hogares se encuentran solos y es mejor estar ahí desarrollando actividades extra que les complementa sus vidas de formación integral de manera sana y saludable”.

En medio de estas indagaciones resalto que durante los descansos con algunos docentes pudimos tener el espacio para recuperar y mirar de forma crítica experiencias del quehacer docente, teniendo de fondo la propuesta de Larrosa (2003) en la que las experiencias se transforman permiten a la persona, en este caso a los docentes, la

oportunidad de cambio de sus situaciones vitales y profesionales. Así pues, se daban conversaciones en las que se resaltaba la disonancia entre las expectativas y la realidad del ejercicio docente, algunos de ellos manifestaron que han logrado pensarse desde sí mismo para replantear y estructurar su rol educativo en relación con las realidades del entorno, reconociendo la importancia política de su ejercicio pedagógico con los estudiantes.

Este punto tal vez requiere más profundización e indagaciones pero de acuerdo a observaciones, conversaciones con estudiantes y docentes, la relación establecida por algunos estudiantes con algunos docentes va más allá de transmisión de conocimientos y la verticalidad de la enseñanza, se transan espacios a veces necesarios para el bien emocional del estudiante aunque la mayoría de veces a costa de tiempos laborales o de descanso de nosotros como docentes, lo cual nos afecta en gran medida pues, como lo veremos en el siguiente punto, casi todo el tiempo de estancia en el colegio es de ocupación continua.

### **3. “Aquí se vino a trabajar”**

El sistema capitalista ha logrado colarse e instalarse en las entrañas de las instituciones educativas, sobre todo de carácter privado, a tal punto de explotar de forma sistemática con contratos definidos, horarios excesivos y pagas paupérrimas a los docentes, sobre todo si se es joven y con poca experiencia. Esto último, es una de las razones por las cuales, como mujer, joven y sin experiencia, he tenido que someterme a condiciones esclavizantes de trabajo, las cuales han dejado secuelas físicas y mentales.

En el caso específico del colegio La Enseñanza de Barranquilla, el tema salarial es uno de los asuntos que genera mayor inconformidad. Ahora bien, pese a que las funciones que se nos asignan no alteran el salario, existe una distribución desigual de la carga laboral, lo cual nos deja en su mayoría a las mujeres con la responsabilidad de una dirección de grupo, de jefatura de área, de vigilancia en los descansos, asistencia a retiros y eventos de carácter religioso, etc.

Dichos elementos en palabras de Hargreaves (2005) hace parte de la intensificación del trabajo docente, causante muchas veces de sobrecargas crónicas que afectan la calidad de vida pues se generan en uno como docente eternas disputas internas productoras de autoagresión y una sensación permanente de carencia y culpa, generando el denominado “burnout” o síndrome del quemado, el cual se asocia al padecimiento de depresión.

Durante el año 2022 mi excesivo ritmo de trabajo originó diversos trastornos físicos y mentales los cuales no fueron visibles para mí hasta que una de las encargadas de los servicios generales en el colegio me llamó la atención por la cantidad de cabello que encontraba debajo de mi lugar de trabajo. No fue hasta ese momento que me di cuenta de lo mucho que me arrancaba el cabello y que me maltrataba los labios mordiéndolos. Esto, de acuerdo a mi psicóloga, es originado por la ansiedad, la cual en mi caso está relacionado con el cumplimiento en su totalidad de mis labores diarias. En algunas ocasiones, aunque mi horario laboral es hasta las 3 de la tarde, decido quedarme tiempo extra para no traer trabajo a casa, lo cual es inútil dado que estas no finalizan con terminar una clase, sino que se les suma la atención a las familias, a alguna estudiante o a la revisión o planeación del día siguiente. A partir de lo anterior opté por cumplir estrictamente con mis horas laborales, estableciendo límites con las familias y las estudiantes, apagando mi celular, desconectándome totalmente del trabajo. Eventualmente esto me produjo algunos inconvenientes y llamados de atención por parte de mi jefa directa, quien me recalcó que es necesario no descuidar a las familias.

Con respecto al Cardenal Sancha también el propósito de un personal eficiente, eficaz y disponible en todo momento acontece. Incluso una frase mencionada muchas veces lo representa: “ustedes están aquí para trabajar”, palabras que sobran porque no solo queremos trabajar para devengar un sueldo, queremos además de ejercer la profesión, vivir una vocación y una pasión que exige una entrega por los estudiantes, compañeros y amor a la institución, y tantos valores grandiosos que pueden venirse abajo ante la exigencia de cumplir un papel de máquinas de rendimiento, como lo expresa Han (2012) para mayor beneficio, productividad y rentabilidad del colegio como empresa.

Lo anterior evidencia docentes sometidos a la fuerza violenta de la positividad; entendida como la imposición de una actitud positiva aún cuando las condiciones son conflictivas o nos producen incomodidad, con fines productivos para ambos colegios. De acuerdo al contexto entre las consecuencias de la positividad se encuentran sujetos saturados, desbordados, exhaustos (Han, 2010); conviene aclarar que el filósofo surcoreano postula que “el exceso de positividad constituye la patología de la sociedad actual” (Han, 2020, p. 66); revela dichas palabras una sociedad labrada para trabajar hasta el cansancio donde solo tenga validez la hiper aceleración, hiperactividad, en

lo posible vivir el doble de rápido para lograr el rendimiento y la productividad. Dicha violencia que erosiona la demora se hace más evidentes, por ejemplo, en el cardenal Sancha en épocas de exámenes o cierre de comisión:

- *Una mañana chocamos con una compañera (tal vez el cansancio de una noche en vela como parecía reflejarlo sus ojos no le dejó verme).*
- *¡Oye! Cálmate un poco - le dije en voz baja, tomando su hombro sosegadamente.*
- *Sabes, estamos en cierre de notas, hoy es el último previo, mañana la comisión, tengo tres estudiantes pidiendo revisión de notas, de ellos una mamá insistente con ese previo. Además, no me han pasado unos datos para el concurso que pronto se va a realizar y yo estoy dirigiendo eso. Ayyyy Dios y por si fuera poco esta profe ... que me había dicho el formato es de esta manera ahora me sale que así no era ... y si no lo corrijo no me lo recibe... ¡estoy que no puedo más!*
- *Sus rápidas palabras y rostro angustiado se fueron de prisa de mi cara pues el pasillo para ella era una pista para romper un récord de velocidad, cuya meta no solo era un salón con muchachxs temerosxs, era también colocar mirada de autoridad frente a ellos, vigilarles, cuidarles y animarles.*

Al afirmar y atestiguar sobre la intensificación del trabajo de los docentes conviene retomar a Hargreaves (2005) quien relaciona los cambios complejos, acelerados y a veces aplastantes que trae el sistema educativo con las insatisfacciones y cansancios de los maestros. Al final, el docente resulta un sujeto atrapado por las contingencias y ritmos voraces de funcionalidad y diversos requerimientos de la productividad. En medio de esa tensión, no queda espacio para reorganizar o reestructurar, pero sí para abocarse a hacerse uno de esos instrumentos que engranan la sociedad del cansancio, con su positividad secuestradora del sujeto y del tiempo el cual “lo encadena al trabajo y lo transforma en tiempo de trabajo” (Han, 2016, p. 15) de ahí que sea el trabajo el único tiempo que se debe tener y del que no puede escapar. Sin duda, una sociedad de la actividad sin fin que degrada a la persona a *animal laborans*.

En este contexto, y como ejercicio de una subjetividad política, es necesario un tiempo para el otro, según Han (2016) “hoy es necesaria una revolución del tiempo, que produzca otro tiempo” (p. 16), un tiempo que permita al ser humano contemplar, escuchar y en especial, el rescate de la depresión y del agotamiento. En consonancia con lo anterior, se

detonan unas prácticas de subjetivación provocadas por la autorreflexión tales como: cuestionar nuestras propias acciones asociadas a la productividad en función de un ejercicio docente crítico, replanteándonos nuevas formas de ejercer nuestro quehacer pedagógico. En esta autorreflexión caben interrogantes como ¿de verdad trabajar en el colegio 8 horas y luego trabajar otras horas en la casa (calificar, preparar clase, guías, pasar notas ...)? ¿me pagan lo suficiente para esto? o ¿valorarán esto los estudiantes? ¿Les aportará significativamente? ¿Cómo me siento frente a esto? ¿Qué acciones puedo tomar para sobrevivir la exigencia laboral docente?

En pocas palabras, la autorreflexividad conlleva ver la vida y el ejercicio profesional docente como lugar de resistencia, en tal sentido, la escuela se constituye en un campo de disputa donde afloran las convicciones de agenciar otros comienzos al cambiar la manera de ser, ver, actuar, gestionar dentro de sí y en el entorno la capacidad de una nueva manera de pensar, de emplear otras perspectivas creadoras de intersticios o vías de fuga para una vida propia y soberana (García, 2014, p. 103). Al respecto sobre este tema en una de las entrevistas a una compañera del Cardenal Sancha, se llegó a este relato:

*Sabes me encuentro en una encrucijada porque reconozco que ser docente conlleva, enfrentarse a 25 o 30 personalidades distintas cinco días a la semana durante un año escolar, lidiar con los padres y madres de familia, conocer las realidades de los contextos donde viven los estudiantes, por poco ser madre o padre, ser psicólogo, ser enfermero, ser amigo, archivador de papeles, digitador de notas, recreacionista y hasta cocinero, en pocas palabras ser “de todito” y todo eso trae diversos momentos, muy felices, tristes, de enojo y frustración y en medio de eso busco motivos para siempre seguir siendo docente y servir a los demás. Pero lo otro considero se debe reestructurar ese accionar, que conlleve a modificar en uno el propio ser y hacer, el pensamiento, generar nuevas alternativas para la formación que ellos como seres sentipensantes realmente necesitan desde sus ámbitos socioculturales variados y variantes con desafíos que evolucionan y requieren soluciones palpables y coherentes al contexto. Ayyyyy son tantas cosas que me vienen a la cabeza cuando me queda tiempo... Aún no sé por dónde, pero hay que hacerle.*

En efecto, la conexión de lo educativo con lo vital gracias a la autorreflexividad como base eficaz de la resistencia en este contexto se evidencia en lo vivencial, en la

experiencia en el aula. Por esta razón se puede enmarcar como espacio vital para desplegar el trabajo con pasión, imaginación, inteligencia inventiva que vincula con las búsquedas propias y de los estudiantes. Es necesario resaltar que no es fácil hacerse cargo de la voluntad y deseo, dicho de otro modo, dirigir la propia vida en un campo de momentos de agite, intensificación laboral, cansancio emocional constante, pero el hecho de subversión de la propia historia y vida requiere ser alentada con la experiencia de la resistencia “como proceso, dentro de relaciones inmanentes que actúan desde perspectivas más imaginativas y creativas transformando estructuras de poder y vínculos internos” (Plata, 2019, p. 453).

#### **4. “Te capacito para que produzcas”**

La racionalidad liberal ha hecho de la educación un bien de consumo, provocando la generación de los colegios privados como empresas prestadoras de servicios educativos. En consecuencia, el campo pedagógico se rige por cualificaciones, medidas, certificaciones acordes a las lógicas propias del mercado y sistema empresarial (Aravena, 2019), por este motivo la intensificación del trabajo y otros elementos señalados en el punto anterior cada año cobran mayor fuerza, convirtiendo nuestra realidad como docentes en una herramienta activa de producción.

A propósito de dicha vinculación, se resalta el concepto de capital humano que en palabras de Garrido (2007) corresponde al conjunto de capacidades intelectuales, motoras, además de hábitos y habilidades vinculados de lleno a la eficacia y eficiencia exigidos por la productividad (p. 74). En línea con lo anterior, se entiende la insistencia de nuestros colegios en cualificar el capital humano de sus docentes a través de constantes capacitaciones: mientras un trabajador sea más capacitado será más productivo.

En nuestro caso particular, ambos coincidimos en la experiencia de las capacitaciones, las cuales son obligatorias y tienen lugar todos los martes después de la jornada laboral. Estas están enfocadas hacia temáticas que interesan a los colegios (retóricas de calidad, sistemas de gestión, temáticas pastorales, valores tradicionales, entre otros) propiciando así que como trabajadores adquiramos aptitudes que favorezcan e incrementen el bienestar económico de los colegios.

En la investigación constatamos, además, que estos espacios de capacitación son frecuentemente usados para continuar “formándonos” en una serie de valores tradicionales cristianos, los cuales reproducen unas visiones y formas de entender el mundo que no se

ajustan a la realidad actual. Un ejemplo de lo anterior, es la asignación de roles de acuerdo al género: mujeres maternando, hombres liderando. O el rechazo por discursos políticos que no tengan el “tinte” conservador. Así mismo, otras cuestiones más específicas como el rechazo al lenguaje inclusivo, la censura sobre debates respecto al aborto, etc.

Así mismo, en una entrevista realizada a un compañero de trabajo del colegio La Enseñanza, este comenta que: “los espacios que la institución denomina como formativos, las capacitaciones, están sumamente alejados de la realidad de las estudiantes y de los docentes”. En la mayoría de los casos, nos traen a profesionales que no se encuentran actualizados, por ejemplo, en temáticas sexuales y emocionales, impartiendo conocimientos que no tienen cabida hoy en día. Un ejemplo de ello es el desconocimiento frente a las nuevas masculinidades, identidades y orientaciones sexuales. Sin embargo, nuestro deber como empleados es cumplir con dicha capacitación, dado que dichos escenarios y discursos guardan relación con los valores tradicionales del colegio.

Con respecto al colegio Cardenal Sancha las retóricas tradicionales van más allá de los espacios de capacitación, colándose entre los pasillos y salones de clase, en los cuales se cuestiona abiertamente el comportamiento, formas de vestir y hablar de profesores y docentes. En diversas ocasiones se nos pide una imagen de perfección dado que: “los papás siempre esperan la mejor imagen del colegio”, la cual va más allá de la apariencia física, imponiéndonos una actitud productiva todo el tiempo, por ejemplo, no estar sentados durante las clases o estar constantemente vigilando a lxs estudiantes.

En perspectiva, la lógica del capital humano que nos ubica como parte de la contribución al mejoramiento de la calidad, a través de nuestra fuerza de trabajo y del crecimiento económico (Rodríguez, 2016, p. 109) suscita en nosotros inquietudes en torno al porqué debemos permanecer en las instalaciones después de la jornada laboral para recibir una capacitación.

Como colegas, amigxs y compañeros de investigación vivenciamos algunas circunstancias comunes en torno a nuestras jornadas de trabajo, que día a día nos permitieron comparar nuestras experiencias en ambos colegios y cómo estas incidían en la cotidianidad de nuestros hogares:

- *Saddy me siento agotada de la jornada, un día bastante pesado después de una madrugada. Lo que ha pasado en mi apartamento me tiene muy incómoda.*

- *Ay, Mary, es la hora y no pude traer el almuerzo, de paso un calor infernal hoy en Cúcuta con ganas de darme un super-mega baño, pero toca seguirle pues no alcanzo ir a casa, pues me queda bastante lejos.*
- *Ayy siii. Con la misma ropa y el cansancio cada vez más grande.*

Ahora bien, en el caso del colegio La Enseñanza, las capacitaciones varían entre distintos ámbitos tales como educación emocional, pastoral, o evaluación. No obstante, estas hasta el momento no han generado ningún aprendizaje significativo, a tal punto de no poder recordar el contenido de las mismas mientras escribo estas palabras. En algunas ocasiones, cuando no hay programada ninguna capacitación, aún así, permanecer en la institución en ese horario extra, el cual no es remunerado. No obstante, terminamos permaneciendo en ese espacio puesto que el sentimiento del trabajador ideal o el temor a perder el trabajo, impide levantar nuestra voz y exigir una reducción de esas horas perdidas. Lo anterior acompañado del discurso confesional de la institución el cual promueve el ideal de tender la mano y de anteponer los intereses de la compañía antes que los nuestros, esto bajo el dogma de los buenos samaritanos, quienes debemos anteponer los intereses espirituales por encima de las necesidades materiales.

En razón de los aspectos mencionados, hemos evidenciado que las capacitaciones buscan gestionar nuestra energía y tiempo (Sánchez, 2001; 2018) para ser ejercidas al máximo durante las actividades curriculares y cocurriculares. En este orden de ideas, los espacios de charlas para capacitación planteados por la institución, se convierten para algunos docentes en momentos de permanecer, pero no estar, como lo veremos a manera de ilustración en el siguiente ejemplo tal cual pasó en una capacitación en el colegio Cardenal Sancha:

*Una tarde bastante calurosa en la capital nortesantandereana, entra al salón de docentes la encargada del tema de la capacitación con un rostro y cabellera bastante alterados después de un almuerzo a toda velocidad y de atención de algunos estudiantes; durante el desarrollo de la charla, algunos docentes, indiferentes a conectarse con el tema, prefieren tomar sus celulares y dedicar tiempo a revisar redes sociales, o sostener conversaciones vía whatsapp como la siguiente:*

*Docente 2: Esta señora otra vez va a hablar sobre el manual de funciones.*

*Docente 1: No puede ser. ¿Qué novedad? jajaja*

*Docente 2: Y por qué no hablar mejor de estrategias que nos ayuden a ser mejores docentes, aprovechar nuestros talentos al bien de los niños y niñas. El martes pasado hablaban de otro tema repetido como el reglamento interno del trabajo.*

*Docente 3: Esta mañana realicé un proceso muy interesante de gamificación del aprendizaje.*

*Docente 2: Super bueno tu aporte. Yo trabajé con los chicos alrededor del aprendizaje basado en problemas. Y pensar desde el aula hoy sobre el compromiso que tenemos en el cuidado ambiental generó muchas expectativas y sobre todo a sentirse parte del problema para buscar solución.*

*Docente 1: Nos están mirando mucho. Mejor guardar el celu. Para evitar un regaño.*

De esta manera se refleja cómo los intereses en las temáticas abordadas entran en conflicto, ya que mientras la institución se centra en reforzar la pertenencia institucional y temas afines, aquí particularmente de cómo cumplir a cabalidad con el reglamento interno de trabajo, la necesidad docente, por el contrario, se enfoca en contenidos que les permita superar la condición de funcionarios y enriquecer su rol en el aula.

En realidad, nuestras capacidades intelectuales, afectivas, competencias quieren hacer de la educación un lugar de luchas y resistencias que rompa la legitimación del statu quo reproductor de disciplinas, instrucciones... de ese conocimiento apolítico y “verdadero” (Rivero, 2013, p. 158). Lo que supone una expansión, potenciación, el llevar al límite el pensamiento práctico y un agenciamiento comprometido el cual nos ubica en una oposición desde la lateralidad (Calveiro, 2019) como lo obramos en las aulas.

## CONCLUSIONES

Encontrarnos inmersos en las coordenadas geográficas, económicas, sociales y políticas desde nuestro rol como investigadores en el campo educativo, privado y religioso, inicialmente causó cierto desconcierto. Lo anterior en tanto que debimos alejarnos de diversos hábitos, formas de pensar y hacer investigación. Dejando de lado la escritura etérea, descontextualizada y lejana.

En ese sentido, al asumir el reto de problematizar e indagar interpretativa y críticamente los contextos en los que nos hallábamos inmersos, implicó ir más allá del

mundo escolar cotidiano, con sus espacios formales e informales (comedor, pasillos, baños). Al mismo tiempo el proceso investigativo nos condujo a entrar donde se mueven los sentires, sensaciones, contingencias, anhelos, frustraciones, malestares, dudas, luchas... Exponernos, escucharnos y escribir. Esto último representó el mayor desafío desde nuestra experiencia investigativa.

Los primeros resultados de dichas pesquisas e indagaciones nos llevaron a trasegar por esos dinamismos que circulan a través de acciones, discursos y normativas con sus objetivos de modificar y moldear lxs sujetxs favorables a los intereses de las instituciones donde laboramos. Dicha realidad, leída desde el pensamiento foucaultiano nos ubica en las tecnologías disciplinarias, cuya funcionalidad garantiza la condición controlada del sujeto para que replique dócilmente fines específicos, entre ellos productivos, y se adhiera a discursos religiosos tradicionales.

A medida que el proceso investigativo avanzó se hizo interesante descubrir el poder, no como algo en contra nuestra, sino también la posibilidad para emplear a favor nuestro. Así recobró fuerza ese detonante liminal en la investigación: la resistencia. Al lado de esta realidad afianzamos en comprender que toda forma de resistencia existe en relación con el poder, pues trae consigo otros efectos, entre ellos interrogar las relaciones de poder y algo llamativo en este caso, abrir la atención para oír y sentipensar críticamente lo ocurrido en los discursos, imágenes, actividades en lo académico, lo religioso, lo cotidiano, lo impuesto, lo cultural en nuestros colegios...

En tal contexto recorrer este camino investigativo ha significado para ambxs como compañerxs de estudio, amigxs, docentes y sujetxs políticos, tomar el riesgo de cuestionar no solo nuestros lugares de trabajo, sino también las formas en las que habitamos, actuamos y nos relacionamos en ambos colegios, en los que la visión tradicional del docente se enmarca dentro de la figura ejemplar, el rol a seguir para nuestrxs estudiantes: seres obedientes e impolutos. Ocasionando así que dejemos de lado nuestras debilidades, sensibilidades, afectos y carencias e inclusive ignorando las señales que indican que el ejercicio profesional mismo está poniendo en riesgo nuestra salud física y mental.

A propósito de este tránsito hacia la participación efectiva de un poder constituyente (Martínez y Cubides, 2012) un elemento clave para alentarnos en la lucha y consolidarnos en nueva forma de relación con la vida, con el trabajo y con otrxs, fue el ejercicio de

narrarnos en esos momentos de observar, describir y reflexionar sobre lo narrado. Pues nos colocó en una ruta interesante donde entran en juego experiencias, secuencias temporales, situaciones específicas y cotidianas, personajes... que al entrar en una ilación de tramas de sentido en lo narrado ayudaron a hacer catarsis, planteamientos, aterrizajes, aunque también relatos utópicos.

Como si fuera poco el abordaje de la dimensión discursiva nos colocó además de narradores en actores y autores de nuestra propia historia junto a otras voces y presencia que jugaron un papel protagónico frente a esas formas de interpretar lo que acontece en el aula, en el interior de nuestras subjetividades con un juicio político para disponernos a la acción con compromiso y pensar de manera reflexiva, crítica, sensible de aquello que lo afecta a uno y en gran parte a los estudiantes muchas veces.

Al respecto, puede agregarse que este trabajo nos ha ayudado a espolear el ejercicio de poder que hemos obrado desde nuestra subjetividad política y sobre todo a retomar la validez y soportar la relación consigo mismo. Pues allí es donde confluyen modos de interiorizar, desafiar, confrontar, abrir horizontes de lucha, movilizar afectos, deseos, potencias por consiguiente al intensificarse el pensamiento de modo dialéctico y crítico en el sujeto, este logra expandir, potenciar, llevar al límite el pensamiento práctico multiplicando los modos y lugares de intervención política.

## REFERENCIAS

Agoff, C., & Herrera, C. (2019). Entrevistas narrativas y grupos de discusión en el estudio de la violencia de pareja. *Estudios Sociológicos De El Colegio De México*, 37(110), 309–338. <https://doi.org/10.24201/es.2019v37n110.1636>

Aravena M. (2019) Formación docente en el contexto neoliberal. El caso chileno. *Anuario de historia de la educación*. Vol. 20 - N.º 2 pp. 129-147. <https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/72/77>

Calveiro, P. (2019) Resistir al Neoliberalismo: Comunidades y autonomías. Siglo XXI editores. Ciudad de México.

Castro, E. (2004) El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores. Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires.

Cardona Torres C. Y Murcia N. (2014) Prácticas de agencia y resistencia frente a la implementación de la política pública de formación docente: la voz de los maestros rurales. *Maestría en desarrollo educativo y social*. Universidad Pedagógica Nacional. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/660/TO-17770.pdf>

Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets. Buenos Aires.

Connell, R (1978) *Gender and Power: Society, the Person and Sexual Politics*. Stanford, California.

Cornejo, M., Faúndez, X., & Besoain, C. (2017). El análisis de datos en enfoques biográficos-narrativos: desde los métodos hacia una intencionalidad analítica. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 18(1), Art. 16, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1701160>.

Dallos, A. (2021) “Hacer un informe (una tesis) es como contar una historia”: historia de la construcción de una subjetividad neoliberal. Universidad Pontificia Javeriana.

Diagama Briceño, Camilo Andrés, & Castaño Antolinez, Paola (2019). Prácticas de resistencia de los docentes en el terreno educativo. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 7(2),133-147.[fecha de Consulta 16 de Agosto de 2022]. ISSN: . Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552362576010>

Díaz M., fsc., C. J.. (2006). Subjetividad docente y resistencias culturales: entre la constricción instrumental y la posibilidad del sentido como creación. *Actualidades Pedagógicas*, (48), 95-103.

Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3–20. <https://doi.org/10.2307/3540551>

Foucault, M. (2001). El sujeto y el poder. En H. L. Dreyfus y P. Rabinow, Michel Foucault más allá del estructuralismo y la hermenéutica (pp 241-260). Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

Foucault, M. (2003) *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Editores siglo XXI. Buenos Aires.

Foucault, M. (2006) *Seguridad, Territorio, Población: Curso en el Collège de France 1977-1978*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Freire, P. (1973). *El mensaje de Paulo Freire*. Marsiega. Madrid.

Freire P. (2016) *Tercer mundo y teología. Carta a un joven teólogo*. Recuperado de [http://www.seleccionesdeteologia.net/selecciones/lilib/vol13/50/050\\_freire.pdf](http://www.seleccionesdeteologia.net/selecciones/lilib/vol13/50/050_freire.pdf)

Galeano Marín, María E. (2012) *Estrategias de investigación cualitativa*. La Carreta editores. Medellin.

García Castrillón, D. P., (2014). La resistencia: “decisiones de SERpara educar”. *Pedagogía y Saberes*, (40),97-106. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614064794008>

Garrido Trejo, Cassandra. (2007). La educación desde la teoría del capital humano y el otro. *Educere*, 11(36), 73-80. Recuperado en 01 de enero de 2023, de [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-49102007000100010&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102007000100010&lng=es&tlng=es).

Giraldo, Reinaldo (2009). LA ÉTICA EN MICHEL FOUCAULT O DE LA POSIBILIDAD DE LA RESISTENCIA. *Tabula Rasa*, (10),225-241.[fecha de Consulta 16 de Agosto de 2022]. ISSN: 1794-2489. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39612022008>

Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI Editores

Goetz, J.P. y Lecompte, M.D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata. Madrid.

Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder. Barcelona

Han, B. (2016). *Sobre el poder*. Herder. Barcelona

Han, B. (2020). *La desaparición de los rituales*. Herder. Barcelona

Hargreaves, A. (2005) *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*, Madrid, Morata.

James, C. (2006). Subjetividad docente y resistencias culturales: entre la constricción instrumental y la posibilidad del sentido como creación. *Actualidades pedagógicas*. Universidad de la Salle. Recuperado de <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/1839/1707>

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. Estudios sobre literatura y formación. México: Fondo de Cultura Económica.

Madrigal, R. (2021). La entrevista en la investigación narrativa: Reflexiones teóricas para un acercamiento al referente empírico de las trayectorias académicas . *Saberes Y prácticas*. *Revista De Filosofía Y Educación*, 6(1), 1–15. <https://doi.org/10.48162/rev.36.010>

Martínez, María Cristina (2006). La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento. *Educere*, 10(33),243-250.[fecha de Consulta 19 de Agosto de 2022]. ISSN: 1316-4910. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603305>

Martínez Pineda, María Cristina, & Cubides, Juliana. (2012). Sujeto y política: vínculos y modos de subjetivación. *Revista Colombiana de Educación*, (63), 67-88. 2023, de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-39162012000200005&lng=e&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162012000200005&lng=e&tlng=es).

Méndez, P. (2016). Constitución de sujeto maestro en prácticas de resistencia en Colombia. *Enunciación*, 21(1), 15-30. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2016.1.a01>

Plata Santos, M. E. (julio-diciembre, 2019). Prácticas vitales y saberes bio: claves para pensar resistencias en lo educativo. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 10(2). pp. 446-466. DOI: <https://doi.org/10.21501/22161201.2836>

Rivero Bottero, Raquel. (2013). Educación y Pedagogía en el marco del neoliberalismo y la globalización. *Perfiles educativos*, 35(142), 149-166. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982013000400010&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000400010&lng=es&tlng=es).

Rockwell, Elsie (2001). “Camino y rumbos de la investigación etnográfica en América Latina”. *Cuadernos de Antropología Social*, N° 13, Sección Antropología Social, Facultad de Filosofía y Letras. UBA: Buenos Aires.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.

Rockwell, E. (2018). Los niños en los intersticios de la cotidianidad escolar ¿Resistencia, apropiación o subversión? In N. Arata, J. C. Escalante, & A. Padawer, A. (Comps.), Elsie Rockwell, *Vivir entre escuelas. Relatos y presencias: Antología esencial* (pp. 239-263). CLACSO.

Rodríguez Freire, R. (2016). Capital humano. El abc del neoliberalismo. Viña del Mar: Communes

Rodríguez Sabiote, C., Lorenzo Quiles , O., & Herrera Torres , L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM, XV(2),133-154. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65415209>

Sanchez Cerón, M. (2018) La intensificación del trabajo docente en tres países latinoamericanos. Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación 9, n.o 1 (2018): 4-27. <https://doi.org/10.18175/vys9.1.2018.02>

Sánchez Cerón, M., & Corte Cruz, F. M. del S. (2001). Un estudio sobre la intensificación y la extensión de las jornadas de trabajo. El caso de los maestros de español en Tlaxcala. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 44(2), 73-117. <https://doi.org/10.48102/rlee.2014.44.2.249>

Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. Revista de Educación, 334, 165-176. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:cd4cd01f-76cf-4601-add1-41b28e0e08a6/re33411- pdf.pdf>

Torres, A (2006) Subjetividad y sujeto: Perspectivas para abordar lo social y lo educativo Revista Colombiana de Educación, núm. 50, enero-junio, 2016, pp. 86-103 Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia. <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635244005.pdf>