

EMERGENCIA DE LAS RELACIONES INTERGENERACIONALES:
Un análisis genealógico de las prácticas discursivas en una escuela pública urbana

LIGIA LÓPEZ MORENO

CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD
UNIVERSIDAD DE MANIZALES - CINDE

Entidades Cooperantes:

Universidad de Caldas, Universidad Autónoma de Manizales, Unicef, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Antioquia, Universidad Central, Universidad Nacional de Colombia, Universidad Distrital, Pontificia Universidad Javeriana.

MANIZALES

2011

EMERGENCIA DE LAS RELACIONES INTERGENERACIONALES:
Un análisis genealógico de las prácticas discursivas en una escuela pública urbana

LIGIA LÓPEZ MORENO

Directora de tesis
SARA VICTORIA ALVARADO SALGADO
Doctora en Educación

Trabajo de grado para optar al título de
Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD
UNIVERSIDAD DE MANIZALES - CINDE

Entidades Cooperantes:

Universidad de Caldas, Universidad Autónoma de Manizales, Unicef, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Antioquia, Universidad Central, Universidad Nacional de Colombia, Universidad Distrital, Pontificia Universidad Javeriana.

MANIZALES

2011

NOTA DE ACEPTACIÓN

Presidente

Secretario

Manizales, Enero de 2011

A todos/as los/as actores/as de esta escuela pública urbana. A sus directivos/as, administrativos/as y en particular a los/as jóvenes alumnos/as y maestros/as adultos/as, quienes en la esperanza de constituirse como sujetos de la transformación, lograron problematizar la vida de la escuela, haciendo posible lo que parecía imposible: su liberación del estigma de la exclusión, la modificación de sus relaciones de fuerza y la configuración de nuevas prácticas relacionales, logrando pensar de otro modo.

A un gran maestro, que me introdujo en los complejos laberintos del pensamiento Foucaultiano, forzándome a pensar desde el afuera de la escuela, desde los jóvenes con sus saberes silenciados, marginales, regionales. Este es, el Dr. Germán Muñoz González.

Al Dr. Hugo Salazar García, Rector de la Universidad de Manizales durante el período de realización de los cursos doctorales. Él fue quien confió en mi proceso de investigación, como generadora de conocimiento útil a los/as jóvenes del país y, en especial, por su esperanza depositada en sus profesores/as doctorandos/as para generar capacidad institucional y gestión del conocimiento.

A un inolvidable amigo, a Lachito, quien en nuestras largas tertulias incitó, persuadió e inspiró mi reflexión en torno a la escuela, desde sus problematizaciones y excelentes aportes, siendo un soporte intelectual y amoroso, aún durante su penosa enfermedad.

A la Dra. Sara Victoria Alvarado Salgado (Toya), mi tutora, y al Dr. Héctor Fabio Ospina Serna, quienes siempre me provocaron desde sus reflexiones teóricas y desde su amistad, la culminación de este proceso investigativo.

Al CINDE, institución que me ha entregado todo su tiempo y toda su confianza, para que me asuma como investigadora.

Y, claro está, a mi amorosa familia, quien nunca dudó de la paciencia con la que asumí este largo e interesante proceso.

CONTENIDO

PRESENTACIÓN.....	7
1. SURGIMIENTO DEL CAMPO DE PROBLEMATIZACIÓN.....	11
1.1 ANTECEDENTES.....	11
1.2 CAMPOS DE PROBLEMATIZACIÓN.....	15
1.2.1 Tópicos, campos de problematización y condiciones de posibilidad.....	16
1.3 JUSTIFICACIÓN.....	17
1.4 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	19
1.4.1 Objetivos Generales.....	19
1.4.2 Objetivos Específicos.....	19
1.5 LOS SUJETOS DEL ESTUDIO.....	20
1.6 METODOLOGÍA.....	22
1.6.1 Fuentes utilizadas para el análisis.....	24
1.6.2 Técnicas utilizadas en la recolección de información.....	26
1.6.3 Espacio social identificado para la realización del estudio.....	26
1.6.4 Procedimiento.....	26
CAPÍTULO II.....	28
PISTAS EPISTEMOLÓGICAS Y TEÓRICAS DE LA INVESTIGACIÓN.....	28
2.1 PISTAS EPISTEMOLÓGICAS DE LA INVESTIGACIÓN.....	28
2.1.1 Desplazamientos.....	32
2.1.2 Diagnóstico – problematización del campo.....	32
2.2 PISTAS TEÓRICAS.....	38
2.2.1 Las relaciones intergeneracionales.....	38
2.2.2 La noción de joven en la escuela.....	47
2.2.3 Las relaciones de poder en la escuela.....	51
2.2.4 El uso de las tecnologías del yo y del poder en la escuela.....	53
2.2.5 La escuela como sociedad disciplinaria o sociedad del control: el biopoder- la biopolítica.....	54
CAPÍTULO III.....	59

3. Las relaciones institucionales y nuevas pistas en la emergencia de las relaciones intergeneracionales en una escuela pública urbana.....	59
3.1 EL DIAGNÓSTICO.....	63
3.2 EMERGENCIA DE LAS RELACIONES INTERGENERACIONALES.	77
CAPÍTULO IV.....	98
4. LAS RELACIONES DE PODER EN UNA ESCUELA PÚBLICA URBANA.....	98
4.1 RELACIONES DE FUERZA CON LOS JÓVENES ALUMNOS DE ESTA ESCUELA, COMO EXTRAÑOS, SOSPECHOSOS, PELIGROSOS.....	100
4.2 ANÁLISIS DE LAS RELACIONES DE PODER EN ESTA ESCUELA PÚBLICA URBANA	109
4.3 LOS SABERES SOMETIDOS Y LA INSURRECCIÓN DE ESTOS SABERES EN LA ESCUELA PÚBLICA URBANA	125
4.4 LA POSIBILIDAD DE LA CREACIÓN DESDE LAS RELACIONES DE RESISTENCIA EN LA ESCUELA PÚBLICA URBANA.....	135
CAPÍTULO V	143
5. CONSTITUCIÓN DE SUBJETIVIDADES A PARTIR DE NUEVAS TECNOLOGÍAS DE PODER	143
5.1 LAS NUEVAS FORMAS DE LA SUBJETIVIDAD EN LA ESCUELA PÚBLICA URBANA	147
5.2 PRACTICAS DE AUTO-TRANSFORMACION DE LOS SUJETOS DE LA ESCUELA. LAS PRACTICAS DE SI.....	155
5.3 LA NUEVA GOBERNABILIDAD DE LA ESCUELA PÚBLICA URBANA. LOS/AS ALUMNOS/AS JÓVENES COMO SUJETOS/AS POLÍTICOS/AS	166
CAPÍTULO VI.....	180
CONDICIONES DE POSIBILIDAD DE LAS RELACIONES INTERGENERACIONALES EN UNA ESCUELA PÚBLICA URBANA.....	180
REFERENCIAS.....	185

PRESENTACIÓN

La investigación **“EMERGENCIA DE LAS RELACIONES INTERGENERACIONALES: Un análisis genealógico de las prácticas discursivas en una escuela pública urbana”**, pretendió conocer cómo en la actualidad y en el contexto de la escuela pública urbana se configuran las relaciones intergeneracionales entre jóvenes alumnos/as y maestros/as adultos/as del nivel básico secundario y media vocacional, mediante el análisis de la interacción cotidiana que tuvo esta escuela en el campo de las relaciones de poder múltiples y móviles.

Esta investigación surgió de la necesidad expresada por muchos maestros/as de la escuela pública de buscar caminos orientados a mejorar los comportamientos de los estudiantes de este nivel de educación, superando el conflicto intergeneracional, de alta frecuencia en la institución educativa y, a la vez, de los resultados de las investigaciones realizadas con jóvenes que expresan la necesaria ruptura de la brecha generacional (López & otros, 2004). En la sociedad hay un modelo de alumno hegemónico que aparece como referente, caracterizado como sumiso, ignorante, dependiente, rebelde, y un maestro fuerte, importante, activo, autónomo, racional.

Esta escuela pública se caracterizó por sus formas de normalización mediante el uso de criterios estadísticos cuantitativos, que define como normal aquella conducta satisfactoria que presenta una mayoría del grupo de estudiantes, y que ha sido valorada positivamente por la escuela, pero además por su misión de transmitir la verdad producto de la ciencia, instrumentos éstos que canalizan el poder. Este discurso ya no tiene como en el pasado la fuerza y legitimación religiosa (Ley 115, 1994, p. 18). Una escuela que muestra relaciones de poder múltiples que atraviesan y constituyen el cuerpo social, que no pueden disociarse, (Foucault, 1991, p. 15) y una escuela caracterizada por formas institucionalizadas que operan como espacios cerrados, en la que se dan relaciones interpersonales que no alcanzan a la totalidad de integrantes de un

grupo, generando relación de fuerzas de poder de un grupo sobre otro (maestros o estudiantes).

Por ello, indagar por las transformaciones que han ocurrido en las relaciones entre maestros y alumnos en una escuela pública urbana, con base en prácticas y tecnologías del poder, fue el problema que ocupó el desarrollo de esta investigación. El objeto de dichas relaciones fueron los discursos y prácticas institucionales que dibujan y definen esas relaciones institucionales e intergeneracionales. Su propósito fue el sacar situaciones discontinuas en donde las relaciones institucionales han sido actoras de una escuela y donde los/as buenos/as y malos/as alumnos/as han sido sus protagonistas, pero que a la vez han estado alienados en dichas relaciones por reconocerse en ellas lo que no son. Se trató, entonces, de reconstruir las relaciones intergeneracionales de la escuela pública urbana en un doble proyecto. Por un lado, la historia de unas prácticas escolares desde donde se ha creado la separación maestro-alumno. Por el otro, la historia de las estructuras de poder que han sido practicadas y modificadas en esta escuela.

En este sentido, los/as alumnos/as que participaron de esta investigación, fueron jóvenes hombres y mujeres de clases populares, quienes a su vez diseñaron sus tácticas que se encadenan en la relación con sus maestros/as, configurando una red intrincada de fuerzas de resistencia, para definir formas de relación intergeneracional.

Ello implicó el análisis de las formas múltiples de fuerzas que presentaron los alumnos/as, como punto de partida para el análisis empírico, al igual que los intentos que hicieron sus maestros para disociarlas. Por otro lado se interrogó por los niveles de existencia del poder, por las formas concretas de ejercicio de poder en este ámbito de relaciones institucionales y constitución de modos de subjetivación (ser maestro/a, ser alumno/a), y los efectos consecuentes en la configuración de las relaciones intergeneracionales (ser adulto/a, ser joven hombre-mujer) en la escuela.

A nivel teórico, esta investigación se fundamentó en los aportes filosóficos de la obra de Michel Foucault, Gilles Deleuze, Felix Guattari, Negri y Hardt, sobre las

nociones de poder jurídico, poder político, poder disciplinario, poder estratégico, sociedad disciplinaria, modos de subjetivación, sujeto político, sociedad de control y las reflexiones que desde la perspectiva generacional aportan Mannheim, K., Bourdieu, P., Criado, M. y diversos estudiosos como Krauskopf, D., Balardini, S. y Parra, R.

Abordar las condiciones de posibilidad que dieron origen a la construcción de los discursos de las relaciones intergeneracionales en la escuela pública, implicó para este trabajo el análisis de los acontecimientos discursivos y diversas prácticas identificadas en el triángulo sujeto, institución y saberes-prácticas, foco de análisis de esta investigación, a fin de dar cuenta de la sociedad escolar en la actualidad, desde este objeto de estudio.

El abordaje metodológico se realizó en clave genealógica, buscando describir los distintos eventos significativos y relaciones que se suceden en la construcción discursiva de las relaciones intergeneracionales en esta escuela, al igual que los fundamentos que la sostienen. Utilizando el método genealógico como herramienta de trabajo, se buscó visualizar cómo se transformaron estas relaciones intergeneracionales en este escenario escolar, lo que implicó enunciar algunos eventos escolares (Construcción del Proyecto Educativo Institucional -P.E.I.-, construcción del Manual de Convivencia, el historial de la escuela), algunas prácticas de los/as alumnos/as (Tutelas, historial de la escuela, productos de grupos de discusión, productos de talleres, autobiografías) y algunos discursos oficiales (políticas de la escuela, leyes y decretos, observadores de los alumnos), donde se hicieron visibles los mecanismos de las relaciones intergeneracionales, además se hicieron manifiestos algunos de los dispositivos de poder que participaron en la fabricación de las relaciones intergeneracionales actualmente.

Por último, se esperó con esta investigación aportar conocimiento situado en la sociedad colombiana sobre las relaciones intergeneracionales en la escuela pública urbana, desde un análisis del poder y la cultura, a la vez que proporcionar criterios para la orientación de la política pública de juventud.

Desde el punto de vista teórico, la investigación permitió avanzar en el conocimiento respecto de los objetos: juventud, relación intergeneracional y poder. Comprender las relaciones de poder en las relaciones intergeneracionales es una focalización que justifica ya la tesis doctoral. Este abordaje permitió dar respuesta a la pregunta ¿cómo circula el poder en las relaciones intergeneracionales entre sujetos (actores de la escuela pública urbana), saberes e institucionalidad y prácticas (procesos o regulaciones que circulan en la escuela) propiciados en la institución escolar en el contexto de la escuela pública urbana?

1. SURGIMIENTO DEL CAMPO DE PROBLEMATIZACIÓN

1.1 ANTECEDENTES

Esta investigación, surgió del interés que su autora ha tenido sobre los procesos de transformación que tuvieron lugar en una escuela pública urbana, a la cual estuvo vinculada por espacio de veinte (20) años, y en su calidad de actora del proceso histórico vivido participó, de manera activa, en los eventos cotidianos que llevaron a esta escuela a identificar cambios en sus prácticas relacionales entre maestros/as y alumnos/as. Por ello, resulta de interés la práctica reflexiva crítica que sobre la historia de estas relaciones habidas en esta escuela, se hacen en este estudio. Cabe señalar que fue una escuela pública urbana que nació tres meses después de corrido el año escolar, situación que impulsó la configuración de un campo problémico de una escuela de alumnos/as expulsados de otras escuelas públicas y privadas, urbanas y rurales.

La emergencia de las relaciones intergeneracionales, fue siempre una preocupación para la autora de la investigación, pues, des-ocultó unas prácticas escolares que por fuerza de la costumbre los/as maestros/as perpetuaban en sus ambientes educativos. Se continuó por espacio de 14 años el circuito de exclusión de los jóvenes en esta escuela y se naturalizó para la región, como ese cuerpo social de una escuela pública urbana al que debían de llegar todos/as aquellos que no cabían en la escuela homogénea.

La emergencia de los sujetos alumnos/as jóvenes, como sujetos activos de la transformación de esta escuela, modificando las relaciones de poder que se suscitaban en el ambiente escolar, es lo que determina un nuevo campo problémico que es analizado genealógicamente en esta investigación. Se descubren en clave analítica varias discontinuidades en una escuela pública urbana que declara una historia hoy oculta a los intereses de la política educativa, a la vez que evidencia las contradicciones de un sistema que logró reconocer e incentivar un proyecto educativo como éste, y al poco tiempo logró anular su continuidad.

El piso histórico que proporcionan Viviescas y Giraldo (1991) (Parra, 1998 p. 279), ayuda a comprender los nuevos sentidos que adquiere la educación actualmente al referirse a la modernización de Colombia. Este se refiere a la urbanización de la economía y de su estructura demográfica, la industrialización y el nacimiento del proletariado industrial y las extensas zonas marginales de las ciudades, el surgimiento de las clases medias urbanas y la expansión de la escolaridad, la presencia de la ciencia y la tecnología, la planificación como forma de inducir futuro, el advenimiento de una forma de vida urbana, una cultura urbana, la internacionalización de la economía y de las maneras de ver la vida, la difusión de los medios masivos de comunicación.

Estamos asistiendo a un tiempo de cambio en el que nuestras formas de pensar, de producir, de consumir, de comerciar, de gestionar y comunicar se han transformado (Castells, 1998). Tales cambios se reflejan en las dinámicas políticas, sociales y humanas de nuestro país, impactando la práctica social y la experiencia humana de las relaciones entre generaciones jóvenes y adultas, entre otras. El vertiginoso desarrollo de la economía ha transformado el mundo contemporáneo y por ende los procesos relacionales a nivel planetario. Nunca como ahora la humanidad ha podido contar con un inédito potencial para comunicar, sin embargo, éste se ha visto diluido por la persistencia de desbalances en el acceso y distribución, incluso de la tecnología más básica. Kaplan (1991) afirma:

La industrialización de la producción ha convertido al conocimiento científico en la moneda corriente de la tecnología. Las leyes de la naturaleza se emplean para separar las personas de su medio terrenal. Se crean nuevos nucleamientos urbanos a una velocidad vertiginosa, al tiempo que tribus enteras, grupos étnicos y hasta naciones han sido arrancados de sus moradas ancestrales y dispersadas por tierras extrañas. El ritmo de vida se ha acelerado a un grado de frenética conmoción. Se han perdido los ciclos estacionales y generacionales. La historia se condensa en décadas. Se mide la vida sobre la base del día, la hora y el minuto. Hasta la continuidad de la vida cotidiana se ve interrumpida

por perpetuos trastornos en nuestras relaciones personales. Todo es incertidumbre y agitación (p. 278).

En este sentido, la modernidad crea unas nuevas formas de relación entre jóvenes y adultos, haciendo desplazamientos de relaciones autoritarias a otras más democráticas, toda vez que se da el reconocimiento a los/as jóvenes ante el fracaso de la sociedad patriarcal. Actualmente, se observa como nunca antes, el trato especial que los/as adultos/as dan a sus hijos/as, y la centralidad que éstos adquieren en los escenarios de la familia, la escuela y la sociedad (Elias, 1998).

Pese a la importancia de los cambios ocurridos, los hechos empíricos han dado cuenta de una realidad de luchas intergeneracionales en la escuela, de alta frecuencia, como efectivamente se comprueba en la investigación realizada con jóvenes desde el Observatorio de Juventud en el Departamento de Caldas (Lopez & otros, 2004), la cual debe ser comprendida a la luz de las expresiones culturales de las jóvenes generaciones que se dan en la escuela. A este respecto Mead (2002) escribe: *“En el sentido más profundo los adultos continúan empuñando hoy el timón, como lo empuñaban ayer. Y en parte porque empuñan el timón, no comprenden que todavía no existen las condiciones imprescindibles para entablar un nuevo diálogo con los jóvenes”* (Mead, p. 111).

Este proceso de cambios se realiza en la escuela en un complejo sistema de relaciones en el cual las diversas generaciones intervienen con sus propios marcos de referencia cultural desde los cuales piensan, definen sus intereses y las estrategias colectivas de acción. Por un lado, las relaciones de poder que tradicionalmente se han vivido al interior de la institución escolar, han marcado los roles sociales específicos de maestros y alumnos, identificando con ello los lugares de autoridad y de subalternidad. Revisar estos planteamientos desde una perspectiva generacional y de derechos, permitirá comprender la necesaria identidad de generaciones adultas y jóvenes que conviven en la escuela.

En esta investigación se abordó esta problemática, en el contexto de la escuela pública urbana, desde el concepto de poder materializado en los establecimientos educativos como disciplinamiento y su oponente teórico, la resistencia, lo que implicó el análisis de las formas múltiples de fuerzas de poder que presentan los/as alumnos/as jóvenes, como punto de partida para el análisis empírico, al igual que los intentos que hacen sus maestros/as para disociarlas. Ello permitió interrogarnos por los niveles de existencia del poder, las formas concretas de ejercicio de poder en este ámbito de las relaciones institucionales (maestros/as y estudiantes) y los efectos consecuentes en la configuración de subjetividades y de las relaciones intergeneracionales en la escuela (adultos y jóvenes).

De hecho, las disímiles formas de pensar, de sentir, las formas distintas de concebir las relaciones de poder, nos marcan puntos de vista encontrados entre las culturas del mundo de los/as alumnos/as jóvenes y las culturas del mundo de los/as maestros/as adultos, por lo que la pregunta de cómo son hoy estas relaciones de poder en la escuela, adquiere su mayor relevancia en esta investigación. Esta nueva realidad, en el ámbito de las relaciones intergeneracionales, tiene consecuencias directas sobre la convivencia y gobernabilidad en la escuela. Ello demanda una amplia participación de maestros/as y alumnos/as en el análisis de esta problemática, con miras a buscar un reconocimiento al derecho de sanas relaciones entre generaciones. Trascender esta situación implicó para los/as jóvenes alumnos/as un proceso emancipatorio, que en la línea de este trabajo asumirá el movimiento por la emancipación de la subjetividad y por la transformación de la estructura propia del poder, como lo ha planteado Foucault (1996). Pues, es desde el reconocimiento de la autonomía y la subjetividad de los/as jóvenes como podrán tener peso sus opiniones en las decisiones de los adultos (Sodre, 1989).

En tal sentido, esta investigación refiere una perspectiva de análisis de las relaciones intergeneracionales en el ámbito escolar, a partir fundamentalmente de un tópico generacional en las relaciones de poder, concepto que alude a las características socioculturales compartidas a través de experiencias y acontecimientos que crean lazos entre los/as alumnos/as jóvenes de la institución educativa. La idea fue reconstruir el

tópico de relaciones institucionales e intergeneracionales en la escuela pública urbana hoy, y hacer uso de él para construir una propia interpretación de esta realidad de la escuela, contribuyendo con ello a enriquecer el debate teórico en el seno de la comunidad académica y reivindicando el carácter de ser joven o adulto en la escuela, de las relaciones de poder, del carácter disciplinar de la escuela, las formas de regulación de las relaciones, desde una perspectiva cultural.

1.2 CAMPOS DE PROBLEMATIZACIÓN

Frente a esta realidad, esta investigación problematizó las relaciones institucionales de la escuela, desde sus roles sociales de maestros/as y alumnos/as y a la misma escuela, promoviendo la reflexión en torno a las prácticas de las relaciones entre las generaciones (alumnos/as jóvenes y maestros/as adultos/as) que habitan la escuela pública urbana, creando las posibilidades de hacer aportaciones en el campo de la psicología educacional y las ciencias sociales en general, desde la perspectiva cultural.

En este sentido, el problema general que se indagó fue el ¿cómo emergen las relaciones intergeneracionales en la escuela pública urbana con base en prácticas y tecnologías del poder?

Este problema indagó por las condiciones de emergencia de las relaciones intergeneracionales tomando como referente histórico la promulgación de la Ley 115 de 1994, como un hito institucional que marcó la historia reciente de la vida democrática en las escuelas de Colombia. Permitió acercarnos a la comprensión de los procesos implícitos en esta dinámica, por lo que formular los siguientes interrogantes, centrados en los tópicos, problematizaciones iniciales y la formulación de unas condiciones de posibilidad para esta investigación, permitió clarificar los intereses del estudio:

1.2.1 Tópicos, campos de problematización y condiciones de posibilidad

1.2.1.1 Tópico 1. Relaciones institucionales desde los roles sociales maestro-alumno y nuevas pistas en las relaciones intergeneracionales desde los roles generacionales maestros/as adultos/as y alumnos/as jóvenes.

CAMPO DE PROBLEMATIZACIÓN 1: ¿Cómo es vivida la relación intergeneracional entre maestros/as (mundo de los adultos/as) y alumnos/as (mundo de los/as jóvenes) en una escuela pública urbana?

CONDICIONES DE POSIBILIDAD 1: La escuela pública urbana ha privilegiado relaciones sociales, apoyadas en los roles de maestro-alumno, que por fuerza de la costumbre han naturalizado formas de normalización de sus métodos disciplinares, configurando subjetividades competitivas mediante dispositivos de poder-saber.

Las relaciones intergeneracionales, basadas en los mundos de los/as adultos/as y los mundos de los/as jóvenes, emergen en la escuela pública cuando dicha escuela se aventura en un proceso de modificación de sus relaciones de poder-saber, combinando formas de poder disciplinario y poder estratégico.

1.2.1.2 Tópico 2: Las relaciones de poder en una escuela pública urbana.

CAMPO DE PROBLEMATIZACIÓN 2: ¿Cómo ocurrieron eventos de exclusión en una escuela pública urbana que caracterizaron, analizaron e identificaron un tipo de relaciones de poder, que configuraron el campo de alumno expulsado?

CONDICIONES DE POSIBILIDAD 2: Las múltiples historias de los/as alumnos/as jóvenes de una escuela pública urbana, dan cuenta de prácticas de exclusión por el desconocimiento del contexto y las prácticas dominantes que han privilegiado el saber disciplinar sobre el saber local, regional y marginal de la escuela.

Existen alumnos/as jóvenes de una escuela pública urbana que adoptan comportamientos como formas de lucha contra los procedimientos institucionales puestos en práctica (resistencias-contraconductas), buscando borrar las fronteras que en dicha escuela se dan a través de la estigmatización social (escuela cloaca, recicladora vs escuelas buenas, escuelas de calidad).

1.2.1.3 Tópico 3: La constitución de subjetividades a partir de nuevas tecnologías de poder.

CAMPO DE PROBLEMATIZACIÓN 3: ¿Cómo se han constituido los/as alumnos/as jóvenes en esta escuela que engendra la exclusión y la estigmatización a partir del uso naturalizado de mecanismos y dispositivos disciplinarios?

¿A través de qué prácticas discursivas y cotidianas el /la joven alumno/a se ha reconocido como sujeto en las relaciones intergeneracionales en el ámbito de la escuela?

CONDICIONES DE POSIBILIDAD 3: Los/as jóvenes alumnos/as deciden entrar en la escena de la escuela creando nuevas fuerzas subjetivas que permiten los desplazamientos, modificaciones o situaciones de otras prácticas estratégicas en dicha escuela, conducentes a la innovación y transformación (discontinuidad genealógica) y a una nueva gobernabilidad.

1.3 JUSTIFICACIÓN

La escuela es un escenario en el que confluyen diversas culturas y generaciones, se permean distintas relaciones de poder, se instalan mecanismos que consolidan y legitiman prácticas del poder y control, razón por la cual el estudio comprensivo hoy de las relaciones intergeneracionales, adquiere mayor importancia para la construcción de una sana convivencia entre las distintas generaciones que cohabitan en la escuela.

En la medida que la comunidad educativa colombiana conozca y comprenda la dinámica de las relaciones intergeneracionales basadas en las relaciones de poder y en la producción social y cultural de las generaciones, se podrá pensar en la posibilidad de disminuir la deserción de sus estudiantes, generar nuevas formas de producción del conocimiento, crear estrategias pedagógicas y didácticas que hagan de este escenario un lugar de inclusión.

Esta investigación permitió realizar un desplazamiento de una cultura humanista dominante instalada en la escuela a partir del siglo XVIII, a una cultura con actitud comprensiva de las relaciones intergeneracionales, mediante la modificación de aquellos mecanismos de poder que han sido reproducidos de generación en generación, a través de los cuales la escuela ha acentuado los procesos diferenciadores (culturales, tradicionales, jurídicos, políticos y económicos) que existen en la sociedad.

Así mismo, frente al ejercicio del poder, logró este estudio reconocer y comprender el uso de las formas de resistencia que se manejan al interior de la escuela por parte de los/as alumnos/as jóvenes.

A nivel social fue de gran aporte, en tanto se tuvo una aproximación a la comprensión de nuestra sociedad colombiana, a través de las diferentes manifestaciones de exclusión, rechazo, negación, que incita una relación de poder desigual entre maestros/as y estudiantes (adultos y jóvenes) y a partir de esto proponer un modelo de trabajo relacional en la escuela.

En resumen, la intencionalidad de esta investigación buscó identificar ese afuera de una escuela pública urbana, cuya discontinuidad histórica debió ser recuperada para comprender la eventual transformación de esta institución. Además se ubica, por un lado, en lo político, en el reconocimiento del/la sujeto/a alumno/a joven de la escuela desde la perspectiva de derechos como lugar visible que los y las jóvenes deben tener en el Estado, la escuela y la sociedad y, por otro lado, como sujeto protagonista de las políticas públicas sociales.

1.4 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.4.1 Objetivos Generales

Avanzar en el conocimiento respecto de los objetos: juventud, relación intergeneracional y poder, en el contexto de una escuela pública urbana, a partir de la problematización de las relaciones institucionales que practica dicha escuela.

Generar comprensión sobre los procesos de relación intergeneracional que se dan en una escuela pública urbana entre alumnos/as jóvenes y maestros/as adultos/as, mediados por las relaciones de poder que se han ejercido desde los roles sociales de maestros/as y alumnos/as en sus relaciones institucionales.

1.4.2 Objetivos Específicos

Determinar la emergencia de las relaciones intergeneracionales en una escuela pública urbana.

Especificar las relaciones de poder que se presentan en la cultura escolar entre maestros/as adultos/as y alumnos/as jóvenes, a partir de los nuevos roles y lazos generacionales que se configuran dentro de la relación transformada de una escuela pública urbana.

Des-ocultar las formas de racionalización de las relaciones de poder que se dan en el ámbito de las relaciones institucionales de la escuela pública urbana.

Identificar las prácticas, estrategias, técnicas, tácticas, mecanismos y los dispositivos de saber y poder que despliegan los/as actores/as de una escuela pública urbana en sus relaciones institucionales e intergeneracionales.

Identificar los modos de subjetivación que transversalizan el cuerpo social de una escuela pública urbana, al igual que las formas de constitución de sujetos políticos y sujetos de la transformación frente a sujetos de la información.

Aportar nuevo conocimiento para soportar la construcción colectiva de nueva criteriología que sirva de soporte a la re-definición de la Política Pública Poblacional.

1.5 LOS SUJETOS DEL ESTUDIO

Los/as sujetos/as de esta investigación fueron jóvenes alumnos/as de una escuela pública urbana, cuya historia escolar ha sido configurada por expulsiones sistemáticas de otras escuelas públicas urbanas, constituyéndose ellos/as mismos/as en las voces ocultas que hasta entonces cobran voz y visibilidad en esta investigación.

Se trató de poner en juego, al decir de Foucault, (1992, p. 150) “*unos saberes locales, discontinuos, descalificados, no legitimados (...)*”, o saberes menores (Deleuze, 1987), como suelen ser los saberes de los sujetos jóvenes en la escuela. Se buscó desocultar la forma en que los individuos mismos han sido llevados a prestarse atención a ellos mismos, a descubrirse, a reconocerse, a declararse como sujetos políticos en una inter-discursividad que los tematiza y que se resignifican en la historia de una escuela pública urbana.

Fueron todos/as jóvenes, a quienes se les había negado la oportunidad de continuar sus estudios en otros muchos colegios por razones diversas: eran repitentes, habían suspendido su escolaridad durante dos o más años (extra-edad), tenían historias de consumo de sustancias psicoactivas o experiencias en instituciones de protección, procedían del campo, eran niños/as-jóvenes trabajadores/as, madres solteras, presentaban bajos niveles de participación, o su rendimiento académico no era el más deseable. Estos/as jóvenes tenían conocimientos de primera mano sobre las drogas, el alcohol, la delincuencia y la violencia. A veces relacionaban en sus calificaciones observaciones de mala disciplina, y a algunos su presencia física no les favorecía; la

deserción y el ausentismo diario era una característica importante en sus historias de vida académica. Procedían todos/as ellos/as de los barrios más marginados de la ciudad y de las zonas rurales más cercanas al municipio, sumando a todo esto las problemáticas de la juventud y la gravedad de la situación económica.¹

Al relacionar estos comportamientos con las condiciones de los hogares de los/as jóvenes se encontró que un grupo grande de estos/as jóvenes se enfermaba (física y psicológicamente), otros trabajaban fuera de la casa, lo que explicaba el ausentismo y deserción escolar.² Estas situaciones estaban asociadas igualmente al ausentismo del padre, o en su defecto, a su presencia hostil, violenta y alcohólica. El maltrato era propio de estos hogares y en general las madres de familia debían asumir la responsabilidad del hogar. Los/as hijos/as permanecían solos en sus casas y cada vez más se hacía visible la violencia de barrio, por lo que no era extraño encontrar jóvenes con la experiencia de la muerte muy cercana.³

Pero, así mismo, fueron sujetos/as de esta investigación los maestros/as de esta escuela pública urbana, quienes debieron haber asumido la responsabilidad de orientar la formación de sus jóvenes alumnos/as, modificando sus relaciones de poder y haciendo desplazamientos de roles sociales a roles intergeneracionales.

Nos interesaron los/as maestros/as adultos/as de una escuela pública urbana y sus relaciones con los sujetos jóvenes (foco de análisis en la circulación de poder). De allí que los enunciados más significativos fueron tenidos en cuenta para identificar en ellos su funcionamiento, su uso y la manera como se convirtieron en prácticas que fueron repitiéndose.

¹ Archivos Históricos de la institución en mención. 1990.

² Un alto índice de deserción (30%), una población itinerante y ausentismos muy frecuentes fueron sus características en los inicios de este colegio. (Archivos del Colegio, 1990).

³ Estudio de las causas de desescolarización de la población aspirante al ingreso en el nuevo colegio. Documento de archivo de la institución aquí relacionada, 1979 - 1985.

De esta manera, las prácticas y expresiones actuales se conjugan con una serie de acontecimientos institucionalizados que respondieron a una historia, en el sentido de la contingencia de acontecimientos, de encuentros y desencuentros, en prácticas y patrones institucionalizados, en este caso, judiciales, pedagógicas, discursos “disciplinares”, textos legales que configuran reglas y normas móviles en el tiempo y en el espacio.

Se utilizaron dispositivos que permitieron describir, en una escuela pública urbana, las condiciones que han permitido el surgimiento de nuevas prácticas constituyentes de las relaciones intergeneracionales entre maestros/as adultos y alumnos/as jóvenes en un contexto y unas relaciones de poder dadas en la escuela hoy. Lo más importante fue el haber capturado en sus actores/as sus prácticas cotidianas y sus prácticas discursivas desde la incorporación que hacen de algunos saberes.

Por ello, se tuvieron en cuenta acontecimientos discursivos de una escuela pública urbana, cuyos enunciados resultaron del cruce de líneas de fuerza mediadas por relaciones de coexistencia, dispersión, intersección, conexión, encuentros, apoyos, relaciones de fuerza, estrategia y selección de elementos materiales y que configuraron un proceso complejo de fuerzas llamado relaciones intergeneracionales en una institución llamada escuela pública urbana, comprometiendo poderes, instituciones, sujetos, discursos y prácticas.

1.6 METODOLOGÍA

Abordar las condiciones de posibilidad que dan origen a la construcción de las prácticas discursivas de las relaciones intergeneracionales en una escuela pública urbana, implicó para este trabajo el análisis de los acontecimientos identificados en el triángulo sujeto, institución y saberes, foco de análisis de esta investigación, a fin de dar cuenta de la sociedad escolar en la actualidad, desde este objeto de estudio.

El abordaje metodológico se realizó desde una clave genealógica, buscando describir y explicar los distintos acontecimientos que marcaron las relaciones que se

sucedieron en la construcción discursiva de las prácticas de una escuela pública urbana, transitando desde unas relaciones interinstitucionales a unas relaciones intergeneracionales en esta escuela. Utilizando el método genealógico como herramienta de trabajo, se buscó des-ocultar cómo se modifican las relaciones de poder que transforman las relaciones institucionales en relaciones intergeneracionales en este escenario escolar, lo que implicó enunciar algunos eventos escolares desde donde se hicieron manifiestos los mecanismos de las relaciones intergeneracionales, además de hacer manifiestos algunos de los dispositivos que participan en la fabricación de las relaciones intergeneracionales actualmente.

El análisis de estas prácticas, permitió des-ocultar elementos como la emergencia de unas formas de relación intergeneracional que problematizaron las características de joven alumno/a expulsado/a, o joven alumno/a sospechoso/a y peligroso/a en búsqueda de autonomía, subyugado por el poder adulto. De allí que el campo emergente *se constituyó por la diferencia que permaneció entre aquello que podría decirse correctamente en una época y lo que efectivamente se ha dicho* (Foucault, 1991, p. 62).

En síntesis, la investigación trabajó con dos principios y dos momentos metodológicos, así: por un lado los principios de la eventualización y el de la problematización. En el primer caso, se identificaron los eventos de la escuela pública urbana, en las márgenes, en lo ya dicho cotidianamente. Se seleccionó la documentación, que se constituyó en fuente clave para el análisis, se examinaron los materiales escritos disponibles de esta escuela pública urbana, llegando a identificar lo heterogéneo y disperso en los múltiples y diferentes escenarios de la escuela que dieron origen a los acontecimientos. El análisis de estos eventos dio origen a la configuración de unos campos problémicos, como los que ya se enunciaron, en los cuales se identificaron las marcas de los sucesos de una escuela que configuró el campo problémico de los expulsados, de las redes de relaciones que surgieron y los niveles a los que pertenecen y, a través de la reconstrucción de los hilos que los encadenaron, se analizaron sus imbricaciones, sus planos de interacciones en el campo de fuerzas,

estrategias y tácticas que diferenciaron a los/as alumnos/as jóvenes juiciosos/as, de aquellos/as que son objeto de expulsión, de los no juiciosos/as.

Pero, por otro lado, la investigación tuvo en cuenta dos momentos, el de la procedencia y el de la emergencia. El momento inicial, de la procedencia, nos permitió, a partir de la identificación del campo problémico configurado, visibilizar las prácticas marginales, regionales y locales de los/as alumnos/as jóvenes de esta escuela pública urbana, como saberes silenciados, aislados, cuya información recopilada a través de sus autobiografías, documentos jurídicos y productos de talleres y grupos de discusión, permitió des-ocultar las marcas entrecruzadas en las múltiples historias de los/as jóvenes alumnos/as, evidenciando las mallas de relaciones de poder y la emergencia de las discontinuidades que transparentaron la institución escuela y el conocimiento del/la sujeto/a alumno/a joven. El momento de la emergencia muestra la modificación de relaciones de poder ocurridas en esa escuela en un nuevo juego de luchas, estrategias y tácticas, que muestra nuevos desplazamientos en las relaciones de poder que vive esta escuela pública urbana entre alumnos/as jóvenes y maestros/as adultos/as.

1.6.1 Fuentes utilizadas para el análisis

REGISTROS DE PRÁCTICAS DISCURSIVAS, de carácter verbal, oral y escrito. Se incluyeron registros históricos de noticias, testimonios y registros autobiográficos.

REGISTROS HISTÓRICOS DE PRÁCTICAS ESCOLARES de carácter visual y escrito.

Textos Oficiales

Saberes que han tematizado la noción de alumnos/as jóvenes en esta escuela pública urbana, describiendo cómo emergen las relaciones intergeneracionales como acontecimiento: análisis de fuentes discursivas ubicadas en los archivos de la

escuela:historial de la escuela, observadores de los alumnos, el Manual de Convivencia, el Proyecto Educativo Institucional –P.E.I.-)

Sistemas formales de circulación de poder, como: apropiaciones de las regulaciones nacionales en las que se vieron las maneras como fluyen las prácticas discursivas en las relaciones intergeneracionales (Constitución Política de Colombia, La Ley General de Educación y sus decretos reglamentarios)

Sistemas de poder que regulan las prácticas intergeneracionales en la escuela (Manuales de Convivencia, observadores de los alumnos, talleres con alumnos/as jóvenes)

REGISTROS PRÁCTICAS COTIDIANAS DE LOS/AS ALUMNOS

Saberes y poderes de los/as jóvenes como formas de legitimar, resistir y reconstruir los sistemas de poder que enfrentan en su vida cotidiana en las escuelas, en escenarios cercanos a la escuela (Fallos de tutela, observadores de los/as alumnos/as).

Saberes sometidos. La autobiografía: fueron escritos en los que los estudiantes registraron fragmentos interesantes de su experiencia en esta escuela pública urbana.

La correspondencia: ofreció una herramienta investigativa para los/as maestros/as adultos/as y alumnos/as jóvenes quienes escribieron cartas hipotéticas acerca de la emergencia de las relaciones intergeneracionales en la escuela.

REGISTROS INDICIALES COMPORTAMENTALES, OBJETUALES.

Diario de Campo y registros históricos escritos

1.6.2 Técnicas utilizadas en la recolección de información

Observación participante.

Conversaciones que arrojaron prácticas discursivas a través del encuentro con grupos de jóvenes.

Análisis de archivos documentales (los archivos vistos como el conjunto de reglas en una época dada -1994-2006- y para una sociedad determinada). Por ejemplo, archivos documentales que soportaron la producción de los talleres y la construcción de procesos de la nueva escuela como el proyecto institucional y el manual de convivencia.

Análisis de documentos públicos que regulan las prácticas discursivas de la escuela.

Mapas y Diagramas

1.6.3 Espacio social identificado para la realización del estudio

Se tomó una escuela pública urbana del nivel de la básica secundaria y la media de una ciudad intermedia⁴, como espacio social en el que existen relaciones de poder, en el que se producen enfrentamientos y luchas, para dar forma a un diálogo permanente entre los datos recogidos de las diferentes fuentes de registros documentales de la escuela, y las conceptualizaciones de filósofos contemporáneos como Foucault, Deleuze, Guattari y otros.

En esta escuela pública urbana existieron relaciones de poder, se produjeron luchas, resistencias y distintas formas de resolverlas. Se buscó descubrir la lógica interna de las transformaciones que se producen en las relaciones intergeneracionales en cada momento histórico.

1.6.4 Procedimiento

En esta investigación se correlacionaron tres ejes fundamentales: los saberes que configuraron al sujeto alumno en la escuela, los sistemas de poder que regularon su

⁴Ciudad Colombiana con 400.000 habitantes.

práctica, y las formas según las cuales los sujetos pudieron y debieron haberse reconocido como sujetos jóvenes en tanto capaces de actuar sobre los otros (Foucault, 1996). El análisis de las prácticas discursivas producidas en cada uno de los ejes propuestos fueron problematizadas en la actualización de la historia, y en las diversas formas en que se habita esa historia de relación intergeneracional en el escenario de una escuela pública urbana.

Se analizaron los juegos de fuerzas presentes en la emergencia de las relaciones intergeneracionales, a partir de la problematización de las prácticas discursivas y de la problematización que los/as jóvenes hicieron de esas prácticas. De tal forma, se recurrió a la correlación de prácticas discursivas y prácticas para leer las tematizaciones que dan cuenta a la luz de hoy y en contextos problematizadores como el contexto colombiano del estatuto epistémico de los/las sujetos/a alumnos/as jóvenes.

Para la descripción de los documentos históricos, se leyeron los sucesos y se identificaron en ellos las regularidades discursivas, de los relatos de las prácticas discursivas. Se hicieron análisis diferenciados que identificaron desviaciones, distancias, oposiciones, diferencias, relaciones de prácticas discursivas. Se procedió, aislando un ritual meticuloso de poder, para luego establecer los mapas de la procedencia de las relaciones que en él se imbrican, lo que supuso describir el funcionamiento de un campo de fuerzas, en el que se construyeron los nuevos objetos del saber y de la subjetividad para describir luego el nuevo diagrama de relaciones de poder emergente.

En resumen, a través de la genealogía lo que se pretendió fue abordar, desde un prisma histórico, las complejas relaciones producidas entre una escuela pública urbana y el poder.

CAPÍTULO II

PISTAS EPISTEMOLÓGICAS Y TEÓRICAS DE LA INVESTIGACIÓN

2.1 PISTAS EPISTEMOLÓGICAS DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación explora la genealogía de la emergencia de las relaciones intergeneracionales en una escuela pública urbana, caracterizada por la exclusión de sus alumnos expulsados de otras escuelas, pretendiendo por esta vía visibilizar tales relaciones emancipatorias en un contexto en el que los/as jóvenes estudiantes elaboran una nueva ética alternativa de la existencia en dicha escuela, a través de su participación protagónica en la re-creación y problematización de sus relaciones de poder.

Por genealogía, desde el enfoque Foucaultiano, se entiende el proceso que,

procura describir los funcionamientos del poder, sus dispositivos, el complejo espesor de relaciones que surgen a partir de su práctica efectiva... El objeto específico de la genealogía es la discontinuidad y las recurrencias de los hechos a lo largo de las series sucesivas en las cuales emergen. La genealogía no se dirige a rastrear los 'orígenes' de una práctica o un discurso, sino que busca en la superficie de los hechos la singularidad de su emergencia. La genealogía, en tanto práctica gris y meticulosa, busca en las sendas complejas de las significaciones acumuladas y depositadas la singularidad de los sucesos para captar su retorno, pero no con miras a captar su 'evolución' sino para investigar sus distintas articulaciones, las distintas escenas en las cuales se han desplegado los sucesos, aun en su momento de ausencia (Albano, 2006, p.88).

Se buscó configurar un campo problemático⁵ de análisis de una escuela pública en particular, desde los diferentes saberes silenciados y aislados que estaban representados

⁵Problematización no quiere decir representación de un objeto pre-existente, así como tampoco creación mediante el discurso de un objeto que no existe. Es el conjunto de las prácticas discursivas o no

en todos/as los/as jóvenes que no habían podido tener lugar en otra escuela. Fueron tenidas en cuenta, en esta investigación, las prácticas marginales, locales, regionales de grupos de jóvenes estudiantes de dicha escuela pública urbana a la que llegaron siempre por diversas prácticas del saber-poder de múltiples escuelas tradicionales; y fue la indagación de esta historia la que nos llevó a la identificación de un campo de interés para este estudio: la relación intergeneracional entre maestros/as (mundo de los/as adultos) y alumnos (mundo de los/as jóvenes) en una escuela pública urbana.

La problematización hecha a la escuela pública urbana, responde a la manera cómo nos interrogamos sobre el cómo y el por qué ciertos eventos⁶ de un fenómeno social se convirtieron en un problema de exclusión. Tal es el caso de la expulsión de alumnos/as jóvenes, quienes fueron considerados como sospechosos y peligrosos, eventos éstos que se traducen en las singularidades históricas de esta escuela. Por ello, los campos de problematización se constituyeron en la manera de analizar la historia singular de una escuela pública urbana, que finalmente logra modificar su historia dando el protagonismo a estos/as mismos/as jóvenes.

De allí que el genealogista sea pues, *“un diagnosticador que se encuentra sobre las relaciones entre el poder, el saber y el cuerpo en la sociedad moderna”* (Dreyfus & Rabinow, 2001, p. 134). Por ello, se trató de interrogar el caso de una sociedad que por

discursivas que hace que algo entre en el juego de lo verdadero y de lo falso y lo constituye como objeto para el pensamiento (bien sea en la forma de reflexión moral, del conocimiento científico, del análisis político, etc.). En: Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica*. Introducción, traducción y edición a cargo de Angel Gabilondo. Obras Esenciales. Vol. III. Buenos Aires: Ediciones Paidós. p. 371.

⁶*“Ante todo, la «eventualización» consistiría en un procedimiento de análisis. Ante el «borramiento» de la singularidad en nombre de las supuestas constantes históricas e invariantes antropológicas, Foucault propone la «eventualización» como estrategia que posibilita tomar distancia de lo que nos parece evidente, de la tendencia a subsumir el acontecimiento en horizontes de inteligibilidad o unidades predeterminadas: Se trata de remover una falsa evidencia, de mostrar su precariedad, de hacer aparecer no su arbitrariedad, sino la compleja vinculación con unos procesos históricos múltiples y, en muchos casos, recientes”*. En: Restrepo, E. *Eventualización y problematización*. Tabula Rasa. Bogotá, Colombia, N° 8: 111-132, enero-junio, 2008. Universidad Javeriana. ISSN: 1794-2489.

http://www.revistatabularasa.org/numero_ochorestrepoE.pdf

23 años estigmatizó ruidosamente a una escuela pública urbana, guardando silencio aun después de ella haber desaparecido, razón por la cual esta investigación presenta en su análisis genealógico y crítico, no sólo las prácticas discursivas, sino la voluntad que las mueve y la intención estratégica que las sostiene.

Configurar este campo, significó encontrar condiciones de posibilidad en un lugar que históricamente estuvo marcado por un conjunto de relaciones de poder que *“han permitido ejercer esa forma específica de poder-saber y que ha tenido como blanco principal la población joven”* (Foucault, 1996, p. 136). Una escuela moderna *“que se ha dedicado durante buena parte de su existencia a gestionar la normalidad de quienes habitan en base al mérito, la disciplina y la sujeción a una cuidada disposición de tiempos y espacios”*. (Narodowski&Brailovsky, 2006, p. 9).

La investigación realizada evidencia la necesidad de repensar la educación contemporánea, haciendo una genealogía del presente de esta escuela y dando cuenta de una serie de registros⁷ de las prácticas que esta escuela desarrolló, para que se transparentaran las formas de construcción de una escuela pública urbana que en su trayectoria privilegió relaciones sociales apoyadas en los roles de maestro-alumno, y que por fuerza de la costumbre naturalizó formas de normalización de sus métodos disciplinares, configurando subjetividades competitivas, mediante dispositivos de poder-saber.

En un segundo momento, el estudio logró visibilizar relaciones intergeneracionales basadas en los mundos de los/as adultos y los mundos de los/as jóvenes, des-ocultando prácticas que dieron lugar a la emergencia de una nueva escuela pública, cuando sus actores se aventuraron en un proceso de transformación de sus relaciones poder-saber,

⁷Formas de construcción del P.E.I. de la escuela pública urbana y formas de construcción del Manual de convivencia.

combinando formas de poder disciplinario⁸ y poder estratégico⁹. Lo cual se logró a través de la orientación de Foucault (1999) analizando

las prácticas por las que los individuos se vieron llevados a prestarse atención a ellos mismos, a descubrirse, a reconocerse y a declararse como sujetos...haciendo jugar entre unos y otros una determinada relación que les permita descubrir...la verdad de su ser (p. 9).

Esta investigación, al proponerse realizar un análisis crítico de la historia del presente de una escuela pública urbana, que sufrió transformaciones en las relaciones que sostuvieron sus maestros/as y alumnos/as en el transcurso de su historia, explica y describe tres importantes desplazamientos o discontinuidades que marcaron la novedad en esta escuela, des-ocultando una forma de hacer escuela. La discontinuidad, en el marco de la genealogía Foucaultiana, designa

el conjunto de quiebres, dispersiones, irrupciones, accidentes, entrecruzamientos que ocurren en el interior de una episteme¹⁰ determinada. Se refiere a aquella dispersión experimentada en el nivel de los hechos y sucesos históricos que la historia tradicional no puede observar sino como accidentes y singularidades. A su vez, la discontinuidad pone de manifiesto que allí donde

⁸ Fuerza “que permite el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad, fabricando así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos ‘dóciles’” En: Foucault, M.(2004). Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión. Buenos Aires: Siglo XXI editores. pp. 141-142.

⁹ “Entre una relación de poder y una estrategia de lucha hay una atracción recíproca, una unión perpetua y un perpetuo revés. En cada momento una relación de poder puede transformarse en una confrontación entre adversarios en una sociedad, puede en cada momento dar lugar a la puesta en funcionamiento de mecanismos de poder”. En: Albano, S. (2005). Michel Foucault: Glosario de aplicaciones. 1ª Ed. Buenos Aires: Quadrata. p. 102.

¹⁰ La episteme es a la arqueología, como el dispositivo y la práctica al análisis genealógico. La episteme, se refiere aquí más a las condiciones de posibilidad, es la descripción horizontal entre los saberes. En: Castro, E. (2004). El vocabulario de Michel Foucault. 1ª Edición. Bernal. Universidad Nacional de Quilmes. Prometeo. p. 111.

yacen las unidades y coherencias aparentes, emergen en verdad los quiebres, las rupturas, las dispersiones, la no coherencia (Albano, 2006, pp. 86-87).

2.1.1 Desplazamientos

Esta escuela pública urbana tuvo un desplazamiento en su historia de unas relaciones institucionales, en las que sus roles sociales maestro-alumno fueron su eje central de relación, a unas relaciones intergeneracionales en las que sus roles fueron modificados por la condición generacional de sus alumnos/as jóvenes y sus maestros/as adultos/as.

Esta escuela pública urbana tuvo un nuevo desplazamiento de unas relaciones de poder que caracterizaron la escuela disciplinaria mediante mecanismos de normalización, a una escuela que modificó este sistema de fuerzas de poder por unas más estratégicas, privilegiando una nueva manera de constituir relaciones en una escuela democrática.

Esta escuela pública urbana desplazó formas de objetivación del alumno expulsado a nuevas prácticas participativas que configuraron nuevos modos de subjetivación, dando paso a los/las alumnos/as jóvenes como sujetos políticos de la transformación.

2.1.2 Diagnóstico – problematización del campo

Es la forma de interrogar el presente en términos de diferencia, lo que para Foucault define la modernidad. *“Diagnosticar la realidad consiste en establecer lo que constituye nuestro presente, los acontecimientos que repetimos. Consiste también en marcar diferencias, a partir de sí mismo* (Castro, 2004, p. 83).

La inauguración de la planta física de esta escuela pública urbana por parte del Gobierno Nacional, hacia finales de la década de los 80's, tres meses después de iniciado el año escolar, muestra como el campo de los expulsados resultó por azar, pues a ella llegaron todos/as aquellos/as jóvenes que no encontraron cupo en la escuela

homogénea y con ellos/as sus historias académicas de expulsados. La creación de esta escuela es una pista que en la investigación nos permitió des-ocultar una primera máscara, al identificar una población de alumnos/as jóvenes que ya habían pasado por largos procesos de clasificación y distribución.

Hacer visible lo que permanecía invisible, fue la manera como se inició el proceso de problematización de aquellos eventos que lograron naturalizar esta forma de hacer escuela, lo cual implicó la revisión histórica de la constitución de esta escuela pública urbana en clave genealógica. A lo largo de la investigación se podrá leer el estrecho vínculo entre la objetivación del alumno expulsado¹¹ y su historia personal y social, des-ocultando la contradicción que existió entre los alumnos estigmatizados por su peligrosidad social y su propia realidad de seres humanos jóvenes con historias para contar y, sobre todo, con la esperanza de continuar construyéndose. Por ello, siempre fue para esta investigación guía de reflexión la pregunta ¿de dónde venía su estigma de peligrosidad, de sospechoso? ¿Por qué la escuela, al desconocer el contexto de sus alumnos, define como déficit o carencia cualquier comportamiento diverso a su interior? ¿Cómo logra descontextualizarse el alumno de la escuela pública? ¿Cómo y por qué la escuela convierte en un problema la presencia de estos jóvenes y termina expulsándolos de su mundo escolar? Acaso porque la respuesta que este estudio ofrece a través de su análisis, evidencia un trato injusto a esta clase de jóvenes que pertenecían a los sectores populares de una ciudad intermedia.

La problematización de este campo de los alumnos expulsados, des-oculta una violencia naturalizada y constituida en la escuela, por lo que se precisó de la genealogía

¹¹ La objetivación del sujeto se da a través de las prácticas divisorias. *“Es decir por las que éste se encuentra dividido, polarizado en categorías, no solo en sí mismo, sino también en relación a los otros (división del sujeto consigo mismo-división del sujeto respecto de los otros). Gracias a este proceso el sujeto alcanza su objetivación. Estas prácticas divisorias constituyen a su vez una forma de clasificación, una grilla, una cuadrícula que permite la localización eficaz de las desviaciones y excedencias a partir de cierto régimen de ‘normalidad’”*. En: Albano, S. (2005). Michel Foucault. Glosario de aplicaciones. Buenos Aires: Editorial Quadrata. p. 40.

como clave analítica epistemológica que nos permitiera dar cuenta de su lógica de funcionamiento al igual que de la lógica de los intereses que estaban en juego. Por problematizaciones entendemos, a modo de Foucault (1999), la forma como distinguimos al pensamiento como algo completamente diferente del conjunto de las representaciones que sustentan un comportamiento.

“El pensamiento es, más bien, lo que permite tomar distancia con relación a esta manera de hacer o de reaccionar, dársela como objeto del pensamiento e interrogarla sobre su sentido, sus condiciones y sus fines... El pensamiento es la libertad con respecto a lo que se hace, el movimiento mediante el cual nos desprendemos de ello, lo constituimos como objeto y lo reflejamos como problema... la problematización elabora las condiciones en las que se pueden dar respuestas posibles, define los elementos que constituirán lo que las diferentes soluciones se esfuerzan en responder. Esta transformación de un conjunto de obstáculos y de dificultades en problemas a los que las diversas soluciones buscarán aportar una respuesta, es lo que constituye el punto de problematización y el trabajo específico de pensamiento... Es un movimiento de análisis crítico mediante el cual se procure ver cómo se han podido construir las diferentes soluciones a un problema; pero también, cómo estas diferentes soluciones se desprenden de una forma específica de problematización (pp. 359-361).

El tópico central escogido para este estudio fue el de la emergencia de las relaciones intergeneracionales en una escuela pública urbana, las que se visibilizan a través de un análisis genealógico, el que nos permitió observar las discontinuidades ocurridas en esta escuela.

Las emergencias punto de surgimiento. Es el principio y la ley singular de una aparición... se produce siempre en un determinado estado de fuerzas... Es, pues, la entrada en escena de las fuerzas, es su irrupción, el movimiento de golpe por el que saltan de las bambalinas a la escena, cada una con el vigor y la

juventud que le es propia...La emergencia designa un lugar de enfrentamiento, un no lugar, una pura distancia, el hecho que los adversarios no pertenecen a un mismo espacio (Foucault, 1992, pp. 15-18).

Responder a un campo problemático de los alumnos expulsados significó, entonces, analizar los dispositivos¹² institucionales dinámicos del orden de la escuela pública urbana al interior de una racionalidad institucional. Fue preciso hacer la lectura genealógica de su historia, de su rastro, analizar sus condiciones de aparición¹³, así como aquellas condiciones de posibilidad que le permitieron a esta escuela modificar sus relaciones de fuerza entre maestros y alumnos. Tales vectores están marcados por la fuerza de la historia. El entramado de la escuela lo configuraban varios dispositivos fundamentales para darle forma a esta nueva escuela normalizada:

- Los alumnos expulsados.

¹²El dispositivo es el objeto de la descripción genealógica. “1)Es la red de relaciones que se pueden establecer entre elementos heterogéneos: discursos, instituciones, arquitectura, reglamentos, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, lo dicho, lo no dicho.2) El dispositivo establece la naturaleza del nexo que puede existir entre estos elementos heterogéneos. 3) Se trata de una formación que en un momento dado ha tenido por función responder a una urgencia, teniendo así una función estratégica. 4) Se define por su génesis. Foucault, distingue al respecto dos momentos esenciales: un primer momento del predominio del objetivo estratégico; un segundo momento de la constitución del dispositivo propiamente dicho. 5) El dispositivo, una vez constituido, permanece tal en la medida en que tiene lugar un proceso de sobredeterminación funcional: cada efecto, positivo o negativo, querido o no querido, entra en resonancia o contradicción con los otros y exige un reajuste”. En: Castro, E. (2004). El vocabulario de Michel Foucault. 1 Ed. Bernal. Universidad Nacional de Quilmes. Prometeo. p. 98.

¹³“La procedencia, es percibir todas las marcas sutiles singulares, subindividuales que puedan entrecruzarse en él y formar una raíz difícil de desenredar...Allí donde el alma pretende unificarse, allí donde el yo se inventa una identidad o una coherencia, el genealogista parte a la búsqueda del comienzo –de los comienzos innumerables que dejan esa sospecha de color, esta marca casi borrada que no podría engañar a un ojo un poco histórico; el análisis de la procedencia permite disociar al yo y hacer pulular, en los lugares y plazas de su síntesis vacía, mil sucesos perdidos hasta ahora”. En: Foucault, M. (1992). Genealogía del poder. Microfísica del poder. Madrid: Ediciones La Piqueta. pp. 12-15.

- Los maestros asistidos por el personal directivo y administrativo.
- Los saberes de los maestros.
- El dispositivo arquitectónico de la escuela.
- El dispositivo de leyes que la crearon y que la enmarcaron para su funcionamiento.

Muy pronto esta escuela se convirtió en la institución que protegía el orden social establecido de los alumnos expulsados, sospechosos, peligrosos. Esta escuela, leída como un dispositivo de saber-poder, fue para la sociedad una garantía de preservación del orden, lo que la hizo creíble, aliándose con otras escuelas que tenían como misión específica la rehabilitación de jóvenes menores que transgredían el orden social, por lo que debían someterse al encierro.

Pero el estigma de la peligrosidad social se fortalecía, en esta escuela pública urbana, cada vez que sectores de la sociedad excluían a los/as jóvenes alumnos, por el solo hecho de estar matriculados en ella. El transporte público, por ejemplo, no les prestaba su servicio a la hora de la salida de la escuela. Por otro lado, los maestros de otras escuelas amenazaban a sus estudiantes con enviarlos castigados temporalmente a esta escuela pública urbana, si no mejoraban su comportamiento.

Tal campo problémico empezó a volverse un reto para la investigación, analizando críticamente su lógica de funcionamiento, sus racionalizaciones y la violencia naturalizada, mediante las relaciones de poder ejercidas en este cuerpo social de la escuela pública urbana.

Las relaciones de poder en Foucault (2000a), se entienden como,

la multiplicidad de las relaciones de fuerza inmanentes y propias del dominio en que se ejercen, y que son constitutivas de su organización; el juego que por medio de luchas y enfrentamientos incesantes las transforma, las refuerza, las invierte; los apoyos que dichas relaciones de fuerza encuentran las unas en las

otras, de modo que formen cadena o sistema, o, al contrario, los corrimientos, las contradicciones que aíslan a unas de otras; las estrategias, por último, que las tornan efectivas, y cuyo dibujo general y cristalización institucional toma forma en los aparatos estatales, en la formulación de la ley, en las hegemonías sociales (pp. 112-113).

El análisis genealógico de las relaciones en esta escuela pública urbana, implicó la demarcación de este campo de estudio, rastreando los múltiples y diversos vínculos que se daban al interior de esta escuela. Para ello, fue necesario ser fieles a las reglas que sobre su método, Foucault (2000a) nos demandaba permanentemente, lo que significó recordar que,

1) El poder no es algo que se adquiere, arranque o comparta, algo que se conserve o se deje escapar; el poder se ejerce a partir de innumerables puntos, y en el juego de relaciones móviles y no igualitarias. 2) que las relaciones de poder no están en posición de exterioridad respecto de otros tipos de relaciones, sino que son inmanentes...no se hallan en posición de súper-estructura, con un simple papel de prohibición o reconducción; desempeñan allí en donde actúan un papel directamente productor. 3) Que el poder viene de abajo; es decir que no hay, en el principio de las relaciones de poder, y como matriz general, una oposición binaria y global entre dominadores y dominados, reflejándose esa dualidad de arriba abajo y en grupos cada vez más restringidos, hasta las profundidades del cuerpo social. 4) Que las relaciones de poder son a la vez intencionales y no subjetivas...no hay poder que se ejerza sin una serie de miras y objetivos; la racionalidad del poder es la de las tácticas a menudo muy explícitas en el que se inscriben. 5) Que donde hay poder hay resistencia, y no obstante (o mejor: por lo mismo), ésta nunca está en posición de exterioridad respecto del poder...Los puntos de resistencia están presentes en todas partes dentro de la red de poder (pp. 114-119).

Esta investigación genealógica sobre la emergencia de las relaciones intergeneracionales en una escuela pública urbana, adoptó una problematización como punto de partida y pudo concluir con la apertura de nuevas problematizaciones, exigiendo un paciente acopio de materiales históricos, de tiempo y reflexiones, con las cuales pudimos dar cuenta de la modificación de sus relaciones de fuerzas y el surgimiento de nuevos acontecimientos que establecieron la novedad, la transformación y la discontinuidad en este estudio. Este trabajo fue posible porque la investigadora tuvo la posibilidad de acceder a un material histórico valioso, debido a su vínculo activo en la historia singular de esta escuela, reconociendo una deuda con su pasado y con el de la misma sociedad.

2.2 PISTAS TEÓRICAS

2.2.1 Las relaciones intergeneracionales

El estudio sobre las relaciones intergeneracionales, mediadas por relaciones de poder en una escuela pública urbana, es bastante escaso. La abundante literatura sobre el tema refiere fundamentalmente las relaciones intergeneracionales en la familia, especialmente aquella en donde coexisten dos o más generaciones. Su objetivo se ha centrado en la búsqueda de alternativas para la convivencia entre jóvenes y viejos, padres e hijos o abuelos y nietos en la familia, y aproximaciones teóricas que han seguido los países europeos y algunos latinoamericanos (Brasil) para definir la política en el ámbito de las sociedades envejecidas. Dentro de estos estudios se abordan las relaciones intergeneracionales como aquellas que se establecen entre personas de distintas generaciones, que conviven en un mismo tiempo. Se destacan estudios como los de Aries (1999, pp. 69-73, 229) y Nuñez, (1999, p. 92). Así mismo, algunas referencias acerca de la importancia que tiene para la convivencia, la inclusión del proceso de envejecimiento como contenido escolar para mejorar las relaciones intergeneracionales, facilitando la comprensión de las personas ancianas (Romans, Trilla & Petrus, 2000). Cirem (1995, pp. 147-164), en su investigación sobre el estudio sociológico del estado actual de las relaciones intergeneracionales en España, contrastó sus resultado con otros

países europeos (Francia, Italia, Holanda, Bélgica y Dinamarca) destacando el papel importante de la familia en las relaciones entre diferentes generaciones, el valor del conocimiento y las experiencias compartidas para superar los estereotipos que interfieren en esas relaciones y la fuerte presencia de los grupos estudiados reclamando un espacio social activo y diferente al de los adultos. Por otro lado, investigadores como Ochaita y Espinoza (1995, pp. 29, 27-46) resaltan el impacto que ha tenido para la familia los cambios sociales, configurando nuevas formas de relaciones intergeneracionales. Hay una mayor participación de los miembros de la familia en la toma de decisiones y un reparto más equitativo de sus funciones. Los abuelos son los principales agentes del desarrollo cognitivo, afectivo y social de sus nietos/as, así como el de mediadores en los conflictos paterno-filiales cuando ellos llegan a la adolescencia. La mayoría de estos estudios centran su enfoque en los análisis de cohortes, agrupando las generaciones por grupos de edad.

En el campo de las relaciones intergeneracionales, mediadas por relaciones de poder, sobresalen algunas investigaciones realizadas en la escuela básica secundaria y media con grupos de estudiantes (jóvenes) en relación con sus profesores. De esta manera encontramos que Moragas (2003) introduce el concepto de las relaciones intergeneracionales en las sociedades contemporáneas, clarificando el concepto histórico que tales relaciones han tenido desde las revoluciones políticas hasta las revoluciones industriales y visibilizando los desplazamientos del poder en la relaciones intergeneracionales de una sociedad que valora la edad y la experiencia, a otra que destaca la innovación, la juventud y el experimento, consolidándose el prejuicio etario en el siglo XX y volviendo irrelevante lo viejo para la nueva sociedad.

En dicho contexto destaca que durante más de 2000 años de la historia de la humanidad, el prejuicio de la edad o el edadismo, ha sido un criterio de status social que determinó el tipo de relaciones entre las personas. Llegar a viejo, por ejemplo, era llegar a tener cierto status o poder, privilegio que les permitía disfrutar del poder sobre la mayoría, por lo que su posición era la del respeto y obediencia de los demás hacia ellos. Raramente se discutían sus decisiones. Sin embargo, al llegar las revoluciones

industriales, la situación cambió radicalmente. El poder se transfiere al pueblo a través del proceso democrático nombrando a sus representantes elegidos, quienes detentaban el poder.

Ya, en las revoluciones industriales, la experiencia pierde su valor y el progreso se fundamenta en la educación universal, difusión de conocimientos y la innovación. Es el respeto por la ciencia, la técnica y el progreso a través de los científicos revolucionarios que en ese entonces eran jóvenes. Surge entonces el edadismo como primera etapa de discriminación por edad y comienzan a aparecer las limitaciones a los derechos básicos por razón de edad, concretándose de esta forma el prejuicio del conflicto entre generaciones: lo que una generación consigue lo hace en detrimento de la otra, visión conservadora y poco realista de la dinámica económica y social.

Así mismo, el fin de la segunda guerra mundial origina un enfoque organizativo de la sociedad, teniendo como principios la eficiencia y la productividad, por lo que organizar los grupos por edades semejantes, segmentando la vida social por grupos etarios, fue la base de la desintegración social que afecta a tantas sociedades, lo que degeneró la dimensión humana y calidad de las relaciones sociales. Pensadores postmodernos, como Anton (2004), complementan este proceso histórico al referirse a la doble tendencia que se presenta en las dinámicas sociales y culturales de la modernidad “tardía” o “reflexiva”. Por un lado, a un nuevo proceso de individualización y, por el otro, hacia una nueva institucionalización de las formas de vida, personales y colectivas. Esta doble tendencia permite el acceso a nuevas formas y expresiones de libertad y, al mismo tiempo, aunque en capas y proporciones diferentes, a nuevas relaciones de dependencia y subordinación. Estas dinámicas producen resistencias, acomodaciones diversas y formas mixtas y asimétricas de relación entre la identidad individual y la colectiva, y afectan especialmente a las nuevas generaciones.

Buena parte de la investigación sociológica suele tomar, sin mucha reflexión, la edad como simple variable independiente, identificando contemporaneidad cronológica – igual cohorte- con la identidad social (Martin, 1993). Este autor ubica los conceptos de

clase de edad y generación como herramientas fundamentales para cualquier sociología de las edades. Sin embargo, privilegia el estudio de las generaciones desde Mannheim (1990) y Bourdieu (1988), planteando la discusión diferencial de las edades y de los sujetos a partir de las dinámicas sociales que los originan.

Es en el contexto de las edades desde donde Moragas (2003) hace la lectura de las relaciones intergeneracionales en la escuela. Parte de la modernidad como época en que la familia cede la educación de sus hijos a la escuela, conservando la formación en valores, obviamente en cooperación mutua, a pesar de no haberse dado en forma fluida. Aparecen los programas de educación intergeneracionales desde los cuales son transmitidos dichos valores a los jóvenes a través de la experiencia de los mayores, lo que fue considerado muy importante por el sentido que los adultos le daban al mundo de los jóvenes. Sin embargo, es desde esta postura como el citado investigador ubica los conflictos en las relaciones intergeneracionales, que en el ámbito educativo forman parte de la relación entre educadores y educandos, afirmando que el conflicto es un hecho consustancial a la institución educadora en todo el mundo, por lo que no se puede singularizar como conflicto contemporáneo. Para Bourdieu (1988, p. 464), en la relación de generaciones diferentes, sus conflictos no pueden reducirse a aquello que normalmente se inscribe en los conflictos intergeneracionales, toda vez que tienen por principio la oposición entre valores y los estilos de vida asociados al predominio en el patrimonio del capital económico o del capital cultural. Esto significa que el eterno conflicto entre maestros y alumnos, padres e hijos y otros de mayor edad, es dado por la diferencia entre generaciones etarias. Así lo confirma Moragas (2003) al explicitar que existe el abismo generacional en la época actual en la educación, debido a que los educadores no proporcionan una oferta educativa semejante por la radical diferencia en valores religiosos, políticos, sexuales, en el seno de la escuela y en relación con las familias, haciendo de la escuela un campo de batalla en lugar de un lugar de convivencia.

En este campo de los conflictos a nivel de la escuela y en relación con el poder materializado en el disciplinamiento y la resistencia, Llaña y Burrows (1999-2000),

parten del supuesto que las prácticas disciplinarias cruzan el campo de la escuela haciendo posible la instauración de un orden que muchas veces es resistido. Su lectura desde una sociología comprensiva de Max Weber, permitió identificar las construcciones de sentido que los profesores y alumnos elaboran en este contexto. Detectaron una cultura de resistencia en la escuela manifestada en innumerables pautas de rechazo al sistema escolar, expresada en ruidos, modales exagerados, indiferencia, actitudes provocativas que afectaban la institución, sus metas y proyectos. Como categoría teóricas identificaron en su investigación la trasgresión a las normas, las relaciones conflictivas entre profesores y alumnos, y la resistencia a las estrategias pedagógicas. Hay un mundo subterráneo como subcultura de jóvenes que constituye un universo infinitamente distante del significado que a la escuela otorgan profesores, directivos y sus propios padres. Los jóvenes del estudio muestran un conocimiento cabal de la institución, lo que los lleva a idear formas de manipulación para sus propios fines. Por otro lado, los profesores en su mayoría ejercen una acción profesional y agotadora, experimentan múltiples dificultades y conflictos que limitan su labor. La resistencia parece explicarse por la estructura jerárquica y piramidal del sistema y por sus espacios definidos de acciones de poder. El sentido conferido a la situación vivida en la escuela, se ubica en un contexto histórico social.

Desde esta perspectiva generacional, enunciada en el párrafo anterior, también se ubican otros resultados. Duarte (2002) relaciona en sus estudios sobre lo generacional, una asimetría social que se gestó en un paulatino proceso histórico que tuvo características específicas de acuerdo a cada cultura y al tipo de sociedad en que se daba. Así, en cada cultura y en cada contexto específico, las formas de relaciones que se van estableciendo entre los grupos sociales así mirados, han estado caracterizadas por una condición de poder y control que los mayores poseen respecto de los menores y como éstos, de una u otra forma, reaccionan resistiéndose a la situación, o bien, amoldándose a ella por medio de diversos mecanismos.

Desde la perspectiva de las relaciones intergeneracionales, lo femenino, los jóvenes y los menores, viven su cotidianidad en una sociedad inscrita en el adulto-centrismo.

Particularmente, la escuela, como escenario de las generaciones jóvenes, sigue siendo afectada por su dificultad de efectuar la transición de los patrones tradicionales a las nuevas formas de respuesta requeridas por las realidades actuales. Las personas jóvenes ya no se apoyan en el estereotipo adulto, por lo que la escuela está llamada a una necesaria redistribución del poder en las relaciones intergeneracionales. (Krauskopf, 2005).

Los temas de la convivencia escolar y la disminución del conflicto entre generaciones, ha sido motivo de estudio de investigadores. Así, en Argentina, Martiñá (2000), durante el Foro de Educación Permanente, afirmó que existe *crisis de las relaciones intergeneracionales* en lo que respecta a la pérdida de prestigio de las figuras de autoridad, en medidas variables y también en lo referente a la caída de “representatividad”, en el sentido de las *representaciones sociales* y también de aquellos que por su posición “representan” a otros. También en lo referido a la tradicional “alianza tácita” entre los adultos, acerca de qué era lo más conveniente para los chicos.

En Colombia, Montoya (2003), realizó un trabajo en el que buscó visibilizar una cultura escolar que moviliza, produce y constituye algunas expresiones y formas de relación de la comunidad educativa de Medellín, las que configuran conflictos de orden sociopolítico, comunicativo y cultural. La escuela pública tradicional urbana no reconoce las condiciones generadoras de conflicto. Éstas se caracterizan por el transmisionismo, la construcción de normas o reglamentos que desconocen expresiones y derechos de los jóvenes, censura al joven, posee sistemas de evaluación arbitrarios, usa la represión como forma de control y profundiza lógicas autoritarias. Analiza las relaciones intergeneracionales o de comunicación entre adultos-jóvenes, y la comunicación adultos-adultos y jóvenes-jóvenes, revelando la existencia del conflicto comunicativo como desencuentro de códigos o sentidos de vida, desde los mundos de significación y expresión juvenil y la estructura formal de la educación o los códigos culturales de la adultez autoritaria.

Así mismo, Ruiz y Villa (2000), en Colombia, realizaron una investigación con jóvenes universitarios de Bogotá, con el fin de indagar y conocer los imaginarios que construyen estos jóvenes respecto del mundo adulto y comprender las identidades que se construyen en relación con dicho mundo, lo cual constituye la base para comprender las relaciones intergeneracionales. Tal estudio fue abordado desde una perspectiva psicosocial constructivista toda vez que concibió a los jóvenes como actores sociales y a la juventud como un concepto construido de diferentes formas en diferentes momentos históricos y culturales. Al igual que en el anterior estudio de Llaña y Burrows (1999-2000), se confirman otros escenarios alternos a la escuela como lugares de atracción de los jóvenes, como lugares marginales, donde se goza y se disfruta la vida. De interés particular para la investigación que aquí se propone, ha sido el concepto de juventud y adultez que se pretendió construir desde otros lugares, más históricos y culturales.

En Chile, Duarte (2002, pp. 99-118) intentó comprender cómo se configuran y establecen las relaciones intergeneracionales en el sistema educativo, en particular en el espacio del liceo. Para ello, realizó una aproximación al concepto de generación desde una perspectiva histórica y sociocultural, explicando como estas relaciones se despliegan al interior de cada unidad educativa y cuáles son los efectos que provocan en su convivencia escolar. Una tríada le sirvió como esquema de análisis de esas relaciones en el liceo y aportó a la reconstrucción de los puentes que se han roto entre los mundos jóvenes y los mundos adultos. Connota lo generacional como una categoría relacional cuya existencia no está dada en sí misma, sino en la medida en que se constituye la relación (por ausencia o presencia de ella) con otros grupos sociales, a los que hemos llamado generaciones. Dichas generaciones son referentes de relación en lo contemporáneo y en la memoria colectiva que repone el pasado en el presente.

Su postura frente a las relaciones se ubica en el análisis de la matriz adultocéntrica que va guiando las relaciones sociales y, en específico, la convivencia escolar que día a día se construye. Se posiciona desde el mundo juvenil-estudiantil, sus capacidades, sus potencialidades y sus resistencias a las distintas formas de negación que dicha matriz estimula. Dicha matriz posee tres vértices: el primero se refiere al mundo adulto

controlador y mundo joven sumiso. El segundo, mundo adulto debilitado-mundo joven que se reposiciona en la modernización tecnológica, y el tercero, al mundo adulto temeroso-mundo joven resistiéndose y proponiendo. Intervenir la escuela generando diálogos intergeneracionales, reconociendo en la escuela los espacios de socialización oculta, potenciando al grupo de semejantes como espacio privilegiado de socialización, acogiendo la cultura de la calle que traen los/as jóvenes y reconstruyendo los roles sociales del mundo adulto.

En el plano de lo político, Krauskopf (2005), hace aportes importantes que pudieran transferirse a la escuela en cuanto al abordaje de la juventud. Este ha permitido develar los problemas específicos y actuales de las relaciones intergeneracionales y destaca para su comprensión categorías como el adultocentrismo, adultismo, bloqueos generacionales, diálogo intergeneracional. Comprender y develar estos conceptos implica, para los estudios de las relaciones intergeneracionales, la exigibilidad de los derechos y la comprensión de un nuevo concepto de participación. En este mismo sentido, Porter (2003) en sus estudios en Tanzania, África, enfatiza que tanto la escuela como los procesos de escolarización centran su atención en la agencia de individuos y de grupos y en los vínculos entre prácticas locales y políticas del gobierno. Es desde esta aproximación como logra teorizar las relaciones entre historia, cultura, género y relaciones intergeneracionales. De esta manera analiza que, factores modernos como el trabajo, el consumo de los jóvenes y la escolaridad, han exacerbado las tensiones estructurales y los conflictos entre generaciones. Ilustra las formas creativas como los jóvenes interactúan con lo viejo y lo nuevo. Pensar en este sentido la educación, especialmente para niñas, brinda nuevas oportunidades para la vida.

Se destaca el análisis de Inzunza (2003, pp. 153-173), que indica como las representaciones sociales de participación en centros de alumnos de enseñanza media desde el discurso del profesorado, realizado entre 1999 y 2002, están revelando la presencia de culturas altamente paternalistas en las instituciones donde se realiza el estudio aludido, toda vez que el estudiantado recurre a los profesores jefes para tramitar sus necesidades en lugar de ejercer su propia autonomía. Son varias las categorías que

dan cuenta de esta situación: la figura del asesor como orientador, ayuda, fiscalización y un concepto de participación como tensionado y conflictuado por la condición no adulta de la dirigencia y de las bases estudiantiles, la pretensión neutral de la escuela, la violencia que impulsa la identificación política y la escasez de recursos. Los prejuicios sobre los adolescentes sintoniza en esta investigación con la matriz adulto-céntrica de estructuración de la realidad, impidiendo la incorporación de la cultura juvenil en los establecimientos educacionales, a pesar de existir una minoría docente que reconoce la apertura de espacios hacia los jóvenes, criticando a sus colegas que asumen posturas negativas hacia la expresión juvenil.

Esta revisión histórica identifica una línea por explorar en la escuela, lo que justifica avanzar en la generación de conocimiento sobre las transformaciones que han ocurrido en las relaciones intergeneracionales durante los 23 años de existencia de esta escuela pública urbana con base en prácticas y tecnologías del poder, lo que efectivamente fue el problema que ocupó el desarrollo de esta investigación. El objeto de dichas relaciones serán los discursos y prácticas institucionales que dibujan y definen esas relaciones intergeneracionales, precisamente en una perspectiva cultural, desde donde se re-crea la categoría generación como referente significativo en la re-construcción de la vida cultural de la escuela. En este sentido, se reconoce la importancia de unas relaciones intergeneracionales más equitativas, incorporadas en la escuela básica secundaria y media, con efectos positivos que pueden derivarse de esta incorporación; se procede a poner en cuestión la supuesta relevancia (entendida en términos de efectos directos e inmediatos) de tal incorporación respecto a cambios positivos y, sobre todo, significativos en las relaciones de poder en el núcleo escolar.

Abordar las condiciones de posibilidad que dan origen a la construcción de las prácticas discursivas de las relaciones intergeneracionales en una escuela pública urbana, implicó para este trabajo el análisis de los acontecimientos discursivos y prácticas identificadas en el triángulo sujeto, institución y saberes-prácticas, foco de análisis de esta investigación, a fin de dar cuenta de la sociedad escolar en la actualidad, desde este objeto de estudio.

2.2.2 La noción de joven en la escuela

Aun cuando la escuela ha partido del supuesto de producir “juventud” desde una perspectiva cronológica, como categoría homogénea que supone una serie de derechos y deberes, de comportamientos proscritos y prescritos, es decir, una diferencia de “esencias sociales” (Martín, 2000), esta investigación se propone leer los/as jóvenes en la escuela como grupos generacionales que nos remiten al cambio de la producción de los sujetos, por cambios en las condiciones de existencia a que se ven sometidos. De esta manera, la lectura de la escuela tradicionalmente se ha hecho desde la clasificación de sus alumnos por edades, de grupos etarios, lo que significa, en estos términos, la relación entre adultos y jóvenes. Los conflictos en este contexto surgen por la diferencia de edades, y las soluciones suelen proponerse a partir del diálogo. Para este estudio fue fundamental identificar las denominaciones que de “adulto” y “joven” se consolidan en la escuela, como etiquetas utilizadas para la definición del poder en la institución educativa. En estas circunstancias, se tiene en cuenta que el concepto de “juventud” como tal (no los/as jóvenes) es un producto histórico resultado de relaciones sociales, relaciones de poder, relaciones de producción que generan este nuevo actor social (Balardini, 1999). Este investigador cita como antecedentes de la conformación de cuasi-juventudes en la escuela, la complejidad social emergente y el excedente económico generados por la defensa de fronteras de Esparta y Atenas, ciudades-estado que defendían permanentemente sus fronteras con individuos que tuvieran condiciones físicas, de vigor y energía, formados y capacitados sobre el cuerpo. La formación cívico militar consecuente incluyó la consolidación de la institución educativa para *los jóvenes*, la conocida *efebia*, que demandaba su formación obligada y reconocía al tiempo una suerte de fin de la infancia.

Aries (1987) agrega, que no habría juventud si las nuevas necesidades de la sociedad burguesa no hubiesen empujado el nacimiento de este nuevo sistema escolar, junto con la familia y la niñez, por cuanto se necesitarían individuos con cierta calificación y formación para que pudiesen integrarse con algún éxito en las nuevas estructuras, las fábricas, en los nuevos sistemas productivos. La escuela, entonces, sería

el foco del nacimiento de la juventud tal como se le conoce en la actualidad. La escuela fue un dispositivo fundamental para establecer una delimitación de las edades de la vida, y toma fuerza a finales del siglo XIX y XX.

Sostiene Balardini (1999), que la juventud se fue produciendo a lo largo del siglo XIX y XX por efecto del desarrollo del capitalismo y de las sociedades burguesas. La escuela, entonces, es el lugar privilegiado para la producción de juventud. Como consecuencia de este proceso se identifica juventud con estudiantes y en su relación directa con los maestros.

Las dos guerras mundiales, con sus nuevas revoluciones tecnológicas, implicaron también la necesidad de mayor formación, es decir, de más individuos jóvenes escolarizados por más tiempo. En los años 60, atraviesa a la sociedad un sentido de época y los jóvenes pasan a ser protagonistas privilegiados. Es una época de radicalización política cuyo interés central es la transformación del mundo. En esta década, junto con parte de la década de los 70, se escribe el Consenso de Washington como una salida neoliberal a la crisis económica que presentaba el Estado de Bienestar frente a las demandas por una mayor satisfacción de las necesidades de los sectores populares, el que trae como consecuencia un aumento de pobreza, precarización del empleo, restricción de los servicios sociales antes conquistados en sus luchas políticas, el desempleo, y la consecuente disminución de la sensibilidad alrededor de los derechos sociales. En la década de los 90 y los inicios de este siglo XXI, la revolución tecnológica también demandó la necesidad de más formación, es decir, de más individuos jóvenes escolarizados por mayor tiempo. Se expresan fuertes cambios tecnológicos que impactan la organización social, y que ya venían desarrollándose desde las postguerras, creando un nuevo mercado y nuevos bienes de consumo (después de la segunda guerra mundial aparecen los primeros bienes de consumo juvenil). Agrega Balardini (1999), que el mundo de la vida de los jóvenes se va a manifestar en la explosión del anteriormente homogéneo colectivo juvenil, apareciendo pequeños grupos que van, vienen, salen, entran en constituciones que suelen ser muy efímeras. En este mismo contexto, Gergen (1997) considera,

que las tecnologías de saturación social modelan a un individuo, y más que un individuo, persona, sin carácter e incoherente. Sus relaciones son fraccionarias, no perdurables en el tiempo, se condensan en el instante y se viven con una intensidad tal que se agotan en el momento (p. 192).

Según este estudioso (Gergen, 1997), la creencia modernista de que,

El yo esencial se iba socavando en este proceso dio lugar a una segunda etapa, la de la personalidad “pastiche”, donde el individuo experimentó una suerte de liberación respecto de las esencias, aprendiendo a disfrutar de las múltiples variedades de expresión que entonces le fueron permitidas. Cuando se enterró el yo como realidad consistente y pasó a ser construido y reconstruido en múltiples contextos, se derivó finalmente a la fase del yo relacional, en que el sentido de la autonomía individual dio paso a una realidad de inmersión en la interdependencia, donde las relaciones del yo son las que lo construyen (p. 192).

Esta pluralidad se expresa en dos modulaciones que deben tenerse en cuenta: el multiculturalismo juvenil, basado en la búsqueda identitaria y la otra, la consolidación de discriminaciones simbólicas jerárquicas, autoritarias y excluyentes. Y es esta última modulación la que va a tener mayor interés en esta investigación, por cuanto su análisis en el contexto de la escuela, permitirá comprender la dinámica de las relaciones intergeneracionales mediadas por las relaciones de poder, sin que el carácter multicultural de la diferencia deje de merecer la atención en una educación para la diversidad que construye nexos con la pluralidad y no con las pretensiones de homogenización.

Siguiendo los postulados de Maffesoli (1990), la transformación que la posmodernidad (o segunda modernidad) opera en el tejido social, produce una sustitución de principios y mecanismos tradicionales que antes marcaban la forma de relacionarse de los sujetos. Se produce un tránsito de un eje de relación a otro: de la

importancia de la organización político-económica, se pasa a la importancia de las masas. Del sentido del individuo -establecido según la función- se pasa a la persona -rol- y de los grupos contractuales se pasa a las tribus afectivas. Esta transformación en las relaciones sociales es la que Maffesoli (1990) define como *neotribalismo emergente* que hace que el sujeto salga de su encapsulamiento en la individualidad y diluya su experiencia cotidiana en la pertenencia a diferentes microgrupos o tribus.

A partir de la formulación del enfoque neotribal, algunos investigadores de juventud como Costa, Pérez y Tropea (1996) y Feixá (1997), se aproximan a nuevos fenómenos vinculados a la subjetividad de los jóvenes urbanos, constituyendo el concepto de tribu urbana más una mirada que una conceptualización taxonómica de la diversidad de grupos juveniles. No se trata de nominar e identificar a un grupo particular de jóvenes sino de dar cuenta de un cierto ethos, forma de actuar y habitar el presente que comparten diferentes formas de agrupación juvenil urbana como son las pandillas, las barras bravas de fútbol, y los grupos de jóvenes que se reúnen en torno a estilos juveniles asociados a la cultura del rock. Pese a su diversidad social y de intereses, lo que compartirían estos grupos es una tendencia a potenciar las pulsiones gregarias y asociativas del joven como sujeto, una cierta defensa de intereses comunes por parte del grupo que estrecha vínculos gregarios basados en valores específicos, y la valoración de lo grupal como un ámbito para compartir experiencias y rituales, que generan y consolidan el sentido de pertenencia al grupo (Costa, Pérez & Tropea, 1996).

Esta forma de pensar diferente no logra darse desde las ciencias sociales y especialmente desde la psicología, dado su carácter unidisciplinar, por lo que es de interés el relativizar la universalidad del pensamiento y las formas de desarrollo de la psicología evolutiva. El cambio paradigmático se da desde el esencialismo a lo relacional. Por lo que abordar el tema de las relaciones intergeneracionales en la escuela implicó, para esta investigación, el diálogo con varias disciplinas, como la sociología, la antropología y la filosofía.

Los/as jóvenes como autores de la construcción de sus propias historias, actúan como protagonistas de sus vidas, reflexionándose como sujetos, participantes de y participados por los diseños sociales y generando mundos de sentidos. De allí que su intencionalidad sea política, pues busca hacer visibles los intereses del grupo de jóvenes, considerándolos como participantes activos en la sociedad, como una voz importante que debe ser escuchada.

Así, la investigación que se adelantó en este campo sugirió, a nivel de la política, la ampliación de la ciudadanía y participación de los y las jóvenes como sujetos activos que son cada vez más conscientes de su participación social.

En Colombia, país en el que se reconoce la presencia de una sociedad pluri e intercultural, se hace necesario reflexionar los procesos culturales a partir de esta perspectiva generacional, lo que obliga a repensar la escuela en el contexto cultural de las relaciones intergeneracionales de maestros/as y alumnos jóvenes y las condiciones de cómo estas relaciones suelen fracturarse en la escuela.

2.2.3 Las relaciones de poder en la escuela

El problema de la conflictividad en la escuela debe ser leído como un proceso interrelacional y no sólo personal de los alumnos. Se hace necesario conocer los discursos que emergen de distintas tecnologías del poder utilizadas por la escuela como la misma organización escolar, el proceso de elaboración de su manual de convivencia, la educación en valores, los sistemas de participación, los diarios del alumno, como principales ámbitos de actuación. Las crisis de las relaciones intergeneracionales en la escuela suele ser identificada por maestros y alumnos como la pérdida del prestigio de la autoridad y a la tradicional alianza tácita entre adultos, para decidir sobre lo que es más conveniente para sus alumnos. En este sentido, la investigación orientó la comprensión de la existencia de relaciones de poder disciplinario, que a lo largo de la historia de la escuela se han naturalizado entre adultos y jóvenes, maestros y alumnos.

El concepto de poder en Foucault (1991 p. 19), supone una crítica de la concepción tradicional del poder entendido como soberanía-obediencia, que se lleva a cabo por múltiples técnicas y tácticas específicas, que responden a urgencias determinadas y configuran estrategias. Tal como lo concibe, es esencialmente positivo, incita, suscita, produce. No es fundamentalmente represivo, se ejerce más que se posee, pasa por los dominados tanto como por los dominadores. En términos generales, el recorrido de Foucault se puede leer como una historia del pensamiento que analiza el modo en que instituciones, prácticas y hábitos se convierten en un problema para la gente que se comporta de un determinado modo.

Su propuesta se caracteriza por problematizar un conjunto de prácticas que eran aceptadas sin discusión, se convierten en problema, provocando discusión, incitando a nuevas acciones e induciendo a una crisis en los comportamientos silenciosos de las personas. Esta problematización es siempre un tipo de creación, una respuesta original, específica y singular del pensamiento a una situación determinada. Ya el pensar de otro modo la situación implica el advenimiento de lo nuevo.

El poder se ejerce sobre la vida cotidiana de las personas. El poder es un tipo específico de relación entre las personas. Lo que define una relación de poder, es un modo de acción que es una acción sobre la acción y que consiste en conducir las conductas. Sin embargo, no hay relaciones de poder, sino hay resistencias al poder.

Desde la escuela se pueden identificar dos campos de acción desde donde se consolidan y legitiman el poder: la ciencia (la disciplina) y la cultura escolar. “*Dentro de esta última se pueden agrupar prácticas como aquellas que discriminan, las normas impuestas, diferenciación de grupos, etc.*” (Foucault, 1991 p. 141). Entre ambos campos hay una zona intermedia donde la cultura podrá desprenderse de sus códigos primarios, mostrando lo consolidado como un posible campo desde el cual se ubicó esta investigación. Aquí el poder se analiza como algo que sólo circula en cadena.

Por otro lado, interesó identificar las distintas fuentes de poder que circulan en las relaciones intergeneracionales de la escuela. Tal pluralidad en las dimensiones del poder lo expresaba Foucault (1991, pp. 140-142) al referirse a éste como expresión de “*múltiples gamas de formas y manifestaciones*”. Son las múltiples formas de dominación global de unos sobre los otros, o de un grupo sobre otro. Un grupo social, en este caso la escuela, puede apoderarse de los mecanismos que regulan una de dichas manifestaciones, lo pone a su servicio, elabora una superestructura y lo aplica a los potenciales dominados.

2.2.4 El uso de las tecnologías del yo y del poder en la escuela

El interés en esta categoría se centró en la configuración de las relaciones intergeneracionales en la escuela y en la comprensión de la reestructuración de la institución educativa desde estas tecnologías, partiendo de dos de los tipos de tecnologías principales que plantea Foucault (1996b), a las que les ha dado mucha importancia por la comprensión de la historia de las formas de las relaciones de nosotros mismos con un campo del poder, a partir del cual nos constituimos en seres capaces de actuar sobre los otros. Dice Foucault (1996b):

Tecnologías del poder, que determinan la conducta de los individuos, los someten a ciertos tipos de fines o dominación, y consisten en una objetivación del sujeto; 4) tecnologías del yo, que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad (p. 48).

Estas tecnologías, las que más han merecido la atención por parte de Foucault en la gobernabilidad, junto con las tecnologías de producción y de signos, funcionan interrelacionadamente a pesar de que cada una implique una forma de aprendizaje y de modificación de los individuos. Se retoma uno de sus postulados relacionados con los

factores que determinan el poder en las relaciones entre hombres, advirtiéndolo sobre la necesidad de poner en tela de juicio las formas de racionalidad existentes entre ellas, para des-ocultar esas prácticas, que nos han llevado a problematizar la escuela. Las prácticas de planeación y seguimiento que utiliza la escuela, como tecnologías del yo y del poder, fueron para la investigación de utilidad fundamental para el análisis de las diversas tecnologías que administran la libertad y su efecto de poder en los/as alumnos/as jóvenes (su voz, su agenciamiento).

2.2.5 La escuela como sociedad disciplinaria o sociedad del control: el biopoder- la biopolítica

La escuela, en la concepción Foucaultiana, como representante genérica de la educación formal, es el gran aparato disciplinador de la sociedad (Foucault, 1995). Las manifestaciones del poder en la escuela se presentan como hechos naturales, que operan como barreras a los posibles nuevos discursos cuestionadores. Es el papel de la disciplina que aparece como conjunto de conocimientos, pero a la vez como control; lo que significa que los discursos de la escuela sirven como respaldo a una determinada forma de verdad, lo que permite establecer una relación entre poder y saber. A partir de esta relación se puede leer la escuela como un espacio cerrado en donde el poder se manifiesta de modo directo (Foucault, 1995). Dicho poder busca disciplinar el cuerpo y la mente de los individuos para desenvolverse dentro de determinadas coordenadas del poder. Así lo confirma Marshall (1990),

Las disciplinas encierran ciertas visiones del hombre en cuanto agente moral, ser sexuado, aprendiz o cualesquiera otra. Mediante los procedimientos normalizadores del examen y la confesión, las personas se clasifican como objetos, revelándoles la verdad sobre sí mismos. Al construir de este modo a los sujetos, el poder moderno produce individuos gobernables. (p. 15)

Para Deleuze (1980),

Las sociedades disciplinarias son nuestro pasado inmediato, lo que estamos dejando de ser. Todos los centros de encierro atraviesan una crisis generalizada: cárcel, hospital, fábrica, escuela y familia. En su lugar están apareciendo las sociedades de control, que adoptan “el control ‘al aire libre’ y que reemplazan a las antiguas disciplinas que actuaban en el periodo de los sistemas cerrados” y que consiste en la instalación progresiva y dispersa de un nuevo régimen de dominación basado en el control continuo (p. 278).

Igualmente, Hardt y Negri (2002 p. 35) están de acuerdo al afirmar que los trabajos de Michel Foucault han preparado el terreno para un examen de los mecanismos del poder imperial. Estos trabajos permiten reconocer un paso histórico y decisivo, en las formas sociales, de la sociedad disciplinaria a la sociedad de control. La sociedad disciplinaria es la sociedad en la cual el dominio social se construye a través de una red ramificada de dispositivos o de aparatos que producen y registran costumbres, hábitos y prácticas productivas. La obediencia al poder y a sus mecanismos de integración y/o exclusión se hace por medio de instituciones disciplinarias que estructuran el terreno social y ofrecen una lógica propia a la “razón” de la disciplina. Los comportamientos de integración y/o exclusión social propios al poder son, de este modo, cada vez más interiorizados en los propios sujetos. El poder se ejerce ahora por máquinas que organizan directamente los cerebros (sistemas de comunicación de redes de información, etc.) hacia un estado de alienación autónoma, partiendo del sentido de la vida y del deseo de creatividad. Contrario a la sociedad disciplinaria, esta sociedad de control se extiende más allá de las estructuras de las instituciones sociales, por la vía de redes flexibles, modulables y fluctuantes.

La escuela, al igual que la empresa, toma el relevo de la fábrica, la formación permanente tiende a sustituir la escuela, y el control continuo a sustituir el examen, lo que es el medio más seguro para poner la escuela en manos de la empresa, de forma que se introduce la empresa en todos los niveles de la escolaridad.

En la escuela colombiana, efectivamente, se encuentra una vertiente profesionalizadora en la educación básica secundaria y media con el advenimiento de la educación diversificada, flexible, que en la teoría de la organización se conoce como “especialización flexible”, buscando la preparación profesional de los jóvenes estudiantes de tal manera que su fuerza de trabajo se realice en el propio proceso de producción (Ley 115 de 1994).

Deleuze (2005), ve una esperanza en las líneas de fuga que aparecen y afectan a la escuela, a pesar de que los maestros son los principales represores de tales líneas de fuga. Esta escuela es constituida activamente por la lógica binaria, que sigue dominando, es la realidad espiritual del árbol raíz que la vincula a la reflexión clásica, pero no sólo la lingüística, sino que mantiene toda una tradición de pensamiento vigente. Además, Deleuze y Guattari (2000, p. 17), nos advierten de cómo estos sistemas arborescentes comprenden una organización con cierta disponibilidad de permanencia, con rangos de poder y, dado su carácter reproductor, pone en peligro cualquier forma de pensamiento, pues margina la creación, estratifica la emergencia de nuevos pensamientos y la reproducción o el calco siempre vuelve a lo mismo. Reflexionan los teóricos, que puede abrirse una nueva puerta a una forma de relación con el mundo, distinta a la posibilitada por la mente lógica binaria. Es interesante ver como el pensamiento rizomático nos permite fundar otro tipo de relación con el mundo, no estar sujetos a una tradición de pensamiento que funciona como aparato de poder.

De esta manera en el aula, en el encuentro en el que participan y se constituyen de algún modo profesor y alumno, se genera un devenir que constituye conocimiento para ambos participantes y que no se limita únicamente a la repetición mimética de datos para formar el conocimiento, sino que se produce a sí mismo (Martínez, 1987 p. 319).

Este encuentro entre profesor y alumno genera, según Larrauri (2000),

Un único devenir que no es común para los dos, puesto que nada tienen que ver el uno con el otro, sino que está entre los dos, que tienen su propia dirección,

un bloque de devenir, una evolución paralela, en la que tiene lugar el auténtico proceso del conocimiento. Estos encuentros que tienen lugar en el devenir, si son adecuados, harán crecer la potencia de la vida (p. 23).

El significado que adquiere el encuentro que genera devenir entre profesor y alumno, es el de ampliar el territorio, la potencia particular de cada individuo, dejando atrás las pasiones tristes que representan el grado más bajo de nuestra potencia (Deleuze, 1984).

Por otro lado, el biopoder es una forma de poder que rige y reglamenta la vida social por dentro, persiguiéndola, interpretándola, asimilándola y reformulándola; esto lo permite reconocer Foucault desde el paradigma del poder. Dice Foucault (2000a, p. 163), *“la vida se ha convertido ahora en un objeto del poder”*. Es desde las disciplinas del cuerpo (figura la escuela) y las regulaciones de la población (figura la demografía) desde donde se organiza el poder sobre la vida. La escuela en este sentido, al igual que otras instituciones, ha utilizado diversas técnicas de poder a través de la historia operando como factor de segregación y jerarquización sociales, incidiendo en las fuerzas respectivas de unos y otros, garantizando relaciones de dominación y efectos de hegemonía, asegurando, como dice Foucault (2006), el mantenimiento de las relaciones de biopolítica. Así, en *Vigilar y castigar*, Foucault (2004, p. 141) hace referencia *“los métodos disciplinarios que permiten el control minucioso del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad”*. La consolidación de la disciplina entonces implica varias condiciones como la redistribución del espacio en donde se definen varios grados de complejidad, uno de los cuales tiene como escenario la escuela, donde se perfecciona el espacio serial a través de clasificaciones que jerarquizan a los individuos.

Hardt y Negri (2002), sostienen que los conceptos de sociedad disciplinaria y el biopoder de Foucault se enlazan entre sí, en el sentido de que sólo la sociedad de control está en condiciones de adoptar el contexto biopolítico como terreno exclusivo de

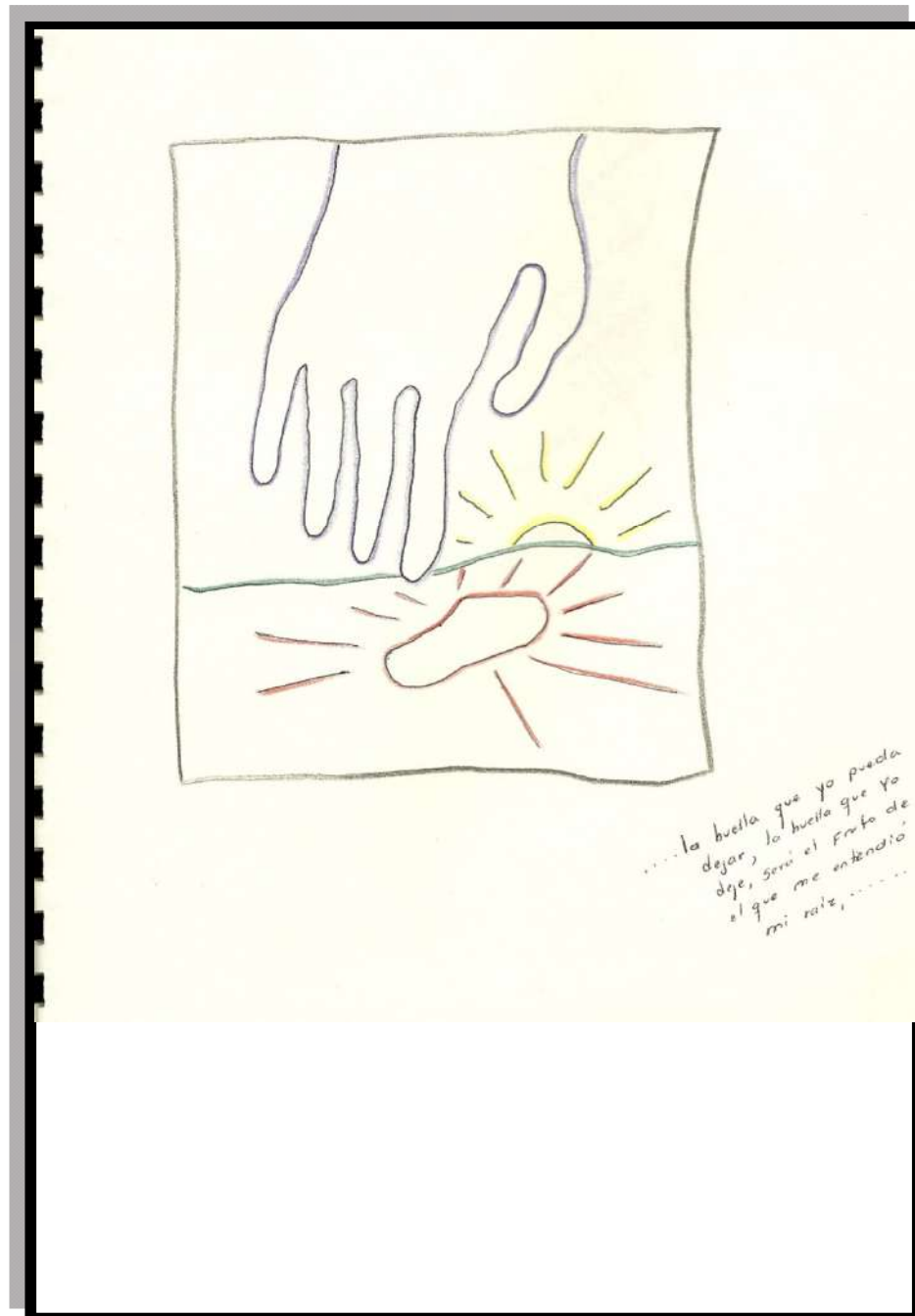
referencia. Es en el paso de la sociedad disciplinaria a la sociedad de control, donde un nuevo paradigma de poder se realiza, el que es definido por las tecnologías.

En la investigación, el análisis de este contexto biopolítica del nuevo paradigma es importante, por cuanto en el ámbito de la escuela pública urbana se ofrece también al poder una elección, no sólo entre obediencia y desobediencia, sino también para todas *“las alternativas de vida y de muerte, de riqueza y de pobreza, de producción y de reproducción social, etc.”*. (Negri & Hardt, 2002, p. 39). Implica, además, el comprender la crisis de la institución educativa, por la instalación progresiva y dispersa de un nuevo régimen de poder, una reclamación de los/as alumnos/as jóvenes por una institución más atractiva y nuevas respuestas no sólo a un mercado, sino a la revolución tecnológica que ha dominado la vida cotidiana del mundo de los jóvenes.

Hasta aquí, se ha hecho una revisión teórica de la propuesta investigativa. Deberá entenderse que cada una de los tópicos aquí abordados, fueron re-pensados a la luz del proceso investigativo en la relación reflexiva crítica de quienes fueron actores importantes en este estudio. El análisis precedente interesó a esta investigación por cuanto sirvió de referente conceptual en la comprensión de nuevos tópicos estructurales sobre el poder y el control, contruidos por maestros/as y alumnos/as que han servido para leer la emergencia de las relaciones intergeneracionales en la escuela pública urbana, lo que quiere decir, el abrir posibilidades, el tener alternativas para los nuevos marcos de cambio y agenciamiento existentes en la escuela.

CAPÍTULO III

3. Las relaciones institucionales y nuevas pistas en la emergencia de las relaciones intergeneracionales en una escuela pública urbana

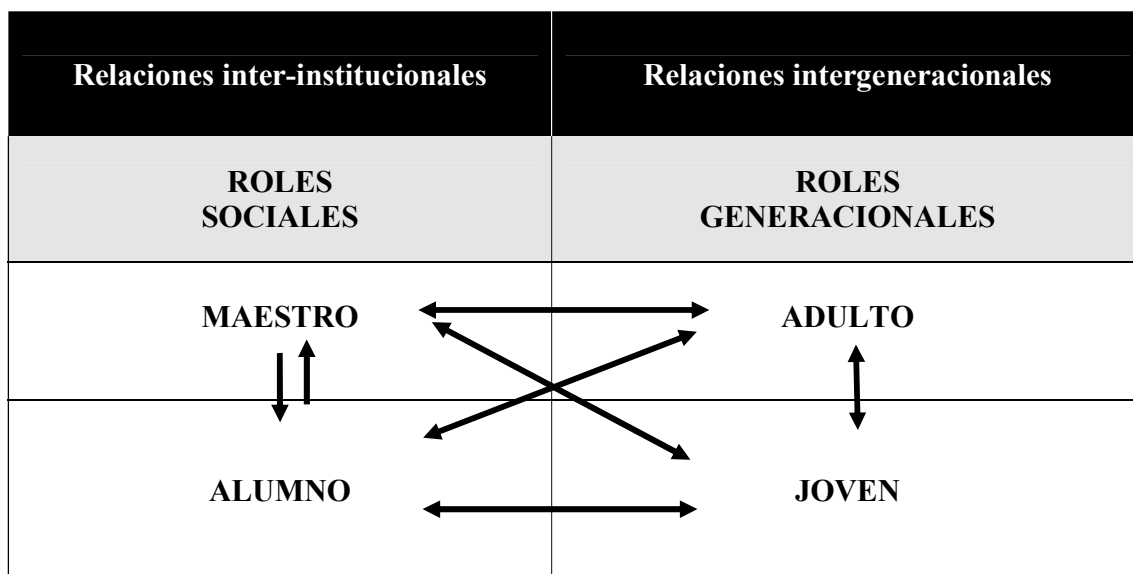


Registro N° 1. Material creado por jóvenes de esta escuela, cuando soñaban su transformación

La imagen que sirve de soporte a la introducción de este capítulo sobre las relaciones que se dan en la escuela pública urbana, es una de las tantas creaciones de los/as jóvenes participantes de esta investigación, en la que emerge un nuevo lenguaje que matiza las relaciones entre maestros y alumnos de dicha escuela. Se resalta en ella un evento importante que es expresado por una voz marginal, la que en forma poética reclama por la comprensión de sus raíces, de su contexto, como principio fundamental para la convivencia interna en dicha institución educativa. Conocer sus raíces es como identificar las marcas y huellas que a través de su vida no han sido visibilizadas por los otros –los maestros-. El conocimiento de su contexto, expresado por sus propios actores, permitió reconocer la procedencia de un conjunto de marcas que se fueron entrecruzando, formando la raíz de lo que fue esa escuela pública urbana, a través de sus múltiples historias, configurando identidades generacionales de jóvenes alumnos y adultos profesores.

De allí que, para esta investigación, resulta interesante reconocer en un mapa¹⁴ topográfico, todas las posibles relaciones que pueden tejerse desde los diferentes roles que circulan en la escuela, reconociendo diferentes formas en las que se configuran las relaciones institucionales desde el ejercicio de los roles sociales de maestro y alumno, y las relaciones intergeneracionales que pueden emerger a partir del uso del poder estratégico, desde los roles de maestro/a adulto/a-alumno/a joven.

¹⁴*El mapa contribuye a la conexión de los campos, al desbloqueo de los cuerpos sin órganos, a su máxima apertura en un plan de consistencia....El mapa es abierto, conectable en todas sus dimensiones, desmontable, alterable, susceptible de recibir constantemente modificaciones. Puede ser roto, alterado, adaptarse a distintos montajes, iniciado por un individuo, un grupo, una formación social...Tiene múltiples entradas... Puede dibujarse en una pared, concebirse como una obra de arte, construirse como una acción política o como una meditación". (Deleuze & Guattari, 2005, p. 29)*



Mapa 1. Campo de relaciones: Las relaciones institucionales e intergeneracionales

Este campo de relaciones en la escuela pública urbana designa, por un lado, “*el dominio o espacio donde tiene lugar el conjunto de procesos y procedimientos de instrucción, conforme a una serie de reglas estrictas de transmisión y adquisición de aprendizajes*” (Albano, 2005, p. 66). Además, responde a una organización jerárquica que cumple con los lineamientos del Estado, como técnica de poder que reglamenta las instituciones educativas generando jerarquías. Los roles que asumen los maestros y alumnos son roles sociales que designan relaciones de poder, arraigadas al nexo social, al seno mismo de la sociedad, y configuran las relaciones institucionales asimétricas. Estas relaciones de poder traen consigo una estrategia de lucha, lo que quiere decir que se pueden transformar en una confrontación entre adversarios (Foucault, 1992). Por otro lado, esta visión topográfica de las relaciones muestra un potencial en las relaciones intergeneracionales, al designar un campo de fuerzas positivas que desde roles generacionales adulto-joven logra girar la mirada hermenéutica del campo, creando la posibilidad de ver hasta donde es posible que sujetos jóvenes, además alumnos de una escuela pública urbana, expulsados de múltiples escuelas, dan cuenta de la objetivación de un sujeto joven que se emancipa en aras de una nueva ética de la transformación.

Desde las relaciones institucionales se puede pensar en un sujeto alumno inserto en un campo de fuerzas que busca acceder al estatuto de la ciencia, al sujeto productivo, como sujeto de conocimiento. Foucault (1996b) hace referencia a la ontología histórica de nosotros mismos en relación a la verdad, determinando un modo de subjetivación del alumno en la escuela. El mapa topográfico intenta demostrar estas relaciones verticales de arriba hacia abajo, del maestro al alumno, quien decide y piensa sobre este objeto de su disciplinamiento llamado alumno. Pero la creación de unas prácticas de libertad, dice Foucault (1996b, pp. 24-25), precisa “*promover formas de subjetividad rechazando el tipo de individualidad que se nos ha impuesto durante siglos*”, constituyendo, de esta manera, sujetos de acción moral y haciendo referencia a una ontología histórica de nosotros mismos en relación con la ética.

La investigación promueve, desde sus prácticas con estos sujetos jóvenes alumnos de esta escuela pública, estrategias de poder que les permite desplazar su única condición de sujetos de verdad a sujetos de transformación, mediante unas condiciones que hicieron posible la emergencia de unas relaciones intergeneracionales en esta institución educativa, las que se explicarán durante el desarrollo del campo. Desde el mapa topográfico podrían delinearse, incluso, esas relaciones que desde su rol social el maestro tiene con ese alumno en su condición de joven, consigo mismo en su condición de persona adulta y en iguales condiciones, las relaciones de alumnos jóvenes con sus maestros, desde su relación social y generacional.

Esta perspectiva, aun cuando generalmente Foucault no se ocupe específicamente de este tipo de relaciones, es epistemológicamente valiosa para esta investigación, pues nos abre el camino para comprender, desde una postura crítica, problematizadora, los mecanismos de poder y las diversas formas de construcción del campo de lucha de fuerzas entre los diferentes roles sociales e intergeneracionales en la escuela. Pero, por otro lado, es importante resaltar que cuando se habla de unas relaciones intergeneracionales en esta escuela pública,

lo que se tematiza es la posición de sujeto joven –desde una perspectiva generacional- que, como se verá más adelante, en la escuela tradicional queda excluido de todos los procesos.

Lo cierto es que se pretende con esta investigación describir las prácticas cotidianas de esta escuela, que configuran este evento de regularidades de roles sociales y la emergencia de un campo de las relaciones intergeneracionales, a partir de las nuevas políticas educativas que informan a la escuela sobre la necesidad de hacer un giro hacia las relaciones democráticas que posibilitarán la re-creación de la escuela, como ha ocurrido con la aplicación de la Ley 115 de 1994. Sin embargo, es justo reconocer que el principal dispositivo detonante de estos desplazamientos lo dieron los actores de la escuela (maestros/as adultos/as- alumnos/as-jóvenes), cuando logran problematizar una identidad configurada por una acumulación de historias de exclusión, concentradas en la escuela pública objeto de este análisis. Para Foucault (1999^a)

La problematización no quiere decir representación de un objeto pre-existente, así como tampoco creación mediante el discurso de un objeto que no existe. Es el conjunto de las prácticas discursivas o no discursivas que hace que algo entre en el juego de lo verdadero y de lo falso y lo constituye como objeto para el pensamiento. (p. 371).

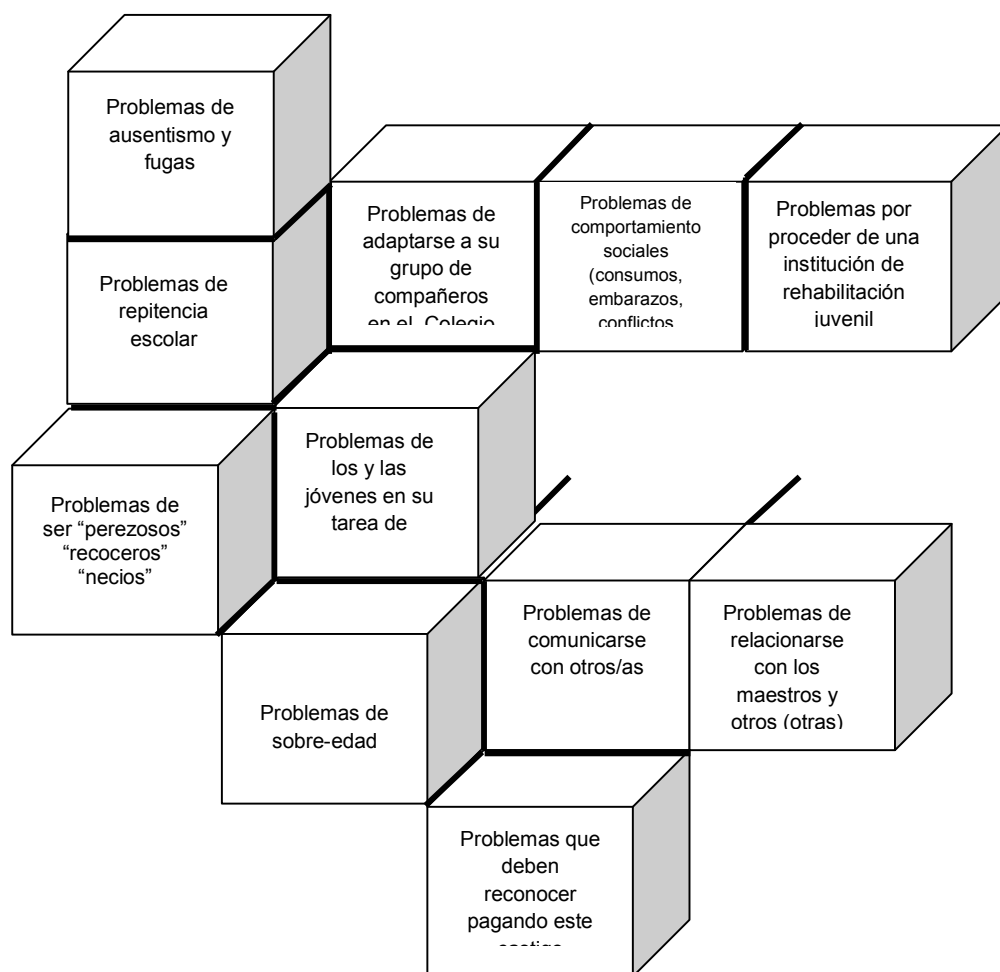
3.1 EL DIAGNÓSTICO

“El interrogar el presente en términos de diferencia define para Foucault la actitud de modernidad. Diagnosticar la realidad consiste en establecer lo que constituye nuestro presente, los acontecimientos que repetimos. Consiste también en marcar diferencias, a partir de sí mismo”. (Castro, 2004, p. 83)

La siguiente indagación histórica nos permitirá configurar varios campos que serán leídos como diversos acontecimientos, desde diferentes relaciones de poder.

Los/as jóvenes alumnos/as muestran su inseguridad al ser consultados por su procedencia, quizá por traer una historia cargada de señalamientos y castigos, y al decir de Foucault “...*de la minucia de los reglamentos, la mirada puntillosa de las inspecciones, la sujeción a control de las menores partículas de la vida y del cuerpo.*” (Foucault, 2004, p. 144). Sin embargo, identifican una red de razones (saber-poder) por las cuales sus maestros no los reciben en sus anteriores escuelas, buscando en consecuencia los cupos en otra, la que es precisamente objeto del análisis.

En el Mapa N° 2, podemos ir identificando el campo problémico que nos introduce al análisis crítico del proceso de eventualización y problematización de las relaciones en una escuela pública urbana, identificando las marcas que empiezan a hacer diferencias, distinguiendo las relaciones institucionales desde los roles sociales maestro-alumno, de las relaciones intergeneracionales, desde sus roles maestro/a adulto/as y alumnos/a joven.



Mapa N° 2. CAMPO PROBLÉMICO: configurado desde el déficit y la carencia. Desde la descontextualización del sujeto de la escuela pública. Desde los alumnos expulsados

Este conjunto de prácticas discursivas, marcadas en el Mapa N° 2, visibiliza una red de relaciones que, si bien muestran enunciados, permiten establecer un nexo entre elementos heterogéneos¹⁵ que podrían configurar unas regularidades que ayudan a problematizar el ¿por qué la escuela, al desconocer el contexto de sus alumnos, define como déficit o carencia cualquier comportamiento diverso a su interior? ¿Cómo logra descontextualizarse el alumno de la escuela pública? ¿Cómo y por qué la escuela convierte en un problema la presencia de estos jóvenes y termina “expulsándolos” de su mundo escolar?

¹⁵En el mapa, las rayas en negrilla

El efecto de estas prácticas concretas y reales de la escuela, al decir de los/as jóvenes, conducen a la auto-subvaloración del/la alumno/a, al sentirse rechazados/as, incapaces, inseguros/as de sí mismos, y por otro lado en conflictividad con sus padres y maestros. Pero más grave aún, como alumnos fracasados en su escolaridad, víctimas de las políticas de exclusión que se encuentran implícitas en las prácticas de las instituciones educativas y vinculadas al falso propósito de seleccionar a los “mejores” para obtener una educación de calidad. Tal problema fue necesario reflexionarlo con la comunidad educativa durante el proceso de construcción de la nueva misión institucional, en el sentido de lo que estas dificultades significan en el desarrollo de los/as jóvenes. En sus manifestaciones expresan no sentirse atraídos/as por el regreso a las aulas, al estar catalogados/as como jóvenes “problema” o el sentirse fracasados/as cuando apenas se tiene 10, 12, 15 o 17 años.

Esta escuela inserta en una sociedad disciplinaria (Foucault, 2004), que se instala, al decir de Deleuze, entre los siglos XVII y XIX, logrando su máximo desarrollo en el siglo XX, fabrica cuerpos dóciles a través del buen encauzamiento, asistiendo al nacimiento de una “anatomía política”, como “mecánica de poder”, que implica técnicas minuciosas, pero importantes *“que definen cierto modo de adscripción política y detallada del cuerpo, una nueva ‘microfísica del poder’*. *La coerción disciplinaria fabrica cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos dóciles*” (Foucault, 2004, pp. 141-142).

La inquietud de si, como diría Foucault, está aquí representando una desviación de alguna norma en el/la joven. Forman parte de esta pérdida el deterioro de sus relaciones familiares, con sus pares, una autoridad ambigua y la indisciplina permanente. En este sentido se está identificando esta pérdida como una deficiencia de la función psicológica de los/as jóvenes implicados/as. Tal deficiencia lleva a los/as estudiantes a ser incapaces de realizar una actividad académica o escolar dentro del margen que se considera normal para un ser humano. Estos/as jóvenes¹⁶ no son competentes para desarrollar

¹⁶ Al referirnos a estos jóvenes, los jóvenes y/o el joven, léase también, estas jóvenes, las jóvenes y la joven. Así mismo ocurrirá con los y las estudiantes y los y las alumnas.

normalmente sus tareas, aptitudes y conductas estudiantiles. Esto los pone en situación de desventaja frente al resto del grupo, lo que les impide un desempeño de su rol de estudiante en función de su edad, sexo y factores socioculturales, no logrando engranar en el mundo escolar.

Al situarnos en los sujetos jóvenes, analizamos sus formas de objetivarse desde una instancia exterior a ellos, razón por la cual configuramos un nuevo campo de problematización: ¿por qué estas estrategias de la escuela, estas prácticas divisorias constituyen un modo de objetivación del alumno expulsado?

Es esa instancia normalizadora que va configurando en ellos/as una forma de ser, pues al acumular historias de exclusión se identifican con ese sujeto carente, deficitario, incapaz, excluido. Sus trayectorias se caracterizan por un complejo proceso de exclusiones, definidas éstas por la “necesaria” selección de alumnos y profesores como los *“más fuertes, mejores o mejor referenciados”*. De hecho, la larga cadena de exclusiones a la que la sociedad somete a un ciudadano, se ve en el escenario educativo. La misma escuela puede verse excluida por definir su campo de trabajo con alumnos expulsados. De esta manera, la reproducción de la institución, de sus relaciones sociales dadas al interior y desde el exterior, son un reflejo de la reproducción de la sociedad en su conjunto y de la correlación de fuerzas que en ella se da. Es una escuela con una lógica de calco y reproducción (Deleuze & Guattari, 2000, p. 17).

Sin embargo, la clasificación y segregación homogeneizadora, dos de las prácticas más comunes avaladas por la lógica de la racionalidad científica y la facilitación del trabajo docente, siguen siendo claves para entender por qué una parte de la diversidad continúa siendo asimilada a los patrones unitarios defendidos por las instituciones, mientras Gimeno (2000) afirma que otra es segregada en nuevas categorías desde las que se construyen etiquetas con las que se siguen separando *“los diferentes”* de *“los normales”*.

Los archivos históricos de esta institución, dan cuenta clara de la clase social a la que pertenecían sus alumnos(as). Todos eran de estratos socioeconómicos bajos o muy bajos¹⁷. Los mecanismos de selección operaron aquí como mecanismos de poder, pues, eran todos/as aquellos/as que no cabían en el imaginario de una escuela homogénea, quienes llegaron a tocar las puertas de esta institución educativa.

Estas prácticas divisorias de la escuela constituyen modos de objetivación del sujeto, *“por lo que éste se encuentra dividido, polarizado en categorías, no solo en sí mismo, sino en relación a los otros (división del sujeto consigo mismo, división del sujeto respecto de los demás). Gracias a este proceso el sujeto alcanza su objetivación.... Son una forma de clasificación, una grilla, una cuadrícula que permite la localización eficaz de las desviaciones y excedencias a partir de cierto régimen de normalidad”* (Dreyfus&Rabinow, 2001, p. 241).

Nuevas preguntas surgen en torno a este análisis: ¿qué configura en la escuela pública aquello denominado alumno expulsable? ¿Cuál es el tipo de faltas que comete esta clase de alumno? ¿Cuál es la jerarquía de su gravedad? ¿Qué tipo de comportamientos de los alumnos suelen ser tolerados?

El examen de los documentos disponibles permitió relacionar estos comportamientos con las condiciones de los hogares de los/as jóvenes, lo que metodológicamente ayudó adisociar esta unidad de “expulsados” de “alumnos problema”, en tanto un grupo grande de estos/as jóvenes reportó unas historias de vida que marcaron la raíz de lo que son: se enfermaban (física y psicológicamente), otros trabajaban fuera de la casa, lo que explicaba el ausentismo y deserción escolar.¹⁸ Estas situaciones estaban asociadas igualmente al ausentismo del padre, o en su defecto, a su presencia hostil, violenta y alcohólica.

¹⁷ En Colombia se ha clasificado a la población según estratos socioeconómicos, considerando el estrato 1 (bajo) el de menores ingresos.

¹⁸ Un alto índice de deserción (30%), una población itinerante y ausentismos muy frecuentes fueron sus características en los inicios de este colegio. (Archivos del Colegio 1990)

Ello se puede ver en los siguientes archivos documentales, tomados de los observadores de los alumnos de una escuela pública urbana. (Registro N° 2)¹⁹:

¹⁹Archivos de la escuela que configura el campo de “alumnos expulsados”

Estos problemas planteados a la escuela, los analiza Foucault en Vigilar y castigar, y desde allí se encuentran pistas para explicar que estas formas de nombrar el problema que presenta un alumno en la escuela, son faltas que demandan un castigo, cuya finalidad es la de modificar un comportamiento. Sin embargo, al decir del mismo pensador, aun cuando se han dado desplazamientos en estas prácticas, *la división entre lo permitido y lo prohibido ha conservado, de un siglo a otro, cierta constancia*. (Foucault, 2004, p. 24). Veamos el análisis en la Mapa N° 3:

Casos de alumnos	OBSERVACIONES DEL MAESTRO DESDE SU ROL SOCIAL	PRACTICAS DIVISORIAS	OBJETIVACIÓN DEL ALUMNO	RELACIÓN DEL SUJETO ALUMNO CON LA VERDAD – PROFESOR
Caso N° 1	<i>“Alumno que ha presentado <u>demasiados inconvenientes</u>. Se ha llamado continuamente a la señora madre porque el alumno es <u>muy indisciplinado</u> y lidera negativamente al grupo. Se nota <u>aperezado y con negligencia para trabajar</u>. Presenta <u>demasiados problemas</u>. Algunos profesores dicen que es muy <u>grosero</u>”</i>	• Conveniente-inconveniente • Disciplinado-indisciplinado. • Perezoso- Activo • Negligente-responsable. • Con problemas- con ausencia de problemas. • Grosero-respetuoso	“Estoy fallando. Soy grosero con mis compañeros”.	• Profesor – alumno • Padre/madre – Hijo • Con muchas dificultades. • Remítase al comité de evaluación.
Caso N° 2	<i>“Estudiante que pasó de la jornada de la tarde a la mañana. Poco comprometido con el trabajo académico. Se entretiene u desconecta con gran facilidad, <u>entorpece el trabajo de clase con su indisciplina</u> y charla constante. <u>Rendimiento muy bajo</u>. En ocasiones es <u>irreverente</u> frente a las llamadas de atención. Fue reportado al Comité de promoción y evaluación”.</i>	• Disciplina-indisciplina. • Comprometido- • No comprometido. • Rendimiento bajo- • Rendimiento alto. • Irreverente-reverente.	“Soy muy indisciplinado y malagradecido”	• Profesor –alumno problema. • Se suspende el alumno
Caso N° 3	<i>“Es irrespetuosa, <u>no acata las normas</u>, ni las sugerencias del docente. En repetidas ocasiones se le ha pedido a la estudiante que corrija su conducta y ella responde de <u>mala forma</u>. Es una niña muy inteligente pero maneja niveles de <u>agresividad</u> muy altos”</i>	• Irrespetuosa-respetuosa. • Acata normas- No acata normas. • Mala forma-buena forma. • Muy inteligente-poco inteligente. • Agresiva-pasiva	“No sirvo para nada, soy la oveja negra de mi familia”	Profesor-alumno problema. Debe hacer una práctica pedagógica ejemplar ante sus otros compañeros.
Caso N° 4	<i>“Estudiante que se destaca por <u>indisciplina constante en el aula y fuera de ella</u>. Es un joven <u>inteligente</u>, con <u>muchas capacidades académicas</u>, pero <u>perezoso y sin hábitos de estudio</u>. Fiel hinchado del Nacional: corea canciones en clase interrumpiendo clases con relativa frecuencia. Es reportado al Consejo académico. Ha establecido compromisos de cambio que <u>no cumple</u>.”</i>	• Disciplina-indisciplina. • Muy inteligente-poco inteligente. • Muchas capacidades académicas-pocas capacidades académicas • Perezoso-no perezoso • Sin hábitos y con hábitos de estudio. • Cumple-no cumple	“No soy bueno para el estudio. Soy un desastre. Pero no soy peligroso”	Profesor- alumno problema. Se suspende temporalmente.

Casos de alumnos	OBSERVACIONES DEL MAESTRO DESDE SU ROL SOCIAL	PRACTICAS DIVISORIAS	OBJETIVACIÓN DEL ALUMNO	RELACIÓN DEL SUJETO-ALUMNO CON LA VERDAD – PROFESOR
Caso N° 5	<i>“Estudiante <u>repitente</u>, con <u>bajo nivel académico</u> y múltiples problemas a nivel comportamental. Es <u>agresivo</u>, <u>indisciplinado</u>, le cuesta <u>acatar normas</u>, <u>se fuga de clase</u>, <u>molesta instantemente</u> a sus compañeros. Tiene acta de amonestación escrita. <u>Falta con cierta frecuencia a la institución</u>”</i>	• Repitente-no repitente. • Bajo nivel académico-alto nivel académico. • Agresivo-pasivo • Acata normas-no acata normas. • Disciplinado-indisciplinado • Se fuga de clase-no se fuga de clase. • Molesta-no molesta • Falta a la institución con mucha frecuencia-No falta-con poca frecuencia	“Soy todo eso que me dicen que soy. Soy el deshonor de mi familia. Me siento como extraño”	Profesor-alumno problema. Cancélese la matrícula
Caso N° 6	<i>“Estudiante <u>repitente</u>. <u>Presenta dificultades a nivel académico y de atención</u>. No <u>supera los logros en asignaturas</u>. Su <u>comportamiento es bajo</u>. Es <u>indisciplinado y conflictivo</u>, <u>desatento</u>. Tiene <u>problemas de nutrición</u>. Fue remitido a la comisión de evaluación y nutrición. Tiene acta de amonestación escrita”</i>	• Repitente-no repitente. • Presenta dificultades a nivel académico y de atención-no presenta dificultades. • No supera logros-los supera. • Comportamiento bajo-comportamiento alto. • Indisciplinado-disciplinado. • Conflictivo-no conflictivo. • Desatento-atento. • Nutrido-desnutrido	“Soy malo, no sirvo para nada. Soy un forastero”	Profesor-alumno problema. Entréguese a sus padres.

Mapa N° 3. Prácticas divisorias, analizadas desde los observadores de los/as alumnos pertenecientes a una escuela pública urbana.

El examen de estos materiales escritos – observadores de los alumnos-, des-oculta una práctica de la escuela, con sentencias unilaterales que los maestros hacen a esta clase de alumnos, configurando a través de la lectura de las regularidades de estas técnicas, no sólo las prácticas divisorias, sino el desconocimiento de sus historias, visibilizando sus limitaciones y muy poco sus potencialidades y configurando un nuevo campo de “alumnos problema”. Se puede entonces comprender el carácter de evidencia que la escuela-observadora-sancionadora-controladora, continúa realizando desde hace mucho tiempo. En vigilar y castigar, Foucault, encuentra rastros para entender que todo

este cuerpo social, se ha constituido, con “...los procedimientos para repartir a los individuos, fijarlos y distribuirlos espacialmente, clasificarlos, obtener de ellos el máximo tiempo y el máximo de fuerzas, educar su cuerpo, codificar su comportamiento continuo, mantenerlos en una visibilidad sin lagunas, formar en torno a ellos todo un aparato de observación, de registro, de notaciones, constituir sobre ellos un saber que se acumula y se centraliza.” (Foucault, 2004, p. 233).

Estos alumnos presentan unas condiciones diversas que representan consecuencias sociales, emocionales, comportamentales y ambientales. Sin embargo, preocupa el hecho de que las instituciones vieran en este grupo estudiantil un obstáculo para el desarrollo normal de sus objetivos académicos. En consecuencia, presionan a los padres para cancelar sus matrículas, sancionan con su extrañamiento del colegio impidiendo la entrada a clases cuando llegan tarde, lesionando su autoestima con violencia verbal y psicológica – ruptura de vínculos afectivos, culturales y geográficos-. Se evidencia, entonces, la imposición de las lógicas adultas las que entran en conflicto con el/la joven, al desconocer su verdadero desarrollo. El problema es mucho más crítico cuando, frente a la impotencia de los padres, éstos replican procedimientos más represivos, creando en ellos/as sentimientos de culpa y la consecuente huida o fuga a sus dificultades, desertando de su hogar y de todos aquellos espacios que les generan inseguridad.

El campo de “alumnos problema” y de “alumnos expulsados”, que configuran la identidad de una nueva escuela, marca entonces una diferencia con el resto de instituciones. Configura su campo por fuerza de los discursos del mismo Estado y directivos de instituciones quienes se encargan de ubicar en este espacio, esta clase de alumnos. Por ello, no fue extraño que dichos/as maestros/as establecieran normas garantes de la excelencia académica, desechando alumnos repitentes, indisciplinados y de dudosa aceptación.

Esta visión, reflejó en su momento mecanismos de poder que por épocas han sido utilizados por las instituciones educativas, y, particularmente, aquellas de donde venían desplazados estos/as alumnos/as, quienes a su vez vivían en un medio que reproducía un

orden social cuyo centro ha sido la dominación de determinados grupos, sectores o clases sociales sobre otros. Estos tiempos disciplinarios que fueron imponiéndose a la práctica pedagógica, alude Foucault, han *“especializado el tiempo de formación y la separación del tiempo adulto, del tiempo del oficio adquirido; disponiendo diferentes estadios separados los unos de los otros por pruebas graduales; determinando programas que deben desarrollarse cada uno durante una fase determinada, y que implican ejercicios de una dificultad creciente; calificando a los individuos según la manera como han recorrido estas series”* (Foucault, 2004, p. 163).

Este campo problemático objeto de análisis, visibiliza unas marcas, la del expulsado, la del alumno problema y la del extraño/a sospechoso, que han formado la raíz de los(as) jóvenes excluidos(as) de otras instituciones educativas. Imaginarios significativos que nuestra cultura ha construido sobre lo juvenil, pues los(as) jóvenes de los que aquí se habla son quienes han prodigado el desorden y el desenfreno, al decir de sus profesores. Han sido como los estudiantes invisibles –término acuñado por Parra, S.R. y otros (2008)-, vistos como extraños y, como tales, desplazados de esos lugares. Ha habido muchos momentos en la historia en que los(as) jóvenes han despertado sospecha, y este imaginario, hoy en día, persiste. A través de la historia a estos(as) jóvenes se les ha tratado de encauzar, educar o corregir para que puedan adaptarse a las estructuras de la sociedad. Es allí donde han intervenido instituciones correctivas como la iglesia, o, en la modernidad, la escuela o el ejército (Ruiz & Villa, 2000).

Los(as) jóvenes aquí, efectivamente, habitaban lugares lejanos a sus anteriores colegios que se redefinían en el nuevo, al que acudían. El rótulo que llevaban encima ya era de por sí una advertencia de peligro. Son tratados como extraños, como una categoría especial de gente. Las instituciones de las cuales provenían los excluyeron para proteger al colectivo de los/as jóvenes que consideraban no deseables. Se defienden los/as maestros/as y protegen la integridad de su territorio. Era una sociedad de diferentes. Tal situación la describe Herrero y Navarro (1997) al referirse a la experiencia del joven ante las instituciones, consideran que,

Es un escenario de total extrañamiento: frente a sí mismo y a su propio cuerpo, frente a los espacios que habita, los roles establecidos, las normas, los valores (heredados o inducidos). Todo lo familiar se le presenta ahora como un escenario cuyo sentido aparece como algo 'ajeno e independiente' a mi existencia. Ante tales condiciones extrañamiento y 'no pertenencia' se hacen casi sinónimos. (p. 75)

En este sentido las miradas que sobre los(as) jóvenes se han construido a lo largo de este escrito, han estado signadas por diferentes posiciones de poder, las que se van resignificando en función de la interacción que se establece entre las instituciones y los(as) mismos(as) jóvenes. En efecto, y como bien lo expresa Pérez (2000), la relación entre institucionalidad y juventud ha sufrido un proceso paulatino y constante de distanciamiento, por lo que las instituciones sociales, como en nuestro caso la escuela, partidos políticos, gobierno y en menor medida la familia, cada vez le dicen menos a los(as) jóvenes de nuestras sociedades actuales.

Es claro que estas actitudes ponen en situación de desventaja a estos/as jóvenes frente al resto de los grupos con quienes han compartido. Esto les ha impedido un desempeño de su rol de estudiante en función de su edad, sexo, factores socioculturales.

Tal situación pone de manifiesto las relaciones asimétricas y jerárquicas que existen entre maestro y alumno; asimétricas porque las capacidades asignadas a uno y otro son opuestas. Esta visión refleja una debilidad que se vincula al concepto de moratoria psicosocial, planteada por Erickson (1980), según la cual los y las jóvenes están en un periodo de transición, preparándose para ser adultos o adultas. Es decir, ser transitorios, vivir etapas y tener la misión de prepararse, son conceptos que llevan implícito un parámetro de medida central que es lo adulto. Los grupos de edades así planteados desde un enfoque biológico, se confunden con los fenómenos socioculturales que hacen referencia a lo juvenil como actitud de vida con especificidades y contextos diferentes. En este sentido, las relaciones jerárquicas, institucionales entre maestros/as y estudiantes, se evidencian porque no se valoran de la misma manera, considerándose

superiores las atribuidas, y ha sido desde estas relaciones desde donde se han redefinido los roles sociales de maestro-alumno al interior de la institución educativa.

Identificar las debilidades de los miembros de la comunidad educativa para reconvertirlas en fortalezas en compañía de los más fuertes, fue una conciencia lograda después de muchos talleres de sensibilización realizados por profesionales expertos en el tema, y el trabajo cooperativo con profesores y expertos de las instituciones especiales vinculadas a su proyecto educativo.

Es decir, se construyeron relaciones basadas en los mundos vitales de los/as jóvenes, con reconocimiento de los mundos adultos de los/as maestros/as, a partir de unas prácticas participativas y unos dispositivos de escucha de parte de los maestros en su rol de adultos.

3.2 EMERGENCIA DE LAS RELACIONES INTERGENERACIONALES.

Para comprender las transformaciones que han tenido las relaciones maestro-alumno (relaciones institucionales), en una escuela pública urbana, en el sentido de su emergencia como acontecimiento que visibiliza las relaciones entre maestro adulto y alumno joven (relaciones intergeneracionales) en dicha escuela, se tomaron varios registros, a modo de archivos documentales, con el fin de buscar, en sus construcciones cotidianas y heterogéneas, los diferentes escenarios de aparición de esta transformación.

Aparece un conjunto de prácticas en la escuela²⁰ desde donde los profesores y alumnos entran a problematizar lo que hasta ahora funcionaba como una verdad. Se constituyó la dimensión de los ambientes democráticos en los que la tolerancia a la diferencia, el respeto a los ritmos individuales y la solidaridad, se convierten en valores esenciales de la vida interna de la escuela objeto de estudio, lo que permitió problematizar las visiones del currículo, la pedagogía, las didácticas, la evaluación y las

²⁰Proyecto Educativo Institucional y Manual de Convivencia. Se analizan los procesos de su construcción.

relaciones entre profesores y alumnos creando ambientes más afectivos, comprensivos y constructivos.

En síntesis, la nueva mirada a esta escuela, implicó una visión más humana de la educación, a partir de la cual los nuevos ambientes educativos deberían brindar mayores oportunidades a los y las jóvenes, potenciando sus capacidades y, como dice Sen (2001), expandiendo sus libertades hacia el desarrollo humano y social.

Este último hecho refleja el reconocimiento por parte de los actores de la comunidad, de una problemática de desintegración y exclusión de estos jóvenes a quienes era necesario dotarlos de historia, para contextualizar aquello que a los maestros les resultaba ser un problema, en la que los adultos (padres, maestros, directivos y autoridades educativas ²¹) problematizaran las lógicas impuestas de arriba hacia abajo y visibilizaran las sensibilidades y nuevos códigos de vida que construyen los/as jóvenes en las épocas actuales.

²¹ Léase también madres, maestras, directivas y autoridades mujeres.

EJEMPLOS DE PRACTICAS DIVISORIAS	TECNOLOGÍAS DE EXCLUSIÓN	TÉCNICAS PARA LA INCLUSIÓN	DISPOSITIVOS PARA LA TRANSFORMACIÓN
La adolescente embarazada	• La revisión del reglamento, ejemplifica un listado de normas, que hetero-regulan al alumno. • Las normas homogenizan los grupos, no dando lugar a la diversidad de expresiones de los estudiantes. • El maestro privilegia el rendimiento del alumno, por encima del reconocimiento de su historia previa. • Hay desconocimiento del contexto de la escuela. • Los alumnos configuran un campo de “expulsados”, “peligrosos”, “alumnos problema”	• Reconocimiento de las múltiples historias de los estudiantes que configuran su identidad. Al disociar estas historias, se ubican las marcas que entrecruzan los problemas que los hacen diferentes. • Estos problemas se han identificado como: ✓ Síndrome del fracaso de la adolescente. ✓ Jóvenes con problemas. familiares, escolares, sociales. ✓ Jóvenes pertenecientes a familias con historias de consumo. ✓ Desempleo de los Padres. ✓ Expuestos a situaciones peligrosas o denigrantes. ✓ Hacinamiento familiar. ✓ Maltrato familiar. ✓ Contacto o convivencia con prostíbulos. ✓ Bajos en peso-desnutrición. ✓ Enfermedades de tipo fisiológico. ✓ Sexualidad precoz. ✓ Viven en soledad. ✓ Jóvenes con nuevos referentes y nuevas sensibilidades.	• Estrategias de Decisión para generar cambios. • Técnicas aplicadas para el cambio de actitudes de parte de los maestros. (comprensivas, flexibles, de apertura, de no juicio). • Reconocimiento del contexto de la escuela, desarrollo de un dispositivo para la capacidad de escucha. • Uso del diálogo como dispositivo para el encuentro entre profesores adultos y alumnos jóvenes. • Uso de la participación como tecnología que potencia la construcción de la escuela, teniendo en cuenta a los/as jóvenes.
Adolescente con antecedentes de aborto			
Adolescente en condiciones de discapacidad (intelectual, física, emocional)			
La sobre-edad en el adolescente en relación con su año escolar			
La repitencia en el adolescente			
Historias de consumo de sustancias psicoactivas en los adolescentes			
Adolescente necio, insoportable, perezoso.			
La indisciplina y el mal comportamiento en los adolescentes			

Mapa N° 4. Tecnologías de exclusión, nuevas técnicas de inclusión y nuevos dispositivos para la transformación

Para el análisis, se ha retomado la experiencia de descripción de las prácticas divisorias y la construcción colectiva que jóvenes y maestros realizan en varios talleres, para la comprensión del contexto de la escuela y que sensibilizaron la comunidad hacia el cambio. El nuevo campo problémico que emerge en este análisis, permite realizar un movimiento del análisis crítico, a través del cual empiezan a verse soluciones a los anteriores problemas, como la transformación de un conjunto de obstáculos y dificultades ya descritas en el marco de esta escuela pública urbana.

Así planteado, el reconocimiento del contexto de los/as alumnos/as expulsados, alumnos problema, extraños, sospechosos, peligrosos, daba cuenta, al decir de Sen (2001), como una mayoría de seres humanos (de los países en desarrollo) viven en sociedades que limitan su capacidad para acceder a los bienes, razón por la cual se niegan sus libertades y como consecuencia las oportunidades para desarrollar las capacidades que les permita realizar el modo de vida que ellos mismos valoran.

Estos reconocimientos de las múltiples historias de los estudiantes que configuran su identidad, se dan en esta escuela, al lograr sus maestros disociar estas historias, ubicando las marcas que entrecruzan los problemas que los han hecho diferentes. Como se lee en el Mapa N° 4, la constitución de las nuevas técnicas para la inclusión partió de un análisis crítico de los problemas que fueron evidenciados, tales como: síndrome del fracaso de la adolescente, jóvenes con problemas familiares, escolares, sociales; jóvenes pertenecientes a familias con historias de consumo, desempleo de los padres, expuestos a situaciones peligrosas o denigrantes, hacinamiento familiar, maltrato familiar, contacto o convivencia con prostíbulos, bajos en peso-desnutrición, enfermedades de tipo fisiológico, sexualidad precoz, adolescentes viviendo en soledad, etc., jóvenes con nuevos referentes y nuevas sensibilidades pertenecientes a una época diferente a la de los maestros.

La revisión documental ha dado cuenta que el nuevo acontecimiento, generado por las nuevas prácticas de esta escuela, ya no es oculto. La lectura de las diferentes formas como sujetos jóvenes, se encuentran vinculados a un conjunto de reglas y valores,

expresan pensamientos que proyectan líneas marcadas por la heterogeneidad, los acortamientos de distancias, la deliberación, y una lucha sobre los derechos que se asumen entre iguales pero diferentes. Los registros que se exponen a continuación fueron escritos por jóvenes, construyendo protagónicamente su manual de convivencia.

1

En convivencia, todas las palabras tienen su eco en todos los sensibles de corazón. Y en los que no lo son, con el paso del tiempo se les conforma una vía de los oídos hacia el corazón y la mente, con el fin de creer que en cualquier forma de vida la convivencia se logra cuando esta se practica con verdad... con autenticidad!!!!

2

En convivencia, nuestra forma de ver el mundo es diferente. Las percepciones se enriquecen en la medida del compartir las concepciones y mostrar las ideas propias.

3

En Convivencia, el afecto es importante en la relación con ese otro que me siente. Cuando se establece contacto se comparte y cuando esto sucede hay trascendencia del sentimiento...

REGISTRO N° 3. PENSAMIENTO DEL AFUERA: registros de jóvenes que sueñan con una nueva escuela. 2001

Los registros 1, 2 y 3, que se expusieron anteriormente, evidencian el sueño de jóvenes de esta escuela pública, como una necesidad de repensar las prácticas de relación entre los diferentes actores. Proponen nuevas tácticas de relación con los otros, mediadas por el afecto, el respeto por la singularidad, la comprensión de los demás y por las formas diversas de ver el mundo. Proyectan unas prácticas de relaciones que se

enriquecen en el compartir, a través de dispositivos que promuevan el contacto, configurando identidades diversas y la originalidad de sus actores en la relación.

A pesar de las contradicciones, frustraciones y desencuentros vividos, la actitud de los maestros de redescubrir a sus estudiantes, el hacerse cargo de ellos/as, cuidando del/la otro/a, prestándoles atención, dando relevancia a su historia y a su pasado, permitió comprender y asumir un compromiso responsable y ético con la profesión de educador. Fue asumir la escuela como un lugar hospitalario, que no sólo orientara al futuro, sino que se entendiera con el pasado, especialmente de los otros que han sufrido (Barcena & Melich, 2000, p. 146).

Tales actitudes se encuentran en los registros históricos de esta escuela pública (Registro N° 4), como productos que registran las discusiones que en grupos de actores/as realizaban en ambientes acogedores, cuando soñaban su escuela.

De esta manera, los/as maestros/as adultos hacían desplazamientos de sus roles sociales, buscando encontrar las alternativas que pudiesen reivindicar la dignidad de los/as jóvenes alumnos/as, marcados por el estigma de peligrosidad.

Por supuesto que la imagen negativa que se proyectaba de una escuela como la de este estudio, terminó siendo un evento que fue problematizado por todos/as sus actores/as.

Ante ello, los/as educadores/as asumen la responsabilidad de construir un nuevo dispositivo pedagógico que se fundamentara en la importancia del “otro”, con un lenguaje de aceptación del otro como radicalmente otro, un lenguaje dialógico, a igual nivel, con formas singulares de inteligencias (McLaren, 1998).

Veamos el Registro N° 4, orientador de estas actitudes.

1. El colegio debe ser concebido como el centro de los procesos comunitarios, a través del cual reciben un impulso creciente para su adecuado desarrollo. En consecuencia los procesos de enseñanza y aprendizaje deben propiciar la interacción recíproca unificada y cooperativa de los alumnos, profesores, padres de familia y demás estamentos de la comunidad como factores esenciales en el logro de los objetivos y propósitos específicos de la gestión pedagógica.	
2. El alumno es el centro en torno al cual deben girar el desarrollo de los procesos comunitarios y de enseñanza aprendizaje.	Continúa ...
3. La convivencia permite el desenvolvimiento integral, armónico y dinámico de las potencialidades de los alumnos, sus capacidades físicas, intelectuales, psicológicas, morales y espirituales.	6. Los conceptos de libertad, sentido del deber, disciplina, cooperación y armonía en la institución educativa tienen una aplicación pedagógica práctica y contribuyen en la creación de un clima moral e intelectual apropiado para permitir la convivencia y la vida democrática.
4. La participación de los alumnos y padres de familia en el avance continuo de la gestión educativa constituye el elemento fundamental para su eficiencia y perfeccionamiento continuo y progresivo. De ahí que el proceso de toma de decisiones debe estar caracterizado por una alta y significativa incidencia de estos agentes educativos.	9. El papel de los educadores como agentes de cambio y transformación social debe ser rescatado y revisado, a fin de generar en ellos acciones decididas que contribuyan de manera significativa en la promoción de la convivencia escolar. En este sentido su conducta ejemplar contribuye en la creación de nuevos modelos de vida para las generaciones que ayuda a formar.
5. El principio de la consulta, es decir, la participación universal de todos los miembros de la comunidad educativa debe ser el criterio que oriente el proceso de toma de decisiones. Consultar implica escuchar las ideas e iniciativas de los alumnos, padres de familia y educadores para construir nuevas y distintas formas de mejorar la calidad de la educación.	10. La práctica de la convivencia social como aspecto constitutivo de la gestión pedagógica promueve en el individuo acciones dirigidas al servicio de la sociedad contribuyendo en el logro del bienestar colectivo, creando un verdadero poder de actuar en función de la comunidad más que un poder como medio para el engrandecimiento personal.
6. La promoción de los valores morales, espirituales, éticos y sociales constituye el lecho de roca sobre el cual se puede establecer la convivencia social en la institución educativa.	
7. El punto de partida para la convivencia social es el desarrollo de un ambiente democrático en el colegio, el respeto por la dignidad humana y los derechos ciudadanos de todas las personas que participan directa o indirectamente en los procesos pedagógicos.	

Registro N° 4. Archivo histórico de una escuela pública urbana que da cuenta de un nuevo desplazamiento de las actitudes de los/as maestros/adultos/as, frente a su responsabilidad en la orientación de sus alumnos/as jóvenes. 2002

Por otro lado, el Mapa N° 5 muestra los registros tomados de los talleres contruidos con y por la comunidad al recuperar su historia, los cuales se realizaron en un proceso de sensibilización para el cambio y como soporte para la elaboración del Proyecto Educativo Institucional de la escuela pública urbana. Al recuperar la historia, maestros/as adultos/as y alumnos/as jóvenes, problematizan sus prácticas de relación e inician la modificación de sus prácticas, incorporando nuevos saberes.

POSIBILIDADES	1979 a 1993	1994 y 1995	1996 y 1997
PROCEDENCIAS	<i>Fueron 14 años de grandes <u>luchas por fuerza de la realidad que se vivía. Confrontaciones entre el poder y la práctica y la construcción de una identidad como comunidad educativa, señalada y estigmatizada por la sociedad. Los alumnos se regían por reglamentos y por las normas que los maestros imponíamos. Se recibían jóvenes expulsados de otros colegios. El colegio continuaba la lucha por la homogenización.</u></i>	<i>Fueron 2 años de <u>intensas búsquedas, durante los cuales la COMUNIDAD EDUCATIVA se preparó para el encuentro con su identidad. De este intenso trabajo colectivo surge nuestro primer avance del P.E.I., el que ha sido sometido a evaluaciones y retroalimentaciones permanentes, razón por la cual, su presentación apenas marcó el inicio de un camino que empezamos a recorrer de cara a este milenio. Se caracterizó por la participación de todos los actores del colegio.</u></i>	<i>Fue un año de <u>entrenamiento y construcción de equipo. El P.E.I., es repensado en términos de los planes y creaciones que debían abordarse. El equipo de profesores, lidera con la comunidad educativa la lectura crítica a nuestro DIAGNOSTICO. Se actualiza y se reconstruye y a partir de esto, se plasma el FUTURO DESEADO para nuestro Colegio. Se construye con todos los estudiantes el Manual de Convivencia. Los/as jóvenes tuvieron una participación protagónica en la construcción del nuevo colegio.</u></i>
REGULARIDADES Y/O EMERGENCIAS	Cruces de MARCAS que forman la raíz de las relaciones institucionales, desde donde los roles sociales de MAESTRO-alumno permanecen en el ejercicio de poderes disciplinarios. Los alumnos son sujetos de información.	MARCA DE UNA DIFERENCIA CON PERIODO ANTERIOR. Se perciben diferencias entre diversos eventos. Las voces marginales empiezan a ser escuchadas. Se inicia la aplicación de relaciones de poder estratégico.	REPITE LA DIFERENCIA, CONFIGURANDO UNA SINGULARIDAD DE LO NUEVO Y UNA ACTUALIDAD DE LOS DISTINTO, en las relaciones intergeneracionales. Roles generacionales: Adulto-Joven. Los alumnos son sujeto de comunicación

MAPA N° 5. *Procedencia y emergencia de las relaciones entre maestros/as adultos/as y alumnos/as jóvenes de una escuela pública urbana. Recuperación de la historia de la escuela por parte de sus actores/as.*

Estas nuevas prácticas son manifestaciones de la aparición de una novedad, como dispositivos para la transformación, como bien puede apreciarse en la historia narrada por sus actores jóvenes: se acordaron con adultos/as y jóvenes (padres, madres, maestros/as y alumnos/as), nuevas estrategias decisorias para generar cambios. Técnicas

aplicadas para el cambio de actitudes de parte de los maestros/as. (Comprensivas, flexibles, de apertura, de no juicio). Reconocimiento del contexto de la escuela, desarrollo de un dispositivo para la capacidad de escucha. Uso del diálogo como dispositivo para el encuentro entre profesores/as adultos/as y alumnos/as jóvenes. Uso de la participación como tecnología que potencia la construcción de la escuela, teniendo en cuenta a los/as jóvenes alumnos/as.

El conjunto de saberes, técnicas y tecnologías que facilitaron la conversión de las capacidades de los/as alumnos/as que por mucho tiempo habían sido silenciados, generando nuevas prácticas y saberes sobre sí mismos/as y sobre las relaciones con los/as otros/as, permitieron que esta escuela haya logrado cambiar un estado de cosas en su nueva organización. En este sentido, la escuela logró hacer una coordinación estratégica de las relaciones de poder, orientando las nuevas prácticas que los jóvenes estudiantes creaban y construían en torno a una nueva imagen como institución y como seres humanos que viven los roles de estudiantes. La escuela pasa entonces de unas prácticas del biopoder – que los ajusta a unas normas, clasificándolos y distribuyéndolos en prácticas homogéneas-, a unas prácticas de la biopolítica –buscando establecer conexiones entre lo heterogéneo, validando la diferenciación, con prácticas de libertad (Foucault, 2007), encauzando capacidades de agenciamiento de los/as jóvenes alumnos/as y los/as maestros/as adultos/as, como posibilidad de transformación y como potencialidad descubierta en sus estudiantes, creando nuevas formas de vida y cultura.

En este sentido, la construcción de este proyecto educativo novedoso, al igual que el manual de convivencia, implicó que la escuela validara la diferenciación y la diversidad de los sujetos, la variedad y la innovación, reconociendo que cuando se identifican poblaciones de alumnos homogéneos, es cuando la escuela por fuerza de la costumbre sobrevive con sus propias estrategias tradicionales, sometiendo a los otros a su propio control.

En el Mapa N° 6, se visualiza la procedencia de los eventos citados y la emergencia de nuevos acontecimientos que sobre las relaciones intergeneracionales se empiezan a

vivir, según la historia narrada por los/as actores/as, en esta escuela pública urbana. Este análisis histórico corresponde al período 1998 y 2003.

POSIBILIDADES	1998 – 2000	2001	2002 y 2003
PROCEDENCIAS	Con la asesoría del SENA, dilucidamos con la comunidad, el verdadero carácter de la formación académica y vocacional y nos preparamos para nuestro entrenamiento y futuras construcciones. Se definió la intencionalidad de una formación para la vida, demandando de la comunidad educativa acuerdos y consensos en torno a la definición del énfasis curricular dado en MERCADEO y VENTAS. <u>Es el periodo durante el cual se intensifica la participación y formación de toda la comunidad. Se afianzan procesos y se continúan resignificando las orientaciones pedagógicas para nuevas relaciones de nuestra comunidad joven. Los jóvenes viven su mayor protagonismo en tanto son reconocidos y visibilizados a través del liderazgo que ejercen en el desarrollo de proyectos juveniles. Su vocación hacia el liderazgo de proyectos orientados a la construcción de ambientes pacíficos y de sana convivencia, le han dado sello a esta época.</u>	Año vivido con profundas tensiones laborales que sin lugar a dudas han afectado el proceso. <u>Sin embargo las reflexiones han ayudado a comprender el acto educativo en un contexto que no es ajeno a nuestros y nuestras jóvenes.</u> <u>Este proceso, ha sido de gran importancia para la institución y el equipo de profesores, estudiantes y Directivos, en tanto que nuestras discusiones y contradicciones han permitido nuestro desarrollo y la certeza de que solo en grupo seremos capaces de realizar nuestros sueños.</u> <u>El camino recorrido, ha abierto nuevos rumbos que continúan en proceso de construcción.</u>	2002. <u>Somos reconocidos por el MEN, por ser un proyecto altamente significativo. Recibimos premio.</u> 2003. <u>Desaparece el colegio, en la fusión de instituciones, que la Política Nacional impone, para la racionalización educativa.</u>

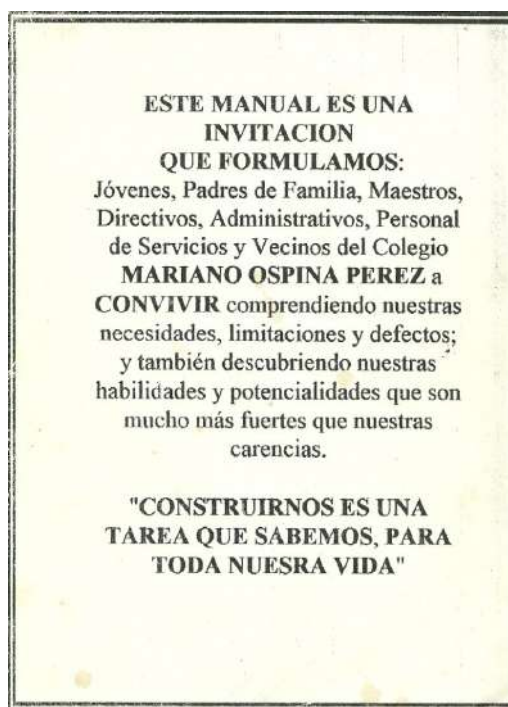
REGULARIDADES Y/O EMERGENCIAS	REPITE LA DIFERENCIA, CONFIGURANDO UNAS NUEVAS FUERZAS, que irrumpen en un nuevo campo de las relaciones intergeneracionales. Roles generacionales: Adulto-Joven Los alumnos jóvenes son sujetos de comunicación e interacción	Se observa en esta realidad, que ocurrieron desplazamientos. Que se sustituyó una práctica disciplinaria por una nueva que transformó esta escuela. Jóvenes y adultos en sus relaciones generacionales se relacionan desde sus múltiples historias, configurando nuevas identidades de colegio diverso e inclusivo. El PODER DE TRANSFORMACIÓN se tradujo en el elemento genealógico de la fuerza activa y creativa de los jóvenes.	En el primer período, se repite la marca de la afirmación por la diferencia, que fortalece la comunidad educativa, afianzando sus tácticas, sus técnicas y sus dispositivos por unas nuevas relaciones de reconocimiento del hombre joven y mujer joven. Tal diferencia es reconocida y resaltada por el Estado, como una experiencia transformadora, que narra una historia de la diferencia de los tiempos, por la heterogeneidad de lo que es su población joven ²² . En un segundo período, reaparecen las marcas de avasallamientos y dominios. Se da en medio de luchas políticas, de partidos.
--	--	---	---

Mapa N° 6. Procedencia y emergencia de las relaciones intergeneracionales de una escuela pública urbana.

Se toma como referente para el análisis de estas nuevas regularidades que se visibilizan en las prácticas cotidianas de esta escuela, los talleres realizados para la recuperación colectiva de la historia de la escuela pública objeto de esta investigación y como insumo fundamental en la construcción del P.E.I.²³ y del manual de convivencia, del cual se extraen estos apartes, los que dan cuenta de la trayectoria cronológica de la institución en la construcción de ese nuevo futuro institucional. Así se pueden leer los Mapas N° 3 y 4. Es interesante reconocer que toda una época de prescripciones calculadas y razonadas va quedando atrás, en el decidido compromiso de esta comunidad de escribir una historia de sucesivas transformaciones de sus prácticas antes problematizadas, como puede observarse en los Mapas N° 5 y N° 6.

²²Foucault, M. (1995). La arqueología del saber. México: Siglo XXI. p. 223.

²³Léase Proyecto Educativo Institucional –P.E.I.-



Registro N° 5. Volante que invita a esta comunidad al reconocimiento de su condición creadora, en uso de sus prácticas de libertad.

Estas prácticas de sensibilización de la comunidad educativa, hicieron surgir una singularidad en este momento histórico, en tanto la participación, como tecnología de aplicación, fue una constante en la creación de esta nueva escuela. En general, el dispositivo de información resultaba siempre muy seductor para cada miembro de esta comunidad, por la necesidad sentida y expresada de una transformación que hiciera de esta escuela la posibilidad de la inclusión.

En efecto, los períodos siguientes, desde 1998 al 2002, los/as jóvenes lograron constituir unas relaciones con sus maestros adultos, emergiendo un acontecimiento, como regularidad de prácticas pedagógicas y políticas que dieron lugar al campo de las transformaciones en las relaciones institucionales hacia las relaciones intergeneracionales.

Por ello, el que en el período 1998-2000 sea repetida la diferencia en el tipo de relaciones que sostienen maestros y alumnos, como acontecimiento de esta escuela, se puede pensar que en realidad esta escuela construye una singularidad de lo nuevo, en las relaciones intergeneracionales, asumiendo nuevos roles generacionales como adulto-joven. El año 2001 fue para esta escuela una historia redefinida desde la novedad y la transformación, por cuanto se observa que en esta realidad ocurrieron desplazamientos. Que se sustituyó una práctica disciplinaria por una nueva que transformó esta escuela. Jóvenes y adultos en sus relaciones generacionales se relacionan desde sus múltiples historias, configurando nuevas identidades de colegio diverso e inclusivo.

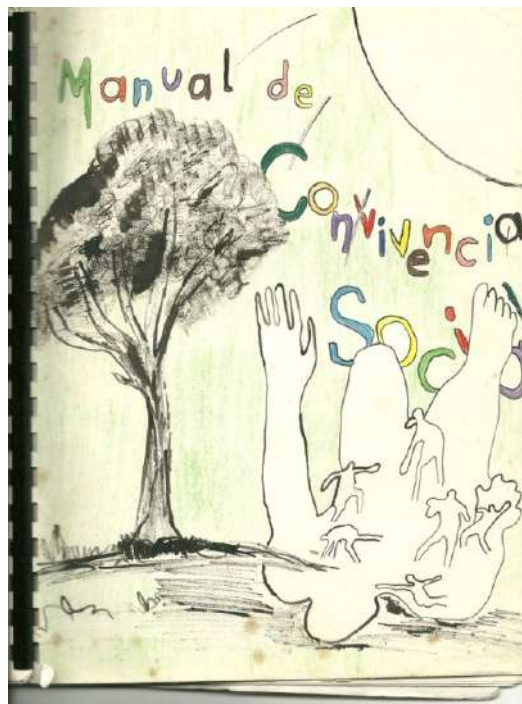
Esta escuela, hizo uso de unas prácticas de libertad y de su propia capacidad de transformación que todo ejercicio de poder implica. Las nuevas estrategias creadas permitieron hacer valer la libertad del sujeto en la constitución de la relación consigo mismo y en la constitución de la relación con los otros, generando una nueva ética de las relaciones en esta escuela (Foucault, 1996b). Sin embargo, como bien lo plantea Deleuze (1987), “... lo que se transforma nunca es el compuesto, histórico y estratificado, arqueológico, sino las fuerzas componentes, cuando entran en relación con otras fuerzas que producen del afuera (estrategias)” (p. 117).

Es claro que el nuevo campo de relación de fuerzas entrelaza roles generacionales, dando cabida a los/as jóvenes estudiantes en esta escuela.

Cuando a los/as alumnos se les dio la posibilidad de soñar con el cambio, imaginando el futuro de la convivencia social, cuando ellos/as se encontraran con su propia familia y con sus propios hijos, llama la atención que el examen de este instrumento nos diera luces para comprender la visión y la claridad que estos jóvenes tenían del necesario cambio. Las fuerzas componentes en este devenir del cambio en la escuela, se combinaban entre todos los actores y autores de la transformación: los/as alumnos/as jóvenes, maestros/as, directivos/as, egresados/as, padres y madres y comunidad. El conjunto de fuerzas resultantes compusieron esta nueva escuela, más participativa, más dialógica, constituyendo sujetos más activos, creativos y comunicativos. El poder de transformación se tradujo en el elemento genealógico de la

fuerza activa y creativa de los jóvenes. La diferencia que se evidencia con el primer diagnóstico, es reconocida y resaltada por el Estado como una experiencia transformadora, que narra una historia de la diferencia de los tiempos, por la heterogeneidad de lo que constituye su población joven (Foucault, 1995, p. 223).

El Registro N° 6 ubica la incorporación que fueron haciendo los/as alumnos/as jóvenes de los desplazamientos logrados a través de las estrategias y que les dieron nuevas formas de poder en la escuela.



DOBLE ARTICULACIÓN²⁴

REGISTRO N° 6. Portada de un Manual de Convivencia creado por un grupo de alumnos/as jóvenes entre 12 y 18 años, de una escuela pública urbana. 2000.

²⁴ La DOBLE ARTICULACIÓN es un concepto tomado de: Deleuze y Guattari, (2000, p. 47)

La creación simbólica del grupo de jóvenes pareciera estar dando cuenta de las dos formas de escuela que ellos/as mismos/as habían experimentado. Por un lado, la escuela jerarquizada, normalizadora, disciplinada (el árbol) y por otro, una escuela con un ser humano multiplicado en diversas conexiones, encuentros, apoyos, con seres humanos múltiples y diversos, quienes proyectan un juego de fuerzas y estrategias que no logran codificarse y que luego darán origen a lo que se volvió evidente: la posibilidad de relacionarse, maestros/as y alumnos/as, desde sus dimensiones adultos/as y jóvenes respectivamente. Si bien es cierto, el maestro/a en movimiento (hombre o mujer grande y fuerte) alberga a los más pequeños también en movimiento, establece nexos cuya naturaleza es diversa y múltiple, pareciera que resultara necesario un eje articulador de la convivencia, albergando pequeños nexos de relaciones humanas representadas en las figuras más pequeñas, haciendo rizoma, en tanto heterogéneos y haciendo posible nuevas construcciones y nuevos agenciamientos. Es interesante una lectura desde la teoría de los rizomas propuesta por Deleuze y Guattari (2000), en el sentido que aparecería una nueva mirada del proceso que dio lugar a la transformación, pues, como

principio de conexión y heterogeneidad, cualquier punto del rizoma puede ser conectado con cualquier otro, y debe serlo. Eso no sucede en el árbol, ni en la raíz, que siempre fijan un punto, un orden.... Un rizoma no cesaría de conectar eslabones semióticos, organizaciones de poder, circunstancias relacionadas con las artes, las ciencias y las luchas sociales (p. 13).

Si, como nos lo advierten Deleuze y Guattari (2000), el agenciamiento se configura cuando aumentan las dimensiones en una multiplicidad, la capacidad de agenciamiento cambia en la medida en que esas conexiones aumentan y se multiplican, lo que evidencia que realmente los actores de esta escuela pública urbana emprendieron acciones de agenciamiento, involucrando a otros/as jóvenes alumnos/as, a otros/as maestros/as, a otras instituciones externas a la escuela, potenciando su transformación y asumiendo, así mismo, un nuevo rol como autores/as de su propia historia.

Era como si este grupo de jóvenes y maestros adivinaran lo que Giroux (1997), McLaren (1995), y Grossberg (2003), construían desde una pedagogía crítica, reemplazando la pedagogía del conocimiento por la pedagogía de las "voces".

Es decir, empieza un movimiento a favor de una nueva cultura escolar en la que aparecían muchos interrogantes y pocas respuestas. Los/as educadores en su mayoría se problematizaban hacia la búsqueda de respuestas de una realidad que habían vivido durante más de 10 años y ante la cual se sentían impotentes, dada su complejidad. Inician diversos y mínimos cambios al interior de la institución, adaptándolos a sus circunstancias e iniciando diálogos cercanos con alumnos/as y padres de familia (en general madres²⁵), identificando, en primera instancia, que las muletillas con las que se señalaban a los/as estudiantes tenían un carácter fuertemente contextual. Es decir, tras de cada alumno/a había una historia de vida llena de vicisitudes, lo que había logrado afectar sus subjetividades. Sin embargo, la heterogeneidad de voces internas y externas llevó a esta comunidad a sufrir crisis, transformaciones cualitativas y rupturas.

En este sentido, *“Una fuerza siempre estará afectada desde afuera por otras. Poder de afectar o de ser afectado, el poder es ocupado de manera variable según las fuerzas de relación”* (Deleuze, 1987, p. 119). Como puede observarse, una multiplicación de rupturas, como nuevas decisiones acordadas, nuevas iniciativas, nuevos caminos, nuevas prácticas de escuela, dieron lugar a una discontinuidad en la forma como profesores/as y alumnos/as se relacionaban, des-ocultando una dimensión humana del ser adulto/a, o del ser joven, dimensiones éstas que potenciaron el poder de transformación traducido en el elemento genealógico de la fuerza activa y creativa de los jóvenes.

²⁵En su mayoría eran las madres, abuelas, tías o hermanas mayores quienes asumían el rol de acudientes. La figura del padre era la más ausente, a pesar del trabajo de las mujeres. *Información de archivos históricos. 2000.*

Sin embargo, en el último año, 2003, reaparecen las marcas de avasallamientos y dominios, pues la aplicación de nuevas políticas estatales²⁶ que buscan reducir el gasto social²⁷, racionalizando la educación, finalizan este proceso de creación, desapareciendo la escuela transformada mediante un dispositivo de fusión de colegios, que fagocitó literalmente toda la escuela²⁸. Este cambio se da en medio de luchas políticas, de partidos, viviendo el ciclo de unas relaciones de poder que, en enfrentamiento abierto, diluye los procesos y anula una historia construida. Para Foucault (2008, p. 36), *este estado de fuerzas*, se da en medio de un juego de luchas de dominación dinámicas y azarosas, que se alternan.

Y, aun cuando no es de interés para este estudio analizar críticamente este nuevo campo del avasallamiento y dominio de fuerzas por parte de directivas del Estado, si es importante proyectar el mapa de eventos que se generaron como consecuencia de estas medidas.

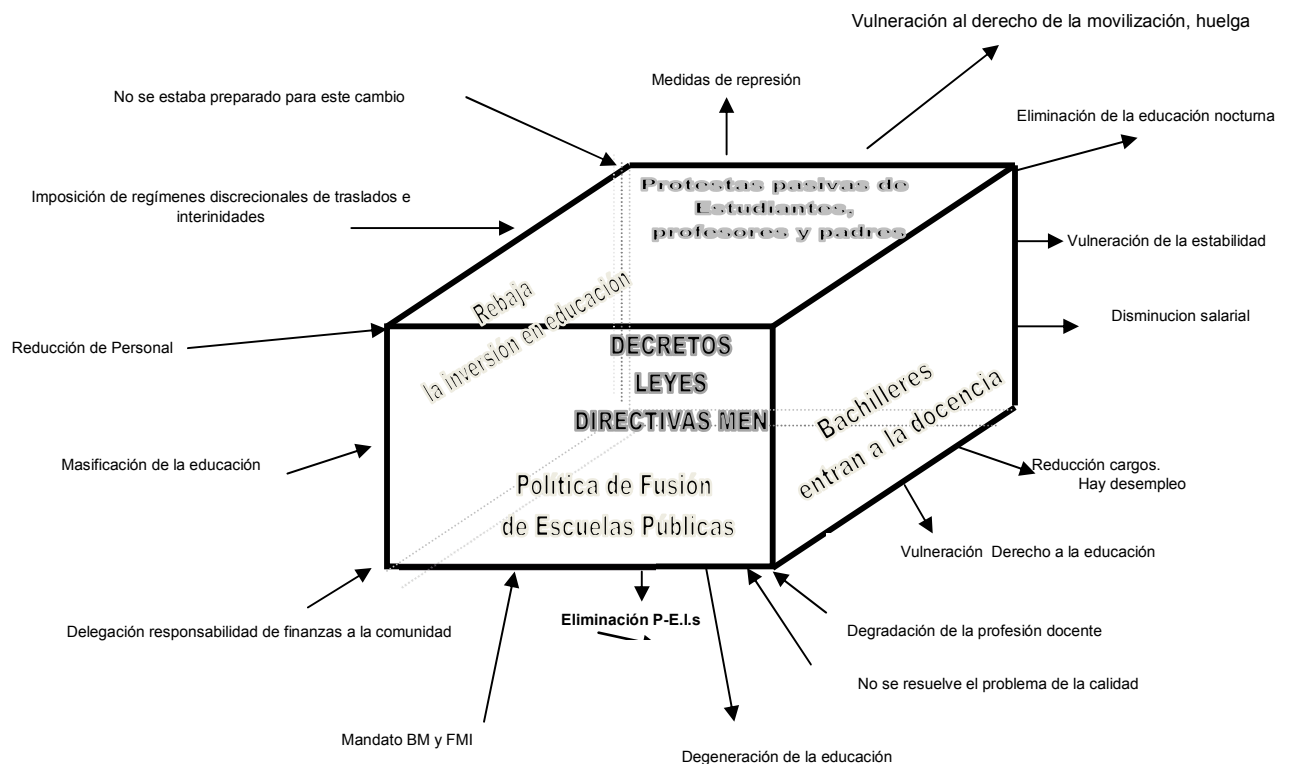
Obsérvese que el campo de luchas y confrontaciones fue dado por ciertos enunciados contradictorios, de un lado, y de otro, que actuaron como dispositivos de poder, movilizand o inicialmente a un grupo importante de la comunidad. Hubo resistencias con nuevos enunciados y nuevas movilizaciones, las que finalmente fueron debilitándose por la imposición de las normas que regulaban un nuevo orden para la escuela. El Estado aparece aquí “...como una resultante de una multiplicidad de engranajes y de núcleos que se sitúan a un nivel completamente distinto y que constituyen de por sí una ‘microfísica del poder’ (Deleuze, 1987, p. 51).

²⁶Decreto 1850 de Agosto 13 de 2002. Por el cual se reglamenta la organización de la jornada escolar y la jornada laboral de directivos docentes y docentes de los establecimientos educativos estatales de educación formal, administrados por los departamentos, distritos y municipios certificados, y se dictan otras disposiciones.

²⁷ Ley 715 de 2001. Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud.

²⁸Directiva Ministerial 15 del abril 23 2002. Orientaciones para la organización de las plantas de cargos docentes, directivos y administrativos de los establecimientos educativos.

El Mapa N° 7, registra múltiples discursos que maestros, alumnos y padres de la escuela analizada, expresaron cuando su proceso queda frustrado por la aparición de las nuevas políticas reguladoras del nuevo orden educativo, expresión del poder de resistir, generando una tensión permanente entre oponentes gobierno y educadores/as, estos últimos intentando modificar la relación de fuerza establecida.



MAPA N° 7. Evocación de las luchas de fuerzas de los/as actores/as maestros/as

Hoy en día han cambiado las estrategias que el Estado le demanda a la escuela en lo relacionado con los indicadores de retención escolar (Ley General de Educación, 1994). Esto es bien importante porque dicha estrategia ha permeado una forma generalizada de relaciones en las escuelas públicas. Pues, si bien es cierto que los indicadores de deserción eran para la escuela tan fundamentales en décadas pasadas, ahora, siendo importantes, no son suficientes para garantizar la permanencia del número de

profesores en esa escuela, pues ésta depende del número de alumnos matriculados. Esta condición ha desplazado la mirada del educador hacia la necesidad de tolerar mucho más a los “alumnos expulsados”, configurando nuevos campos de lo permitido y lo prohibido, a fin de evitar su traslado a otra escuela más lejana de su hogar. Por ello, este tipo de escuelas públicas urbanas, que configuraron un campo de “alumnos expulsados” y que caracterizan este campo de problemas, es frecuente encontrarlas hoy como lugares de aparente inclusión en donde, al menos, los alumnos permanecen sin ser expulsados. Llama la atención que en países como Inglaterra se esté retornando al uso del castigo físico como dispositivo de control y como tecnología de poder (Zubiría, 2010). Esta práctica, de utilizar el cuerpo para la corrección, fue para Foucault (2004),

hasta el siglo XVIII práctica común de tomar el cuerpo como la superficie de inscripción de suplicios y penas; en el siglo XIX, el cuerpo adquiere una significación diferente.... porque es el cuerpo lo que debe ser formado, reformado, corregido... el cuerpo, como en la prisión se convierte no en el objetivo, sino en el instrumento de la punición.... Castigar se convertirá entonces en un arte de los efectos (p. 97).

El presente de esta escuela, hoy inexistente, repite de manera diferente un campo de luchas y confrontaciones, en una constelación de decretos y leyes que promueven los ciclos de relaciones de poder, los que tendrán que resolverse en el régimen de verdad impuesto desde un Estado controlador. Los/as actores/as-autores/as de esta institución educativa, asumen una postura de sometimiento pasiva, ante la misma constelación de dificultades que generaban las nuevas reglamentaciones estatales. Sus nuevos contratos fueron sellados bajo el temor de hablar, pues su estabilidad laboral dependió en gran parte del acuerdo que convinieron bajo las nuevas reglas de juego, y bajo la incertidumbre del destino que corrieron los jóvenes de esta escuela analizada.

Se responde así a un campo problemático de ¿cómo es vivida la relación intergeneracional entre maestros/as –mundo de los adultos- y alumnos –mundo de los jóvenes- en una escuela pública urbana?, eventualizando un conjunto de prácticas

singulares que hacen aparecer y además circular nuevos pensamientos y nuevas prácticas en dicha escuela. Las relaciones intergeneracionales, basadas en los mundos de los/as adultos y los mundos de los/as jóvenes, emergen en la escuela pública cuando dicha escuela se aventura en un proceso de transformación de sus relaciones poder-saber, combinando formas de poder disciplinario y poder estratégico.

Es claro que este primer intento de explicar las transformaciones ocurridas en una escuela pública urbana, partió de un diagnóstico inicial, mediante una búsqueda de documentos escritos acumulados y archivados, a partir de los cuales se describieron distintas formas de vivir esa escuela, evidenciando las múltiples historias que la configuraron y mostrándonos la dispersión de aquellos enunciados que daban cuenta de una historia de luchas y confrontaciones en diversos escenarios de esa escuela disciplinaria.

El diagnóstico así entendido no establece la comprobación de nuestra identidad por el juego de las distinciones. Establece que somos diferencia, que nuestra razón es la diferencia de los discursos, nuestra historia la diferencia de los tiempos, nuestro yo la diferencia de las máscaras. Que la diferencia, lejos de ser origen olvidado y recubierto, es esa dispersión que somos y que hacemos (Foucault, 2005, p. 223).

Pero, por otro lado, des-ocultó en las prácticas continuas y regulares de esta escuela condiciones de posibilidad para que sus alumnos/as jóvenes, con su voz marginal, oculta y silenciada, transformaran prácticas escolares que constituyeron nuevas formas de relación establecidas con sus maestros/as adultos/as, evidenciando este hecho como un acontecimiento por las rupturas o saltos dados, creando una nueva cultura de la construcción colectiva de escenarios donde los/as jóvenes hicieron valer sus voces.

Los/as jóvenes-alumnos/as-, lograron demostrar su capacidad para desplazar el campo antes configurado como “expulsados”, por un nuevo campo de jóvenes

competitivos/as, creadores/as, legitimando un potencial que en muchas escuelas suele mantenerse oculto.

CAPÍTULO IV

4. LAS RELACIONES DE PODER EN UNA ESCUELA PÚBLICA URBANA



Registro N° 7. Pintura que evoca un mural de esta escuela pública urbana

29

²⁹ Pintura copiada de la página Open Cuba (2009). Toronto, Canadá Tomado de internet:
<http://opencuba.blogspot.com/2009/11/estate-of-defenceless.html>

Las cadenas visibles en la obra de arte que se expone como introducción a este aparte del análisis de resultados de la investigación, nos introduce a un tema muy importante trabajado por Foucault y relacionado con las “*sociedades disciplinarias*” (Foucault, 2004, p. 141), identificando un momento fundacional de la sociedad europea de finales del siglo XVIII y principios del XIX. Una de sus formas de ejercicio fue la esclavitud sobre

una relación de apropiación de los cuerpos, fabricando cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos dóciles (p. 140). La disciplina aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos de utilidad) y disminuye esas fuerzas (en términos políticos de obediencia). En una palabra: disocia el poder del cuerpo; de una parte, hace de este poder una “aptitud”, una “capacidad” que trata de aumentar, y cambia por otra parte la energía, la potencia que de ello podría resultar, y la convierte en una relación de sujeción estricta. Si la explotación económica separa la fuerza y el producto del trabajo, digamos que la coerción disciplinaria establece en el cuerpo el vínculo de coacción entre una actitud aumentada, una dominación acrecentada (pp. 141-142).

Dicha obra de arte, nos invoca otra valiosa obra creada sobre una de las paredes de la escuela que se analiza (hoy inexistente), la que fue realizada por uno de los jóvenes pertenecientes a esta comunidad, como dispositivo estético que insinuaba permanentemente el uso de la libertad en sus relaciones internas de la institución educativa. Recordando dicho mural, llamaba la atención sus vívidos colores utilizados y su ubicación en uno de los pasillos centrales de esta escuela. Era el lugar de paso obligado de todos los/as alumnos/as y profesores/as cuando salían de sus clases. Sin embargo, es importante aclarar que en la esclavitud no hay relaciones de poder, toda vez que para que éstas se den, es indispensable la libertad de los participantes en ellas. En este sentido, el poder es del orden de la gobernabilidad, en el sentido de estructurar el campo de acción de los otros.

La analogía de la obra de arte enunciada en el mural de esta escuela en sus primeros 14 años, ayuda a dar cuenta de una realidad así configurada, en donde las cadenas fueron reemplazadas por la disciplina y vigilancia constante y los cuerpos de los alumnos, sometidos, docilizados –utilizando el lenguaje Foucaultiano-. Las cadenas inspiradas en el mural, proyectan una economía potenciada por el crecimiento de las fuerzas productivas y el incremento demográfico del siglo XVIII, lo que planteó un doble problema: el ilegalismo de los cuerpos que se trasladan hacia los bienes (delincuencia) e irrumpe la amenaza de la pérdida del control de las viejas técnicas penales de encauzamiento.

4.1 RELACIONES DE FUERZA CON LOS JÓVENES ALUMNOS DE ESTA ESCUELA, COMO EXTRAÑOS, SOSPECHOSOS, PELIGROSOS

Al decir de Foucault, el poder disciplinario de los tiempos modernos inaugura un castigo silencioso que opera con la finalidad de producir cuerpos domesticados. Esta nueva tecnología de poder obedece a una causalidad múltiple. Por ello, nuestro campo problemático de alumnos expulsados, nos induce al análisis de los alumnos que han sido etiquetados por la sociedad como sospechosos y de peligrosidad social.

La lectura de varios enunciados autobiográficos configura la procedencia de los alumnos de la escuela pública urbana:

“...Como mencioné anteriormente, los alumnos de esta institución procedían de todos los barrios de Manizales, y me arriesgo al decir que la gran mayoría habían salido como yo... con problemas de otro colegio y no los querían recibir en ninguna otra institución...”³⁰

Campo de los expulsados. Objetivación del sujeto problema.

Recordemos que ya habíamos logrado des-ocultar estas prácticas de poder disciplinario que hicieron objetivar de esta manera a los jóvenes de la escuela.

³⁰ Fragmento autobiográfico escrito por un joven de esta escuela pública urbana.

Los males cometidos contra el cuerpo social de la escuela parecían ser penalizados, en una especie de exclusión, que hipotéticamente Foucault (2003) plantea en su libro *La Verdad y las formas jurídicas*, expresando:

Tu has roto el pacto social, no perteneces más al cuerpo de la sociedad, tu mismo te has colocado fuera del espacio de la legalidad, nosotros te expulsaremos del espacio social donde funciona esa legalidad... como si el castigo ideal sería simplemente expulsar a las personas, exiliarlas, destinarlas o deportarlas (p. 98).

Pero, por otro lado, el efecto que esta relación de poder tiene en los alumnos, y que es traducida como una técnica de expulsión, podría estar proyectando otra forma de exclusión, como el aislamiento dentro del espacio moral, psicológico, público, constituido por la opinión. La escuela de los expulsados fue tomando una identidad que la misma sociedad señalaba como vergonzosa. Tal efecto del poder, hizo públicas las razones de exclusión de estos alumnos, por lo que configuró una forma de castigo público, con reacciones de aversión, desprecio, condena hacia esta escuela por parte de la sociedad³¹.

La misma autobiografía demuestra esta condición objetiva de quien la narra:

“...Puedo decir que las relaciones entre maestros y alumnos eran bien variadas, debido que en el colegio se daba una situación importante y era que no había una población definida, los estudiantes del colegio eran estudiantes de todas las comunas de la ciudad, y con un valor agregado, la mayoría, como yo, habían salido de otros colegios y el único que les daba la oportunidad de salir adelante era el colegio...”³²

Las relaciones de poder que se fabricaron entre los actores fueron dispersas y múltiples,

³¹ Señalada por la sociedad como la escuela cloaca. El desagadero de la ciudad

³² Fragmento autobiográfico de un joven de esta escuela pública urbana.

lo que configuró, como se verá más adelante, relaciones de todo tipo: amorosas, económicas, pedagógicas, institucionales, filiales, etc. Se usaron estrategias que fueron desde las fugas de la escuela, al engaño, incluso hasta generar resistencias violentas. No era extraño encontrar parejas de profesores y alumnas en relaciones afectuosas y los espacios de recreo convertidos en verdaderas batallas de luchas y confrontaciones entre alumnos y maestros y alumnos.

ANALISIS DEL PODER	MECANISMOS DE DONDE SURGEN LAS RELACIONES DE PODER	PRACTICAS DISCIPLINARES	
ESTRUCTURACIÓN DEL CAMPO DE ACCIÓN DE ESTA ESCUELA	• Políticas educativas. • Normas de creación del colegio • Disposición de dos jornadas. • Sobre-nombramiento de profesores según partidos políticos. • Iniciación de clases tres meses más tarde que el inicio del año escolar regular. • Construcción de la planta física con recursos públicos en bien privado. • Demandas y saqueo de sus laboratorios. • Ausentismo • Deserción • Expulsión	• Reglamentos y Normas de la escuela. • Rendimiento académico-Calificaciones periódicas • Formas de castigo: suspensión temporal, expulsión. • La repitencia escolar • Formas de organizar y distribuir a los alumnos. • Estricto silencio en clase. • Clases expositivas. • Currículo por objetivos. • Estructura administrativa jerarquizada en micro-poderes: director de grupo, coordinador de disciplina, coordinador académico, comité de evaluación, consejo directivo, consejo académico, secretaría de educación. • Observadores de los alumnos. • Procesos disciplinarios.	
PROBLEMATIZACIÓN	¿Por qué se institucionalizó en esta escuela el campo de los alumnos expulsados?	¿Cómo se aceptó que el expulsado era peligroso y que esta escuela sirviera de castigo para otros jóvenes? ¿Cómo es posible que los sistemas políticos hayan legitimado estos espacios cerrados de poder?	
DISPOSITIVOS³³ INSTITUCIONALES	• Información. • Saber. • Racionalidad Institucional.	Entramado de la escuela	El vigilante Empleadas del servicio

³³El dispositivo es para Foucault, objeto de la descripción genealógica. Refiere en su obra, dispositivos disciplinarios, de poder, carcelar, de sexualidad, dispositivo de alianza, de verdad, de subjetividad, etc. (Castro, 2004, p. 98).

	• Fuerza de la historia. • Arquitectura de la escuela. • Disposición de las puertas cerradas. • Vigilancia. • La ley. • Decisiones de rectores. • Regulación de la comunidad cercana a la escuela.		Los alumnos Los profesores Los Directivos Los administrativos Consejos Académicos Consejos directivos Asociación de padres
--	--	--	--

MAPA N° 8 Análisis del modo en que se ejerce el poder en una escuela pública urbana.

El anterior Mapa N° 8, resume los mecanismos de donde surge el poder, las prácticas disciplinarias, los dispositivos institucionales y el entramado de la escuela, como condiciones que explican el modo en que este poder se ejerce en un acontecimiento particular que aborda, como es, la escuela pública urbana. La indagación histórica permitió identificar una serie de registros, reglamentos, actas, documentos, observadores de los alumnos, historial de la escuela, proyecto institucional, tutelas, autobiografías de los alumnos, documentos todos estos que permitieron transparentar el tejido de relaciones de poder que se constituyen en esta institución.

El nacimiento de esta escuela pública urbana, se convertía en una condición de posibilidad como nueva oportunidad de inclusión; los/as jóvenes alumnos/as se resisten a la separación de sus amigos de la jornada alterna y rechazan el aislamiento del que han sido objeto en otras instituciones. Esta separación funcional que los/as alumnos/as han tenido de estas instituciones, puede ser leída, al decir de Bauman, (1996), como *“un reflejo de los problemas hermenéuticos existentes”*

tales problemas hermenéuticos tienen tendencia a la perpetuación....persisten como un “espacio gris”, que circunda el mundo familiar de la vida cotidiana. El espacio gris está habitado por extraños; por los aún-no-clasificados, o, más bien, clasificados por criterios semejantes a los nuestros, si bien desconocidos por nosotros (p. 98).

El diccionario Larousse enciclopédico ya lo evidencia al definir el clasificar como el “*dividir y ordenar por clases o categorías*”(Diccionario enciclopédico, 1999), lo cual supone, poner aparte y separar. Clasificar en otras palabras, “*es dotar al mundo de una estructura: manipular sus probabilidades; hacer algunos sucesos más verosímiles que otros; comportarse como si los sucesos no fueran causales o limitar o eliminar la arbitrariedad de los acontecimientos*” (Bauman, 1996, p. 74).

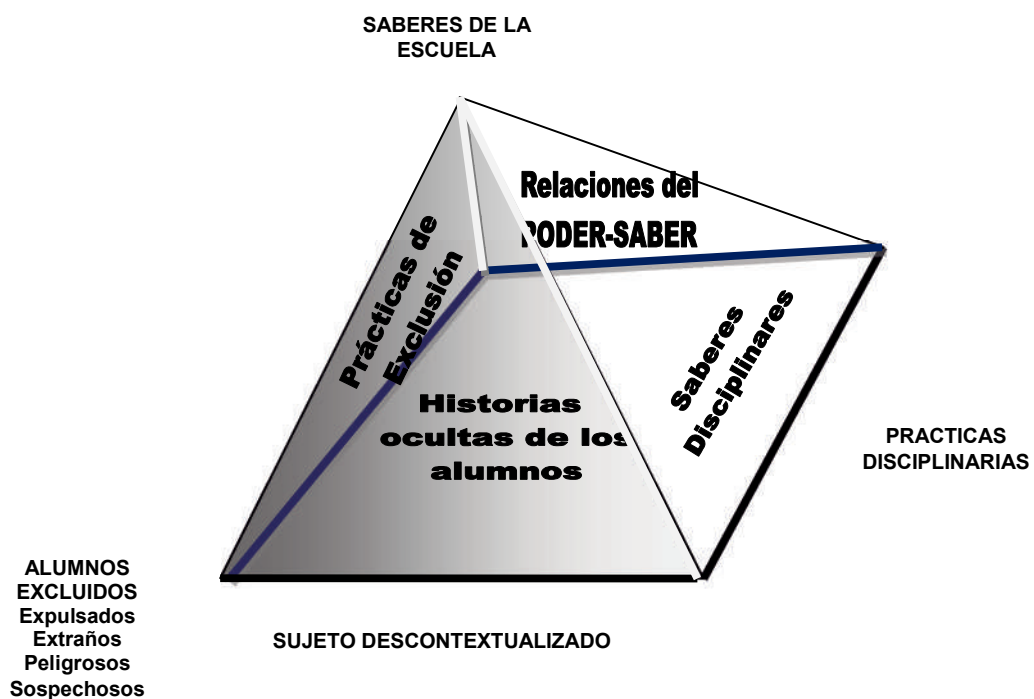
En *La vida de los hombres infames*, Foucault (1996a, p. 157) se refiere a la noción de individuo peligroso, apoyado en las nociones de la psiquiatría legal, advirtiéndonos “*sobre un aparato judicial que está destinado a establecer hechos delictivos, a determinar quién es el autor de esos hechos y a sancionarlos, infligiendo al trasgresor las penas previstas por la ley*”. La escuela, sobre un aparato de vigilancia académica, organiza los comités de evaluación, los consejos académicos y los consejos directivos – no sin antes pasar por manos de un celador, empleadas de servicios generales (entramado no formal del proceso), coordinador de disciplina, coordinador académico, director de grupo (actores formales del proceso disciplinario)³⁴-, para estudiar los casos que trasgreden la disciplina, determinando al autor de las faltas y procediendo a dejar en acta la sanción respectiva, que generalmente terminaba con la expulsión de la escuela.

Enviar a esta clase de alumnos a la escuela pública en mención como castigo temporal, era como mantenerlos en prisión, privándolos de su derecho a escoger, a ser libres, a no ser rotulados, a ser reconocidos en su diversidad. “*Es esta la manifestación de un poder casi delirante, en su forma pueril, única y arcaica*” (Foucault, 2001b, p. 28).

Tal vez lo más preocupante no acaba en el hecho de que las nuevas categorizaciones impliquen de nuevo la ordenación normativa de las diferencias (aunque sea como referencia a un mismo currículo), sino en que éstas, por funcionales que puedan ser, derivan en medidas reglamentarias de provisión de servicios, de intervención compensatoria y en un nuevo proceso de etiquetación. Begoña (2003), advierte que en

³⁴Reglamento escolar de una escuela pública urbana. 1979- 1993.

éstas, desgraciadamente, confluyen las necesidades e intereses de las administraciones con las demandas de gran parte de los profesionales y usuarios. De manera que es a través de la provisión de recursos, disposiciones y documentos administrativos, como se inicia un circuito regular, en el que de forma más o menos consciente se van perfilando, con una precisión alarmante, las características que ha de reunir cada sujeto para que sea objeto de la aplicación excluyente de cada una de las medidas de respuesta que han venido dándose a la diversidad.



MAPA N° 9. El triángulo alumnos/as, prácticas y saberes de una escuela pública urbana

Como se insinúa en el Mapa N° 9, la triangulación entre los saberes de la escuela, las prácticas disciplinarias y los sujetos descontextualizados, traen como efectos unas prácticas de exclusión, producto de las relaciones del poder-saber, las que eran legítimas para la escuela en tanto se apoyaban en la ficción de la libertad y racionalidad de dicho orden. Es importante aclarar que, aun cuando la nueva escuela se organizaba en el marco de la problematización de los dispositivos de unas prácticas normalizadas, su dinámica se nutría simultáneamente con un dispositivo institucional de viejas racionalizaciones. Y

fueron precisamente estas racionalizaciones o saberes, las que no permitieron que emergiera una innovación en los inicios de esta escuela.

Los/as jóvenes alumnos de esta experiencia habían sufrido los efectos de unas relaciones de poder en el marco de una escuela disciplinaria, habiendo sido excluidos(as), pues no respondían al perfil del alumno que las otras instituciones de dónde venían, habían definido. En realidad, tanto profesores/as, como alumnos/as, se convirtieron en medios y fines del poder, y a la vez que lo padecieron, también lo ejercieron.

Paralelamente, cada una de dichas medidas es diseñada de forma más uniforme y homogénea en los diferentes centros, sin tomar en consideración las peculiares necesidades y posibilidades de cada contexto, a la vez que contribuyen a recobrar el papel terapéutico de los nuevos perfiles profesionales que aparecen, cada vez más especializados, en tratamientos específicos para poblaciones especiales: el médico, el psicólogo, la fonoaudióloga, la educadora especial.

Como bien se explicitó en párrafos anteriores, unas nuevas formas de relaciones emergieron en esta escuela pública urbana. Orientamos el análisis de este aparte del trabajo preguntándonos, ¿en qué conjunto de relaciones emerge esta exclusión?; y nos introducimos a explicar las relaciones de fuerzas, de las luchas manifiestas y el análisis de la constitución de los cuerpos sociales. Estas relaciones de fuerzas, según Foucault (2000a) proyectan el poder, como

La condición de posibilidad, en todo caso el punto de vista que permite volver inteligible su ejercicio... no debe ser buscado en la existencia de un punto central... son las relaciones de fuerzas las que sin cesar inducen, por su desigualdad, estados de poder, pero siempre locales e inestables (p. 113).

El análisis de la autobiografía hecha por uno de los jóvenes participantes de la investigación, da cuenta clara del proceso de transformación de este campo de

relaciones de poderes, evidenciando un salto discontinuo que muestra una red de relaciones entre jóvenes y maestros para lograr una ruptura en la historia de esta institución:

*“Ciertamente el colegio en algún momento de su historia era rotulado como un sitio en el que se recibían a todos los estudiantes problemas de la sociedad y aquél estudiante que de cualquier otro colegio que fuera expulsado, fuera de colegio público o privado iba a parar al colegio. Recuerdo que con mis compañeros luchamos arduamente para que este rotulo se quitara y por el contrario la comunidad en general entendiera que lo que se hacía en el colegio no era simplemente la vía de escape de algunos padres de familia al ver que no les aceptaban a sus hijos en otras instituciones, sino que por el contrario lo que los docentes intentaban era mostrar que estos personajes tenían cualidades que al ser bien conducidas podían llevar a hacer de ellos mejores personas y mejores ciudadanos, recuerdo claramente haber visto desarmes voluntarios de parte de estudiantes, ver enemigos hacer las paces y firmar un acta voluntaria de compromiso acudiendo al buen trato, docentes comprometidos con la calidad de la educación y con la calidad humana necesaria para enseñar a ser personas de bien, y creo que finalmente el objetivo se cumplió, éramos el colegio favorito para los encuentros de las Mesas Escolares de Paz, hasta pudimos inscribir al colegio en el programa Cultura de la Convivencia para Eje Cafetero, impulsado por la fundación Luis Felipe Vélez como modelo a nivel regional de paz y convivencia, de igual manera en la parte académica también se obtuvieron logros importantes, por ejemplo en el CASD, los mejores estudiantes de los diversos cursos técnicos y en especial de Comercial eran los estudiantes del colegio”*³⁵.

1
Regularidad de la marca de expulsado.

2
Punto surgimiento de una discontinuidad.

3
Repetición de la discontinuidad en nuevas relaciones. Aún persisten las prácticas divisorias.

4
Dispositivos estratégicos creados para la transformación.

5
Evidencia de nuevas fuerzas de poder. Modificación, desplazamiento y sustitución del anterior juego de luchas.

³⁵ Aparte de la autobiografía narrada por uno de los jóvenes de la escuela.

El aparte de la autobiografía así narrada, transparenta ese conjunto de marcas que se han entrecruzado en unas historias de vidas para formar la raíz de la escuela estigmatizada. Las múltiples historias que son enunciadas configuran claramente, en un primer momento, la regularidad de esas marcas de los alumnos expulsados; en un segundo momento, las líneas de discontinuidad que emergieron por la aparición de nuevas relaciones de poder, en un campo escolar en el que maestros/as, jóvenes hombres y mujeres, padres y madres de familia, entrecruzaron sus fuerzas de poder, en medio de un juego de luchas estratégicas y rompiendo el hilo que dio origen a este campo problemático. Los enunciados analizados demuestran que, en efecto, aparecen nuevas fuerzas de poder estratégico que irrumpen para modificar el destino de los/as alumnos/as jóvenes y profesores/as adultos/as que allí se relacionaban, sustituyendo unas relaciones de poder más dominantes, por unas más productivas. Interesante la lectura que hace un joven alumno en su enunciado autobiográfico:

“...pero también me arriesgo a decir que los estudiantes del colegio, eran personas resilientes, con grandes capacidades, que aprovechaban el cambio en forma positiva, que dieron la pelea por tratar de sacar de la marginación a la institución, algunos desde el campo académico, otros desde las lides deportivas, otro siendo voceros y líderes destacados en el ámbito regional.... Esos eran los estudiantes del colegio”³⁶.

Este joven, acostumbrado a construir relaciones de poder estratégicas, proyecta un nuevo concepto que emerge en los enunciados. Se trata de la resiliencia, que en lenguaje Foucaultiano bien pudiera leerse como resistencia. Importa aquí este evento configurado como desplazamiento del proceso de objetivación del alumno, en tanto las acciones externas orientan a este estudiante a percibirse con capacidades para transformar su institución. No se puede olvidar que el campo de fuerzas que moviliza a los seres humanos en luchas colectivas, crea situaciones estratégicas que fabrican nuevos dispositivos de alianzas y subjetividades, que se convierte para esta investigación en un objeto de descripción genealógica. Sin embargo, puede anunciarse desde ya un nuevo

³⁶Ibíd.

campo problemático desde el cual nos preguntamos: ¿existieron en este grupo de alumnos saberes que daban cuenta de condiciones de resiliencia? o, acaso, ¿los movimientos de luchas y confrontaciones a través de nuevas relaciones de poder, generadas en esta escuela, son más bien la expresión de una resistencia que en términos positivos generó desplazamientos, discontinuidades y un acontecimiento para la escuela pública urbana?

4.2 ANÁLISIS DE LAS RELACIONES DE PODER EN ESTA ESCUELA PÚBLICA URBANA

Las relaciones de poder que ocurrieron al interior y exterior en una escuela pública urbana configuraron, como ya se ha dicho, unas prácticas que dieron origen al campo problemático de los/as alumnos/as expulsados/as de las demás instituciones. Nuestro propósito, ahora, es analizar la formación de cierto tipo de saber sobre las relaciones institucionales e intergeneracionales de una escuela pública urbana, en términos de las relaciones de poder. En *Vigilar y castigar*, es donde Foucault (2004) realiza más alusiones explícitas a la educación, a las tecnologías disciplinarias y al peso que tuvieron las instituciones educativas en sus conexiones con determinados saberes y los sujetos disciplinados, como ya se había explicitado.

Se trata, entonces, de interrogarnos acerca de una sociedad que durante años ha señalado ruidosamente a los alumnos expulsados, propiciando un juego de fuerzas y situando el acontecimiento de un nuevo campo de fuerzas, a partir del análisis de una diversidad de documentos cotidianos, archivados y actualizados, los que a través de su análisis desenmascararán nuevas relaciones, nuevos juegos del poder que impulsan a la transformación de los actores y de su institución.

Hipotéticamente se reconoce cómo, a partir de las múltiples historias de los/as jóvenes alumnos de esta escuela, se pueden desenmascarar unas prácticas de exclusión y las prácticas dominantes que han privilegiado el saber disciplinar sobre un saber local, regional, marginal de la escuela.

Empecemos el análisis con el siguiente Diagrama N°1, el que actúa como una tecnología, como un diagrama disciplinario en el que pueden leerse todos los estados de poder localizados en los saberes marginales y locales de los alumnos expulsados. Interesante que desde este diagrama también se lea la multiplicidad espacio-temporal de la escuela, con los dispositivos articulados al campo de los alumnos expulsados.

Las flechas indican la dirección de las fuerzas, pero así mismo los agenciamientos que someten los cuerpos de los excluidos, controlando sus comportamientos. Como nota de registro, se destaca que en esta escuela y en aquellas de donde provenían los alumnos, el poder tuvo efectos en el cuerpo de los alumnos (control del pelo largo, del arete en los hombres, los tatuajes y de su vestuario³⁷), control de los gestos, de los discursos, etc.

³⁷Inicialmente esta escuela no se identificaba por un vestido uniforme -característica de todas las escuelas-, sólo cuatro años más tarde, empieza a exigirse esta prenda, como mecanismo de control del comportamiento de los alumnos.

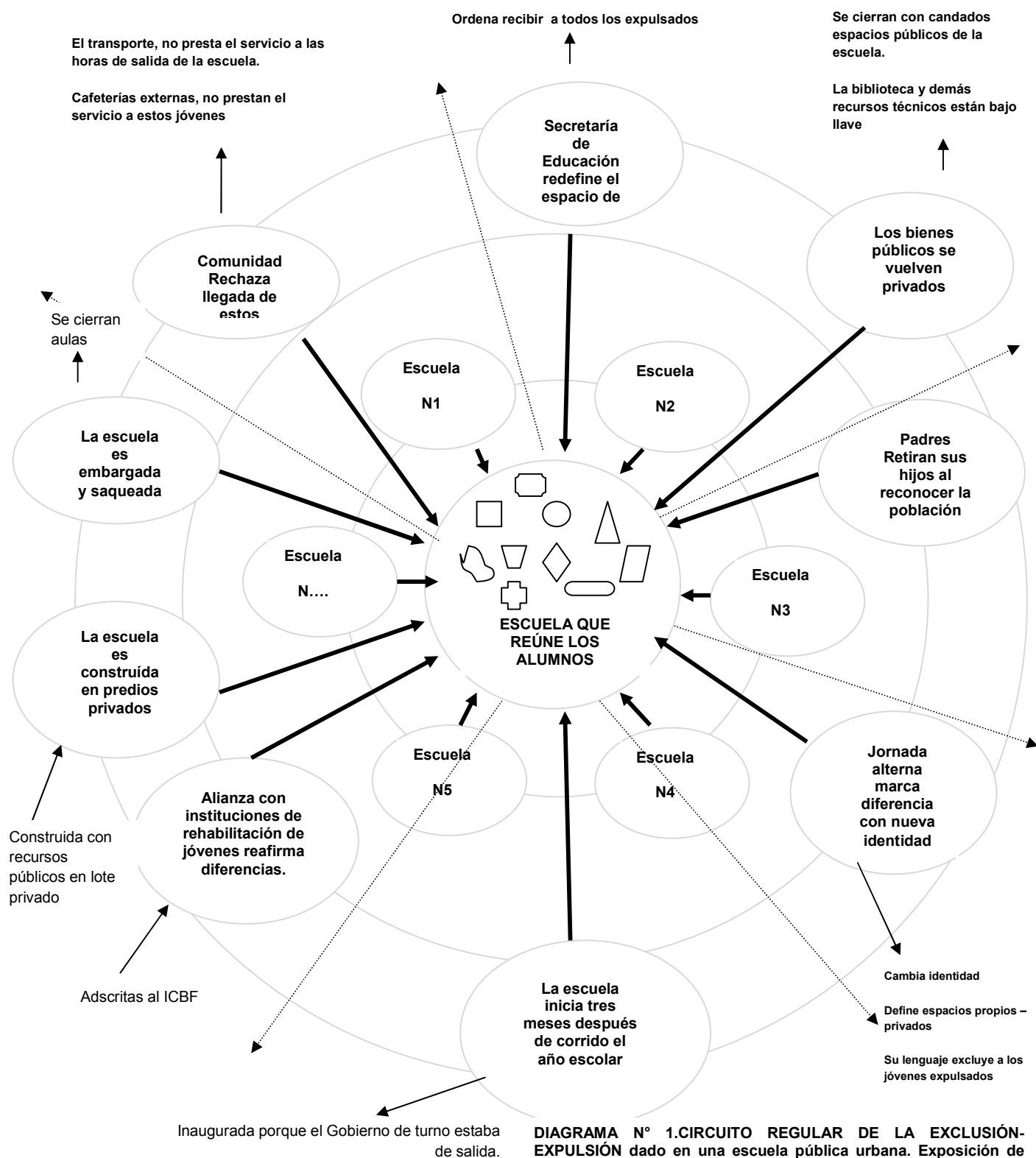


DIAGRAMA N° 1. CIRCUITO REGULAR DE LA EXCLUSIÓN-EXPULSIÓN dado en una escuela pública urbana. Exposición de los resultados de fuerzas que componen el poder en esta escuela.

Si bien es cierto que dentro del Diagrama N° 1 aparecen en su centro concentrados los alumnos de esta escuela, las relaciones de poder que allí confluyen, no son su centralidad sino su periferia, pues el análisis de fuerzas que tienen su efecto en ellos, genera una condición de posibilidad de múltiples desplazamientos, producto de diferentes y plurales ejercicios de fuerzas contra ellos.

Se lee, entonces, el conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas que permiten ejercer esa forma bien específica, aunque muy compleja de poder, que tiene por blanco principal la población que, en este caso es la población de alumnos jóvenes.

En efecto, el diagrama evidencia una multiplicidad de relaciones de fuerzas de poder –representadas con las flechas que entran y salen dentro del mismo-, generadas por un conjunto de instituciones externas a ellos, los estudiantes: familias, escuelas, comunidades, poderes políticos, otros jóvenes. Los alumnos expulsados –representados por figuras de distinta forma y tamaño-, desde su diversidad se incardinan en un circuito de luchas y enfrentamientos para conservarse en un lugar en el que puedan estudiar, pero sus historias pasadas los han marcado, además, estigmatizado. Los que sobreviven en esta escuela, multiplican este tipo de relaciones, sosteniendo nuevas luchas y confrontaciones al interior de la misma escuela o emigrando como nuevos extraños a otra escuela que los acoja³⁹.

La historia de esta escuela de expulsados, extraños, peligrosos, se vio envuelta en una secuencia de luchas, mediadas éstas por relaciones de poder entre el sector gubernamental, el sector privado, las escuelas externas, las jornadas complementarias, la comunidad, las familias, que la llevaron, a lo largo de su existencia, a vivir los efectos del poder ejercido por los actores de estas instituciones, encarnadas en el aparato del

³⁹Este diagrama, surge del análisis histórico de los archivos documentales de esta escuela pública urbana y de ellos se extrajeron todas estas múltiples relaciones que configuraron este nuevo campo de fabricación de relaciones de poder. Archivos históricos de esta escuela. 1979-2002.

Estado, mediante una mecánica de exclusión-represión y un juego de relación de fuerzas jurídicas, disciplinarias y estratégicas.

La mayoría de estos jóvenes fueron aceptados en la institución y repartidos en dos jornadas, siendo la de la mañana el espacio natural al que acudían los/as jóvenes ya estigmatizados, y la de la tarde –jornada alterna-, los/as jóvenes seleccionados como los mejores. Esto significó el desarrollo de actitudes, hábitos y prácticas de sospecha y prejuicio frente a la población que acudía a esta nueva institución de parte de la sociedad más cercana a la educación (autoridades educativas, directivos(as) docentes, educadores y agentes de la sociedad civil), hasta el punto de que la jornada alterna cambiara su nombre para diferenciarse de la otra y marcar así su distinción⁴⁰. La jornada estigmatizada se diferenció de la jornada que se independizaba, por los criterios de selección que hicieron énfasis en la comprensión de la diversidad y, en consecuencia, en brindar oportunidades de acceso a los/as jóvenes, sin discriminación de causas de cambio de institución educativa.

La autobiografía referenciada demuestra este estado de fuerzas que se configuran al interior de la escuela:

“... en cuanto a la relación Alumno – Alumno, esa si era un poco más compleja, dado a la gran diversidad de esta comunidad educativa, encontrábamos choques del tipo de clase social, de miembros de pandillas, de chicas peleándose por chicos y al revés, puedo decir que la lucha de poder estaba definitivamente ahí, entre los alumnos, pero no quiero que quede la sensación que en el colegio sólo se veía esto, por el contrario, al ser tan diversos también encontramos grandes lazos de amistad formados por compañeros,

Nos muestra la dispersión en el campo de fuerzas. Momento presente de una serie de avasallamientos y dominaciones entre pares.

⁴⁰ De esta manera, ya no eran sólo los(as) jóvenes los señalados por su condición de segregación, sino también la jornada que decidió políticamente, recibir a esta población.

incluso hoy en día, hay más de una pareja conformada desde el colegio y varias entre ellas compañeros míos de clase”⁴¹.

Destaca la marca de otras formas de relación de fuerzas, más productivas

Sin embargo, los actores de esta escuela tuvieron que librar una serie sucesiva de luchas y confrontaciones originadas, todas ellas, en la necesidad de recuperar aquellos espacios que les eran propios. Por un lado, el embargo jurídico que le fuera hecho al municipio por estar su planta física construida en propiedad privada. Por otro lado, la larga historia de demandas que los actores de la escuela le hicieran a la jornada alterna para exigir el uso total de la planta física compartida, en la que algunos espacios y recursos didácticos fueron privatizados⁴². El defender la escuela a través de estos pronunciamientos, fue en su momento una respuesta eficaz a las ofensivas dispersas y discontinuas que se le presentaban en el campo de fuerzas. Estas no tuvieron el eco deseado, aun cuando sus argumentos descansaban en bases aparentemente sólidas (Foucault, 1992, p. 135).

Tales eventos descritos, nos llevan a formularnos un nuevo campo problémico que se articula con el campo de los alumnos expulsados: ¿cómo un Estado que inaugura una nueva escuela para lograr la mayor cobertura de educación, legitima mecanismos de relaciones de poder que excluyen y reprimen una escuela que alberga alumnos expulsados? Pero, así mismo, ¿cómo ocurrieron eventos de exclusión en la escuela pública urbana que caracterizaron, analizaron e identificaron un tipo de relaciones de sometimiento concretas de alumnos expulsados, extraños, peligrosos? El aporte de Foucault, en el sentido de comprender lo que ha sido el ejercicio de este poder en la historia de esta escuela, ayudará a orientar el análisis.

Me parece que por poder hay que comprender, primero, la multiplicidad de las relaciones de fuerza inmanentes y propias del dominio en que se ejercen, y que son constitutivas de su organización; el juego que por medio de luchas y enfrentamientos

⁴¹ Aparte de un relato autobiográfico de un joven perteneciente a este colegio.

⁴² Archivos históricos de la escuela.

incesantes las transforma, las refuerza, las invierte; los apoyos que dichas relaciones de fuerza encuentran las unas en las otras, de modo que formen cadena o sistema, o, al contrario, los corrimientos, las contradicciones que aíslan a unas de otras; las estrategias, por último, que las tornan efectivas... y cuya cristalización institucional toma forma en los aparatos estatales, en la formulación de la ley, en las hegemonías sociales. (Foucault, 1992, pp. 114-115).

Las estrategias utilizadas por las diversas instituciones fueron reforzadas por diversos actores pertenecientes a la comunidad, ampliando el espacio de estigmatización y rechazo a esta población de alumnos, como se enuncia en el Diagrama N° 1, generando límites muy débiles, y exponiendo a esta escuela a su desaparición, mediante sus prácticas hegemónicas, pues al sentirse atada e inmovilizada, el poder generaba garantía de orden.

En los enunciados de los documentos históricos, los relatos autobiográficos, los grupos de discusión con actores de la comunidad, también se visibiliza la presencia de un campo de fuerzas en el que el saber-poder configura lenguajes y determina formas de comportamiento. Destacamos para el análisis, el siguiente relato autobiográfico:

“Recuerdo que llegué al colegio como un estudiante rebelde al que habían expulsado de otro colegio y venía a repetir sexto grado por tercera vez!!!, solía ser de la clase de estudiantes que le gusta la recocha, hablar en clase, ridiculizar a los compañeros y profesores, me volaba del colegio y por estas razones me expulsaron del anterior colegio, recuerdo que me expulsaron al terminar el primer trimestre del año y como castigo no me inscribieron en otro colegio y por el contrario me dejaron todo ese año en la casa y mis padres me dijeron que no me darían más estudio, que mejor pensara que iba a hacer porque ellos no iban a gastar más tiempo y dinero llevándome a un colegio al que ni siquiera iba y además que no me interesaba el estudio.... En ese año “sabático”, tuve que trabajar y

Saber objetivado de “estudiante rebelde”
Saber disciplinario en el marco de la normalización.

Saber disciplinario de los padres.
El castigo como representación de lo malo y lo bueno.

Saber productivo.
De ser útil.
De aprender

hacer muchas obligaciones de la casa, luego, al final del año manifesté mi interés de regresar al colegio a estudiar, que ya había aprendido la lección y recibí una negativa de mis papas, los cuales argumentaban que yo ya había tenido mi oportunidad y que la había desperdiciado que si quería estudiar, yo mismo debía subsanar los gastos que esto representara, en ese momento me dio mucho susto y comencé a visualizar mi vida en el campo como recolector de café (ese era el cuento que le metían a uno los papas cuando a uno le iba mal en el colegio o perdía un año: "... espere y verá que me lo voy a llevar al campo a recoger café....!!!!"), finalmente me dediqué muy juicioso a guardar cuánto dinero recogía para poder inscribirme en un colegio al inicio del año escolar.... En esa época, uno de mis hermanos mayores, iniciaba su noveno grado en el colegio y fue él quien me consiguió la cita con la Coordinadora Académica para solicitar el cupo, así fue cómo llegué al colegio, era el inicio, todavía tenía que pensar en cómo pagar las pensiones y de ahorrar para el resto de años siguientes, me iba a pie para el colegio, a pesar de vivir distante de este, para poder ahorrar ese dinero para comprar los cuadernos, las pensiones y para tener para el algo en el descanso... luego me enteré que uno se podía ganar la famosísima matrícula de honor que le permitía sólo pagar la matrícula de inicio de año, pero se ahorrraba todas las pensiones, así que el primer año en el colegio fue pura dedicación académica para poder optar a esta distinción, la cual finalmente gané por mi trabajo, luego me vinculé al deporte (Karate) y fue en gran parte por este, que adquirí una disciplina que ha aportado mucho en mí y que en su momento me permitió al ganar campeonatos, disfrutar de las becas por deporte que daba el colegio, de esta manera me sostuve el resto de tiempo en el colegio, además y tan importante como lo anterior, en el colegio todo era diferente, no era como aquél colegio en el que me habían expulsado, ahí me escuchaban, me permitían expresarme y

Saber disciplinario de dominación de los padres.

Repetición de saber represivo. El castigo se sostiene como representación de lo malo y lo bueno.

Saber productivo

Saber estratégico.

Saber productivo

Saber responsable

Saber disciplinario del control de fuerzas

finalmente canalizaron toda esa energía empleada en recocha, charla y demás para convertirme en un líder ”

Saber subjetivos
desde la
diversidad.
Saberes
estratégicos.

Ya Foucault nos lo advertía cuando aclaraba que cualquier sociedad se caracterizaba y estaba atravesada por relaciones de poder múltiples, pero que éstas no pueden establecerse ni funcionar sin una acumulación, circulación y funcionamiento de un discurso, de un saber. Para Foucault (1992, p. 137), el poder, en este contexto, requiere producir verdad, ésta hace ley y elabora un discurso verdadero, que al menos transmite y produce efectos de poder. El análisis de poder realizado desde la extremidad, la marginalidad, los/as jóvenes alumnos/as, proporcionó instrumentos de intervención material muy importantes en las historias de vida de los/as alumnos jóvenes. Léase, en el relato autobiográfico, la circularidad de los discursos que reflejaron los saberes de padres y madres, de profesores/as y de alumnos/as, y cómo se logró constituir progresivamente un sujeto joven-estudiante a partir de los múltiples cuerpos, de sus fuerzas, de sus energías, de sus deseos, de sus pensamientos, independientemente que en un momento dado los saberes fueran disciplinarios, estratégicos, de control y/o de auto-regulación.

El poder-saber, circuló en cadena en esta historia de un individuo a otro, de padres a hijo, de maestro a alumno y en la reflexión del mismo alumno. Se demuestra que el poder lo ejerce cualquiera de los actores involucrados en la historia, produciendo, por supuesto, su efecto en una organización reticular.

Las múltiples relaciones de fuerzas que se des-ocultan en esta escuela pública urbana generan tensiones permanentes entre el poder ejercido por maestros y alumnos, actores de la comunidad y alumnos, jornada alterna y alumnos, y los poderes que se resisten a través de sus oponentes, generando una compleja red de poderes. Sin embargo, esta escuela pública siempre se encontró en condición de desventaja en la medición de sus fuerzas, pues fueron las fuerzas de poder partidistas y no las fuerzas enunciativas, argumentativas, las que sirvieron finalmente de jueces en la resolución de este campo de fuerzas, manteniendo durante toda su existencia estas confrontaciones y

luchas, que enmascararon durante dos décadas una guerra silenciosa, de desequilibrio de fuerzas que se incrustó en la institución educativa.

Muchas de las tensiones ocurridas por efecto del ejercicio del poder, fueron resueltas con derechos de petición, cartas que seguían un proceso establecido en el reglamento, hasta llegar a las autoridades más altas de la jerarquía del poder, sin lograr soluciones porque todos estos procesos se encadenaban en el círculo vicioso que generan los retornos a un saber engavetado y enmascarado dentro del sistema educativo⁴³. Hay quienes descifran el poder, traducido en el enfrentamiento de los/as alumnos, como una fuerza negativa, como una transgresión, por lo que suelen ser estos estudiantes censurados y suelen ser vistos como un obstáculo.

Los/as jóvenes alumnos/as, resuelven muchas veces sus tensiones a través de tutelas, instrumento jurídico que es utilizado como última estrategia en este juego de poderes. Podría decirse que estas técnicas jurídicas son, para las sociedades disciplinarias, una especie de ortopedia social (Foucault, 2003, p. 103), como forma de poder jurídico al que se acude para lograr aquellos derechos que por nuestros propios argumentos no logramos que sean reconocidos en las instituciones en las que nos encontramos adscritos. Las tutelas, como conjunto de técnicas políticas, técnicas de poder, se convierten, en sí mismas, en instrumentos democráticos que posibilitan el reconocimiento de los derechos de los individuos.

De esta manera, una alumna joven, de 15 años, a través de su madre, reclama el derecho al ejercicio libre de su personalidad y al derecho de la educación a través de la tutela, los cuales son reconocidos en este nivel del subpoder jurídico (Ver Registro N° 8). Esta táctica de los sujetos alumnos se convirtió, para la escuela disciplinaria, en una condición de posibilidad para que fueran escuchadas las voces marginales e invisibles de esta escuela⁴⁴.

⁴³ Archivos históricos de la escuela. 1979-2002.

Sin embargo, no todas las luchas fueron ganadas y siempre se encontrarán vencedores y vencidos. Hubo trámites vencidos por la política de entonces y continuaron las situaciones estratégicas de choques y enfrentamientos, como un sistema permanente y continuo de control. De allí que el poder tuvo un gran espacio donde se puso de manifiesto. Dicho espacio fue, en esta escuela pública urbana, caracterizado por alumnos expulsados de otras escuelas.

Los saberes traen implícitas las relaciones de poder, y dentro de estos saberes se encuentran aquellos que anidan las prácticas jurídicas, a través de “...*las cuales se arbitran entre los hombres las faltas cometidas y las responsabilidades*” (Foucault, 2000b, p. 172). Desde estos saberes-poderes, se inició en el siglo XX el uso masificado de tutelas, como dispositivos jurídicos de saber-poder.

⁴⁴Estas técnicas, son muy difíciles ubicarlas en la escuela, como instrumentos para el análisis, acaso, porque des-oculta sus prácticas disciplinarias.

DE : COLEGIO NO. DE FOL : 883506 01 JUL 20 10:12AM P1

Manizales, enero 20 de 20

Traslador
2004-20

Señor
JUEZ CIVIL MUNICIPAL (REPARTO)

ASUNTO : Acción de Tutela.

ACCIONANTE : (hija) como agente oficiosa de la menor

ACCIONADO : COLEGIO Y SECRETARIA DE EDUCACION DEL MUNICIPIO

EXHIBIDA : 000.039 expedida identificada con la cédula de ciudadanía obrando como agente oficiosa de mi hija (de 15 años de edad), previamente facultada por el Decreto 2591 de 1991, mediante el presente escrito manifiesto que presento una ACCIÓN DE TUTELA contra el COLEGIO 1, representado por su rector y en contra de la SECRETARIA DE EDUCACION DEL MUNICIPIO, representada por la Doctora MARIA por infracción a los derechos fundamentales al libre desarrollo de la personalidad y a la educación del menor.

HECHOS ANTECEDENTES

- 1) Mi hija cursa estudios en el Colegio de la ciudad de y aprobó el noveno año.
- 2) Como quiera que ofrece mejores posibilidades para una pronta demanda de trabajo desde el mes de octubre de 2009 solicitó cupo en la
- 3) Como quiera que se presentó una confusión con respecto al nombre de mi hija, le habían asignado el cupo a otra joven, ante la incertidumbre presentada, efectué diligencias de matrícula en día 6 de diciembre de 20
- 4) El día viernes 22 de enero de 20 se informó a que se había aclarado la situación y que tenía el cupo respectivo.

PREUBA- Anexo fotostática del nortifica la disponibilidad de cupo expedido por LA

- 5) En vista de la buena noticia me encaminé al COLEGIO para que se efectuaran las diligencias de cancelación de matrícula, de liberación del registro en el SIMAT y se me entregara la documentación indispensable para la matrícula en
- 6) Para la cancelación de la matrícula en el Colegio de

DE : COLEGIO NO. DE FOL : 883506 01 JUL 20 10:12AM P2

- 7) Me dirigí a la Secretaría de Educación para la expedición de la autorización respectiva y me informaron que no me podían expedir ninguna autorización por calamidad o por cambio de domicilio.
- 8) Debo de acudir a la Acción de Tutela por cuanto no existe otro medio para que se respete la autonomía tanto del alumno como del padre de familia y acudiente respecto a la escogencia de la institución que ha de preparar a nuestros hijos para defenderse en la vida pues solamente estos conocen lo que es más conveniente acorde con los intereses individuales e idoneidad de la institución escogida.

DERECHOS FUNDAMENTALES VULNERADOS

1) DERECHO FUNDAMENTAL AL LIBRE DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD

Corte Constitucional, Sentencia T-429 de 1994, M.P. Antonio Barrero Carbonell.
"El derecho al libre desarrollo de la personalidad consagrado en el artículo 16 de la Carta Política, implica el reconocimiento de la aptitud física y moral que tienen todas las personas a realizarse individual y autónomamente, sin imposiciones o forzamientos de ninguna clase y sin controles injustificados o impedimentos por parte de los demás, incluido el Estado, a menos que exista una obligación legal o contractual legítima o un deber social o cuando las respectivas acciones atenten contra los derechos de las demás personas o quiebren el orden público o contraríen una disposición jurídica que tenga la virtualidad de poder limitar válidamente el ejercicio del derecho aludido".

Es evidente que omitir o congelar toda decisión favorable para que mi hija Valeria pueda trasladarse al Colegio constituye una intromisión y limitación al ejercicio del derecho al libre desarrollo de la personalidad

2) DERECHO A LA EDUCACIÓN

Por tratarse de menores de edad el acceso a la educación se constituye en un derecho fundamental ya que en la etapa crucial de la existencia humana requiere una preparación oportuna y eficiente para enfrentarse al incierto futuro que se cierne sobre el estado colombiano.

PETICIONES

PRIMERO - que se tute los derechos fundamentales a la educación y al libre desarrollo de la personalidad de mi hija

SEGUNDO- Como consecuencia de lo anterior se ordene al Rector del Colegio LA de la ciudad de para que dentro de los 48 horas siguientes a la expedición del fallo, efectúe las diligencias de cancelación de matrícula, entrega de documentación y diligencias en el REGISTRO DE MATRICULA (SIMAT). Así mismo que se ordene a la Secretaría de Educación Municipal para que dentro del mismo término expida las autorizaciones respectivas a fin de que mi hija se matricule de manera inmediata en LA

REGISTRO N° 8. TUTELA presentada una alumna de 15 años, reclamando el derecho a un cupo en la escuela.

Nuevamente, “una trama de poder microscópico, capilar”, que no es el poder político ni los aparatos de Estado ni el de una clase privilegiada, sino el conjunto de pequeños poderes e instituciones situadas en un nivel más bajo” (Foucault, 2003, p. 147), aparece en el campo de fuerzas de poder. Estas técnicas de poder, son formas de saber-poder que se expresan en el cuerpo social de la escuela con el propósito de

insurreccionar los saberes sometidos (Foucault, 2001c, p. 21). Estas técnicas jurídicas ponen en juego los saberes locales, discontinuos, descalificados, no legitimados de la escuela, con el fin de ponerse en oposición a los saberes disciplinares que por épocas han marginado y excluido poblaciones de alumnos. Foucault se refiere a los “*saberes sometidos, a toda una serie de saberes que estaban descalificados como saberes no conceptuales, como saberes insuficientemente elaborados: saberes ingenuos, saberes jerárquicamente inferiores, saberes por debajo del nivel de conocimiento o de la cientificidad exigidos*” (Foucault, 2001c, p. 2001).

Pero los/as alumnos/as jóvenes iniciaron acciones de visibilización como sujetos activos, capaces de transformación dentro de la institución, haciendo un despliegue de nuevas relaciones de fuerza. Esta generación de jóvenes se presenta a la escuela haciendo el culto a lo corporal, lo sensorial y la imagen. El joven exhibe su cuerpo, los medios de comunicación influyen en la vida cotidiana del joven y la música se transforma en su lenguaje universal. Los/as jóvenes van construyendo así un nuevo estilo de vida y nuevas identidades se van forjando desde nuevos referentes que la nueva época les marcaba, y que, a decir verdad, eran desconocidos para la mayoría de personas que han tenido relación directa con esta población. Maestros/as y directivos/as empiezan a diferenciar esa nueva época en la que un nuevo contexto debía ser comprendido. Todos/as encontraban en la institución un lugar agradable en el que juntos construían un proyecto institucional en el que expresaron sus sueños y sus deseos⁴⁵. Como se ha podido analizar, no ha existido un solo poder en esta escuela, se han dado múltiples relaciones de autoridad situadas en distintos niveles, las que se apoyan mutuamente y se manifiestan de manera sutil. Uno de los grandes problemas que se debe afrontar cuando se produce una revolución es el que no persistan las actuales relaciones de poder. El llamado de atención de Foucault va en el sentido de analizar dichas fuerzas a niveles microscópicos. En el Mapa N° 10, se presenta la síntesis de cómo estos mecanismos de poder microscópicos y ascendentes, han sido investidos, extendidos, utilizados, colonizados, etc. Todos los actores han tenido su propia historia, su propio trayecto, su propia técnica y táctica.

⁴⁵ Archivo histórico de la escuela. 1993-2003.

Mecanismos					
Actores		HISTORIA	TRAYECTO	TÉCNICA	TÁCTICA
ALUMNOS	↑	• Son historias con rostro humano. • Con antecedentes psicológicos, emocionales, educativos, sociales y culturales. La marca de la pobreza, como dispositivo de clase social.	• Salen de las escuelas por faltas sancionatorias por el reglamento. • No se conoce su historia	• Disciplinaria • Poder-saber. • Técnicas individualizantes. • Técnicas clasificatorias, distributivas.	La expulsión
MAESTROS	↑	• Llegan a la escuela por asignación política un gran número de ellos. • Otros son bachilleres, sin experiencia en la docencia.	• El derecho al trabajo les brinda dicha posibilidad de acceder a la educación.	• JURIDICA • La gestión en la escuela, también fabrica maestros dóciles.	Permanencia en esta escuela de los más fuertes políticamente hablando.
DIRECTIVOS	↑	• Asumen toda clase de demandas políticas y jurídicas para salvar a la escuela del poder que sobre ella se ejerce en el contexto social cultural.	• Se defiende la escuela, cuando es embargada. • Se defiende la escuela cuando sus laboratorios son saqueados. • Se defiende la escuela, cuando sus predios públicos y propiedades públicas pasan a ser privadas. • Se defiende la escuela cuando es señalada. • Se defiende tímidamente cuando desaparece.	• POLÍTICA Y JURÍDICA	Permanencia temporal de la escuela

MAPA N° 10. Ruta de historias, trayectos, técnicas y tácticas en la escuela disciplinaria.

El mapa anterior confirma que los enunciados autobiográficos que representan los saberes sometidos de esta escuela, resisten su análisis desde las formas prácticas que caracteriza el discurso disciplinar, las relaciones de poder que subyacen a estas prácticas y las formas de saber, tipos de conocimiento y tipos de sujetos que fabrican.

ENUNCIADOS AUTOBIOGRÁFICOS	FORMAS PRACTICAS QUE CARACTERIZAN EL DISCURSO	RELACIONES DE PODER QUE SUBYACEN A ESTAS PRACTICAS	FORMAS DEL SABER, TIPOS DE CONOCIMIENTO, TIPOS DE SUJETOS
<i>“...Para no volarnos, cerraban con llave las puertas del colegio, recuerdo que tenía un celador que hacía rondas y entre los mismos docentes hacían rondas, esta situación se ve un poco como de un reclusorio y todo... pero en la realidad, esta situación fue cambiando y todo porque hubo un problema con la cafetería del colegio y la cerraron, eso obligó que para el descanso teníamos que salir del colegio para poder comprar el algo, lo que en últimas nos enseñó a comportarnos con responsabilidad y a los profesores a ser menos policías y a aprender a confiar más en los estudiantes, en últimas ya nadie se volaba y las puertas permanecían más tiempo abiertas...”</i>	El CASTIGO Y LA VIGILANCIA: cierre de puertas del colegio. El colegio cercado. Celador haciendo rondas. El aislamiento dentro del espacio moral, psicológico, público de la escuela. El profesor como policía.	- La escuela como una ORTOPEDIA SOCIAL (Foucault, 2001c, p. 103). “El reclusorio”, como reemplazando el panoptismo. - Los reglamentos	TIPOS DE SABER: Necesidad de saber si los alumnos se conducían como debe ser. Si cumple con las reglas. Si progresa o no. Si el alumno aprende las normas. Si el alumno es capaz de diferenciar lo normal de lo normal. TIPOS DE CONOCIMIENTO: Desde una ética de las disciplina. Conocimiento hetero-estructurado. Verdad científica desde la Medicina, la psicología, la pedagogía, la sociología, el derecho. TIPOS DE SUJETOS: Sujetos de la información. Sujetos pasivos-reactivos Sujetos disciplinados-dóciles. Sujetos con pocas posibilidades de oponer resistencias
<i>“En clase, los mecanismos eran otros, desde enfrentar al estudiante, ponerle malas calificaciones, mandarlo donde el prefecto de disciplina o maneras más inteligentes como la que nos aplicó en una ocasión el profe de álgebra una vez que nos volamos, recuerdo que éramos los más amigos, manteníamos juntos, nos sentábamos en la misma fila y para colmo éramos seguidos en la lista de asistencia 27,28 y 30, ¡ja! Pues este señor, nos cogió por separado, nos dijo que él sabía que nos habíamos volado porque alguien de nosotros se había delatado y en últimas nos dijo: “como esta semana hay reunión de padres de familia, cuando yo le pregunte a alguno de sus papas porque ustedes faltaron a clase y no sepa, los dejo repitiendo el año!!!”, pues bravo el problema de ir a explicarle a los papas que nos habíamos volado, pues en la dichosa reunión de padres todos los papas llegaron mirando feo y diciendo: “con que usted es el que se está llevando a mi muchacho del colegio?!” .pues todos asustados y el dichoso profesor de álgebra NUNCA le dijo nada a nuestros</i>	En el aula de clase: Enfrentamientos. Malas calificaciones. Bajo el control del prefecto de Disciplina. Astucia del profesor y manejo arbitrario de las fugas de sus alumnos. Auto-exclusión por parte de los alumnos (fugas, voladas de la escuela) Prácticas divisorias entre lo bueno y lo malo. Lo responsable e irresponsable.	- Se apoya en el examen. - La vigilancia a través de la norma. - Decisiones unilaterales y arbitrarias, como consecuencia de las fugas. - Amenazas infundadas. - Manipulación de los discursos.	

<u>papas, en últimas le reclamamos el por qué nos puso en esa situación y nos respondió: “ya es hora que ustedes aprendan a ser responsables de sus actos y aprendan a dar la cara por lo bueno y lo malo que hagan”, esta lección no se me ha olvidado desde ese día.....”</u>			
---	--	--	--

MAPA N° 11. Análisis de enunciados autobiográficos en el marco de la escuela disciplinaria.

En el Mapa N° 11, los enunciados de este joven muestran constantemente una primera fase de su vivencia en esta escuela pública urbana, en la que su paso por ella fue atravesado por unas relaciones de poder que constituyeron diferentes formas de sujetos, de juegos de verdad y de prácticas de poder, lo que demuestra que efectivamente se entrelazan relaciones entre subjetividades, saberes y poderes en la escuela.

Sin embargo, se sugiere en el enunciado autobiográfico un momento posterior en el que estas prácticas y juegos de verdad fueron transformadas, emergiendo nuevas subjetividades que posicionaron los/as alumnos/as jóvenes en la región, por el rol generacional proactivo asumido, lo que nos introduce al tema de los saberes sometidos insurreccionados.

Hasta aquí encontramos que el análisis de la procedencia realizado en esta escuela pública urbana, permitió ver lo que ha sucedido en la dispersión, la proliferación de sucesos a través de los cuales se ha originado un campo problémico, como fue el de los alumnos expulsados y sus saberes sometidos. Este análisis dio cuenta de conceptos que eran necesarios desenmascarar e implicó la configuración de unas marcas que se enraizaron en el cuerpo de los alumnos, quienes lograron articularlas a sus historias. Y, como diría Foucault, “...debe mostrar al cuerpo impregnado de historia, y a la historia como destructora del cuerpo” (Foucault, 1992, p. 15). Por otro lado, los análisis aquí demostrados sólo son aplicables a esta escuela pública urbana y no a todas las escuelas públicas que existen, por lo que no es posible hacer estos resultados universales.

4.3 LOS SABERES SOMETIDOS Y LA INSURRECCIÓN DE ESTOS SABERES EN LA ESCUELA PÚBLICA URBANA

Se pone en juego, en este campo de relaciones de fuerzas, los saberes marginales y locales –saberes sometidos- de los alumnos jóvenes de esta escuela en diferentes grupos de discusión, que pretendían encontrar las salidas estratégicas a la situación, con la voluntad consciente de maestros/as y estudiantes. También se analizaron las múltiples formas de expresión de las relaciones de fuerza que se dinamizan con el ejercicio de los diversos poderes, cuando la escuela pública hace la apuesta por la transformación. Las movilidades del poder que dinamizan los/as alumnos/as jóvenes, generando múltiples encadenamientos, dando lugar a situaciones estratégicas complejas, introducen este nuevo campo problemático denominado por Foucault, la insurrección de los saberes sometidos y utilizado en esta investigación, a manera de homenaje, a los/as jóvenes y maestros/as de esta escuela. Es cierto que los saberes de los/as jóvenes alumnos/as permanecían enmascarados al interior de los conjuntos funcionales y sistemáticos de los saberes de la escuela, y sólo cuando los colectivos deciden reflexionarlos se des-ocultan por la crítica asumida. A esto hace referencia Foucault cuando se refiere “*a la insurrección de los saberes sometidos*”, en tanto instrumento discursivo que sirvió para problematizar la escuela (Foucault, 2001c, p.21). Esta eventualización nos conduce al reconocimiento de unos/as jóvenes alumnos/as capaces de resistir, de oponerse y de modificar las tendencias existentes en nuestras sociedades actuales hacia la uniformidad y la dominación, pues, como bien lo explica Foucault, donde hay poder hay resistencia, *la que nunca estará en posición de exterioridad del poder, reconociendo de esta manera el carácter estrictamente relacional de las relaciones de poder. Estas relaciones existen en función de una multiplicidad de puntos de resistencia* (Foucault, 2000^a, p. 118). Este nuevo poder, que fue fabricado por los/as actores/as de la escuela pública urbana, generó nuevos lenguajes en las relaciones entre generaciones de maestros/as adultos/as y alumnos/as jóvenes, poniendo en escena nuevas fuerzas, nuevas discontinuidades que modificaron y sustituyeron esa forma negativa de hacer escuela.

El Diagrama N° 2, que se analiza en los párrafos siguientes, podría estar dando cuenta de un nuevo desplazamiento en el campo de fuerzas y unas nuevas prácticas de relaciones de poder entre alumnos/as jóvenes y maestros/as adultos/as, lo cual se hace evidente si se compara con el Diagrama N°1.

La condición de posibilidad del poder fue ubicada en lo que Foucault ha llamado “*los saberes sometidos*”. Los/as jóvenes alumnos/as empezaron a producir, en todos los puntos de su realidad escolar, relaciones creativas con maestros/as adultos/as, padres y madres de familia-adultos/as y comunidad en general, generando un aprendizaje social procesual y en espiral, dando lugar al menú de posibilidades de las relaciones institucionales y/o generacionales según el contexto del problema que se abocara.

Las estrategias de problematización, de argumentación y sistematización de los actores de esta escuela, dio lugar a la interacción abierta con nuevas relaciones de poder, permitiendo que emergieran unos nuevos procesos en las relaciones desde el plano generacional, lo que llevó a esta escuela a problematizar su currículo, su pedagogía y, en especial, potenció en los/as alumnos jóvenes la posibilidad de la creación a través de nuevos proyectos que pretendían buscar alternativas a las problematizaciones que identificaron en el colectivo de la escuela.

La circulación del poder en estas cadenas de eslabones múltiples y complejos, también da la idea de la posibilidad de múltiples agenciamientos configurados desde los enunciados y expresados por los actores de esta comunidad. De esta manera, hay una multiplicidad que comporta muchas condiciones heterogéneas, que establece uniones, relaciones entre ellos a través de edades, de generaciones, de roles sociales, de sexos, de géneros y de saberes disciplinares y/o locales, regionales. Lo importante aquí no fueron las filiaciones, sino las alianzas y las aleaciones, ni tampoco las herencias o las descendencias sino los contagios, las epidemias, el viento. “*Un animal se define menos por el género y la especie, por sus órganos y sus funciones que por los agenciamientos de que forma parte*” (Deleuze & Guattari, 2000, p. 513).

Y, como dirían Deleuze y Guattari (2000), lo único que los actores hicieron fue agenciar signos y cuerpos como piezas heterogéneas de una misma máquina. En la producción de enunciados no hay sujetos, siempre hay agentes colectivos. Son como las variables de la función que no cesan de entrecruzar sus valores o sus segmentos⁴⁶.

Y, siguiendo a Foucault, el análisis que se orienta en este momento es el análisis de las luchas, por lo que es entusiasta y esperanzador, pues *“designa más bien la emergencia, el punto de surgimiento. Es el principio y la ley singular de una aparición... la emergencia se produce siempre en un determinado estado de fuerzas...”* (Foucault, 1992, pp. 16-17). Por lo que la genealogía, así entendida, implica el instrumento de lucha con la historia establecida, implica rescatar las luchas olvidadas, implica escribir de otra manera y enfrentar la historia tal como había sido instituida. Ahora, *“... nadie es pues responsable de una emergencia, nadie puede vanagloriarse de ella; ésta se produce siempre en el intersticio”* (Foucault, 1992, p. 17).⁴⁷

Tal complejo de posibilidades de redes de poder, se visibiliza en el siguiente Diagrama N° 2.

⁴⁶Todo agenciamiento es en primer lugar territorial. La primera regla concreta de los agenciamientos es descubrir la territorialidad que engloban, pues siempre hay una: en su basurero o en su banco. La escuela, su casa... El territorio crea el agenciamiento... por eso va más allá del simple comportamiento. (Deleuze & Guattari, 2000, p. 513).

⁴⁷ Foucault, M. Ibíd. p 17.

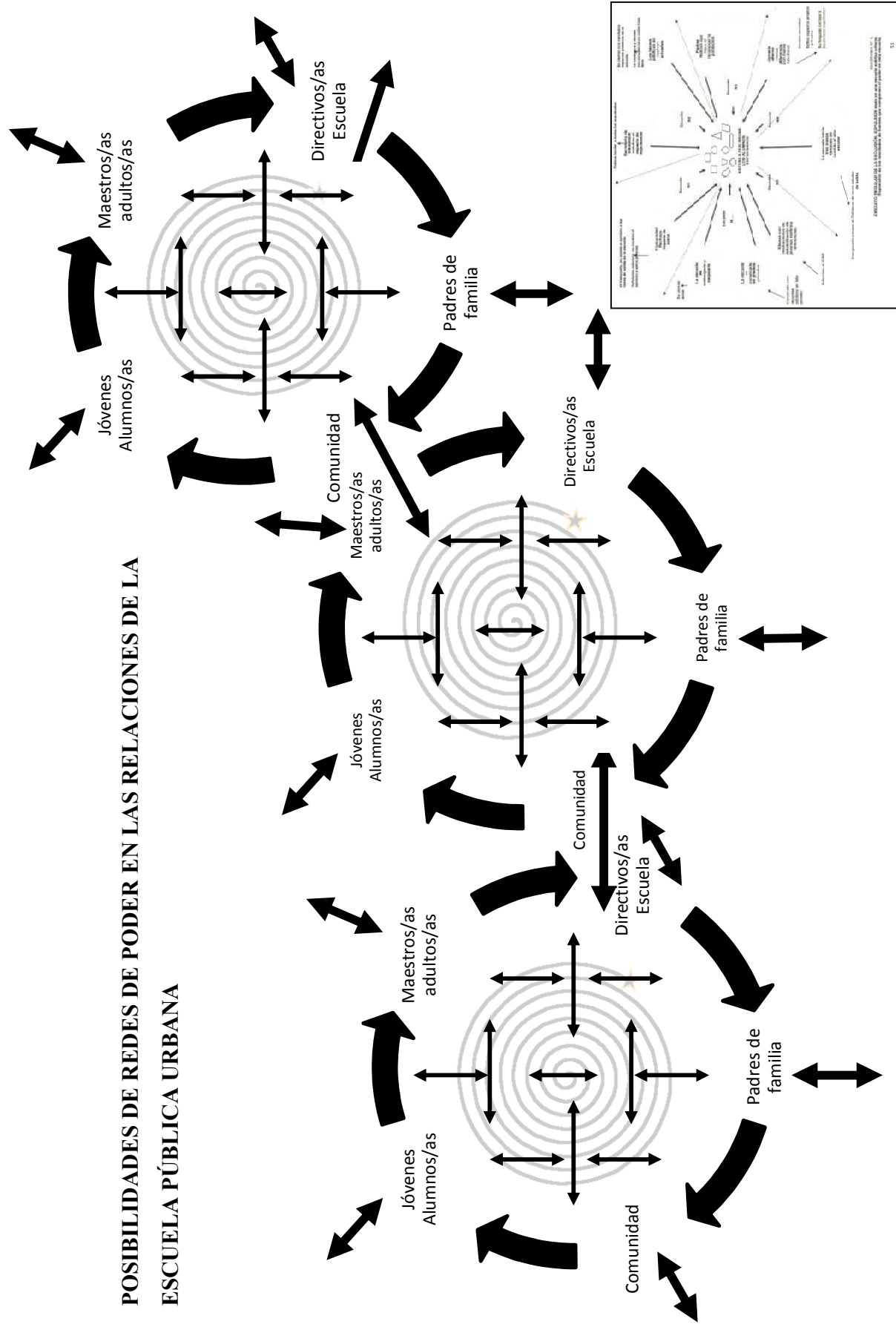


DIAGRAMA N° 2. Nuevo campo de relaciones de fuerzas, dinamizado a partir de nuevas relaciones del poder entre profesores/as-adultos/as y alumnos/as-jóvenes

Es interesante mostrar como el territorio de la escuela disciplinaria tuvo un importante desplazamiento hacia “líneas de desterritorialización”⁴⁸, que atravesaron y arrastraron el nuevo campo, abriendo nuevas líneas de agenciamiento a otros. El gráfico que se propone para representar este acontecimiento, si bien proyecta círculos, éstos no se trazan cerrados–territorializados–, sino en líneas que prefiguran lo que Deleuze y Guattari nos proponen desde la desterritorialización. Se insinúan todas las posibilidades de alianzas y construcciones colectivas que los actores de esta escuela realizan a partir de los desplazamientos ocurridos por el cambio del campo de fuerzas de poder, más estratégicas y relacionales.

Fueron varios los encuentros que se tuvieron con los/as alumnos y los/as profesores, varias las alianzas y encuentros colectivos con otros agentes educativos con el objetivo de producir información y propiciar cambios en torno a la visión de las nuevas relaciones de poder en la escuela. Estos poderes estratégicos, que la escuela fabrica en un nuevo ambiente de pluralidad y apertura, son los que dan cabida a nuevos desplazamientos. Y es desde aquí, desde estos saberes marginales y locales acoplados con los saberes eruditos, desde donde podemos ver la formación de un saber histórico de las luchas que dio esta escuela pública urbana para lograr su reconocimiento contra los efectos de un poder ejercido por múltiples actores.

La *insurrección de los saberes sometidos* también puede demostrarse con este aparte del relato autobiográfico:

“...hubo mucha paciencia y dedicación de parte del cuerpo docente, estaban tan comprometidos, que recuerdo alguna vez a mi profe de matemáticas explicándonos desde la lógica matemática cómo podíamos llegar a ser mejores personas, el asunto no era sólo llenar de conocimientos las cabezas de los estudiantes, el asunto era enseñar a ser personas valiosas para la sociedad. Particularmente pienso que el impacto positivo inició en los

El/a profesor/a, en proceso de sensibilización hacia el cambio.

Uso de técnicas de persuasión.

⁴⁸Ibíd, p. 514.

estudiantes cuando la rectora que llegó nueva en ese entonces al colegio fue una persona incluyente, asertiva, de iniciativas, que no dudo en ningún momento en apoyar las ideas de los estudiantes, y estos al sentirse incluidos en un plan de mejora comenzaron a participar y a demostrar un talante y unas cualidades no aprovechadas lo que permitió que nuestra comunidad educativa realizara un plan colectivo llamado territorio de paz y obviamente al haber buenas relaciones, tolerancia y buenas iniciativas, los cambios son los mejores que los esperados”⁴⁹.

Rectora con voluntad de saber-poder estratégico.

Directivas, profesores/as hacen uso de acciones de incitación, inducción, desviar relación de fuerzas negativas, facilitar, ampliar límites.

Estudiantes con ideas y con deseo de cambiar la relación de fuerzas

El análisis de los enunciados autobiográficos desenmascara relaciones de fuerza, observándose varios desplazamientos importantes que marcan el campo de la insurrección de los saberes sometidos:

a. Desplazamiento de un campo problémico de luchas de fuerzas heterogéneas en el marco de una escuela homogénea que ejerce relaciones de poder disciplinario, a un juego de fuerzas de poder estratégico, que crea situaciones productivas y de agenciamiento de los actores de la comunidad educativa. Los/as jóvenes se transforman en autores de su propia escuela. Insurrectan saberes.

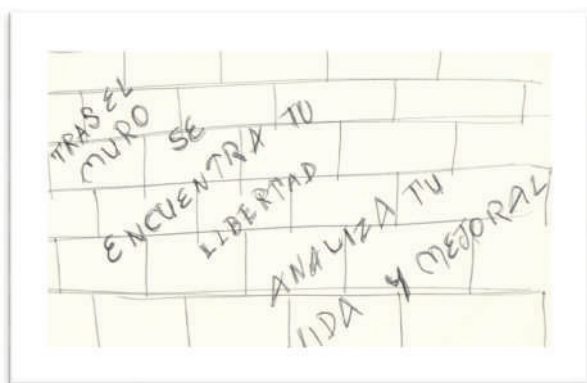
b. Desplazamiento de saberes disciplinares a unos saberes contruidos desde el contexto de las historias de los/as jóvenes. Maestros/as y jóvenes entran a un nuevo campo de ejercicio de poderes-saberes, insurreccionando los saberes sometidos.

Por otro lado, en las movilidades de poder estratégico que la escuela utiliza, se crean varios escenarios, dentro de los cuales, se les pide a los alumnos/as jóvenes y maestros/as adultos, por ejemplo, que describan las continuidades oscuras que ellos/as mismos observan en su escuela y cómo se constituyen los desarrollos lineales de la

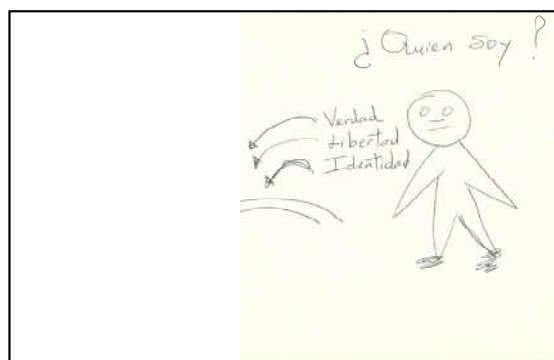
⁴⁹Enunciados autobiográficos de un joven de la escuela.

historia de esta escuela, buscando visualizar en su producción, soluciones alternativas que proyecten la escuela a su transformación.

En los grupos de discusión creados para los análisis críticos de esta escuela pública urbana, se resalta la producción creativa de los/as alumnos (ver Registro N° 9), quienes frente a su situación de estigmatización, de cara al resto de actores de la comunidad, proponen alternativas creadoras, fabricando una nueva salida a las relaciones con la institucionalidad. Se observa el optimismo joven, frente a una forma de fabricación hegemónica, de las relaciones de sometimiento concretas que los profesores proyectan en su producto de discusión (ver Registro N° 10).



n realizada por un grupo
ensaron su futuro de



0. Creación realizada por un
, cuando pensaron su futuro de

Esta forma de pensamiento de los/as jóvenes aquí proyectada, desenmascara un tipo de mentalidad propositiva, un tipo de saber emancipatorio, dispuesto al cambio de la realidad vivida mediante la creación de situaciones estratégicas –uso del poder- que promueven la transformación.

Pero si revisamos la producción de los profesores en el Registro N° 10, se desenmascara, a través de su descripción, las continuidades oscuras y de retorno, como si se reconstituyeran como sujetos de una escuela disciplinaria.

En efecto, continúan apareciendo regularidades en los enunciados simbólicos de la homogeneidad –figuras triangulares repetidas, homogéneas, uniformes-, y de marcas disciplinarias que identifican al sujeto como portador de verdades, de ciencia, de identidad. En esta escuela soñada, cabría preguntarse por los sujetos de la experiencia, y descubrir cómo la fabricación de estos sujetos de verdad, ciencia, libertad e identidad, en el contexto de una escuela homogénea, es útil el dispositivo de la normalización y la clasificación de los mejores para proyectar mucha más calidad. Se interpreta que desde estos enunciados dominantes se tienen pretensiones de posicionar un saber teórico-político, con el fin de separarlo de cualquier otra forma masiva circulante y discontinua del saber, como el saber que fabrica a los alumnos expulsados, peligrosos, de una escuela pública urbana.

¿Cuáles son, entonces, las posibilidades de relaciones diversas -institucionales e intergeneracionales- que pueden generarse en una escuela pública, cuando se crean situaciones estratégicas de poder diversas, cuya responsabilidad recae en todos los actores? Y, así mismo, cuando una escuela pública urbana decide invertir el orden de las relaciones de fuerzas que tradicionalmente se han ejercido, ¿es posible que se fabriquen nuevas relaciones de poder estratégico que proyecten nuevas formas de relacionarse maestros y alumnos?

Pues bien, la mejor manera de desenmascarar estas problematizaciones es realizando un análisis detallado de estas nuevas prácticas, relaciones de poder que subyacen a ellas y formas de saber, conocimiento y sujetos que se constituyen. Este ejercicio de análisis permite hacer la confrontación de este Mapa N° 12, con el Mapa N° 11.

ENUNCIADOS AUTOBIOGRÁFICOS	FORMAS PRACTICAS QUE CARACTERIZAN EL DISCURSO	RELACIONES DE PODER QUE SUBYACEN A ESTAS PRACTICAS	FORMAS DEL SABER, TIPOS DE CONOCIMIENTO, TIPOS DE SUJETOS
<i>“Como estudiante, no creo haber sido el más brillante de todos, de hecho tuve compañeros y compañeras excepcionales, muy inteligentes y que sin duda por tratar de estar al nivel de ellos y ellas es que me esforzaba tanto, para no ser del “montón” y tratar de mantener un estatus dentro del salón... sin embargo no me quejo, no me iba tan mal como estudiante, <u>finalmente y para sorpresa mía descubrí que no era tan mal estudiante y que por el contrario, tenía más capacidades que ni yo mismo conocía, por ejemplo, la del liderazgo... el asunto del liderazgo lo descubrí en séptimo grado, año en el que fui por primera vez representante de mi grupo, por medio de unas votaciones que organizó la profe de sociales, con el fin de enseñarnos algo de democracia... y ¡zaz! Ahí fue donde encontré otro estilo de vida..., luego vinieron las reuniones como representante ante el consejo estudiantil, y luego las Mesas Escolares de Paz... qué tiempos!!, como construimos cosas importantes en esa época: el mandato juvenil, el voto ciudadano a favor del medio ambiente, la formación de personeros y personeras estudiantiles, cultura de la convivencia para el Eje Cafetero... y tantas otras cosas que se tejieron en esa realidad tan fantástica que hoy recuerdo con tanto cariño, finalmente espero haber sido un buen líder, y haber aportado algo a tantas personas a toda una gran comunidad como lo era el colegio”.</u></i>	El RECONOCIMIENTO: apertura al conocimiento público de los/as alumnos/as jóvenes. El colegio centro de mesas de trabajo en el que se dialogan las nuevas relaciones de poder. Todos/as los/as actores/as participan protagónicamente. La escuela hace alianzas y construcciones colectivas. El profesor como agente de transformación. Amigo escucha. El currículo, como espacio posible de ser intervenido.	En principio la escuela como una ORTOPEDIA SOCIAL⁵⁰. Sin embargo poco a poco fueron asumiendo todos los profesionales nuevos roles activos y creativos en agenciamientos colectivos El Manual de convivencia acordado entre todos/as los/as actores/as de la escuela. La escuela como Laboratorio de Paz. La escuela democrática. Los/as maestros /as adultos como acompañantes de nuevas creaciones. Los/as jóvenes alumnos/as, como centrales del proceso educativo. Los padres y madres de familia con roles activos. La comunidad aceptando el cambio.	TIPOS DE SABER: Necesidad de aprender con sus maestros/as. Importancia del conocimiento previo de los/as alumnos/as jóvenes. Preocupa el/la joven estudiante que presenta dificultades en familia o en la escuela. Los/as jóvenes alumnos/as auto-regulan sus procesos de vida en la escuela. Los/as actores/as de la escuela aprenden a leer críticamente el entorno de los/as alumnos/as jóvenes. TIPOS DE CONOCIMIENTO: Desde una ética de la comunicación y del trabajo en comunidad. Conocimiento inter-estructurado. Verdad científica, problematizada. Interacción del conocimiento con procesos cognitivos. Aprendizaje en redes conceptuales. TIPOS DE SUJETOS: Sujetos de activos-creativos. Sujetos de la transformación. Sujetos participativos-críticos. Sujetos con posibilidades de oponer resistencias
<i>“...desde esta perspectiva, puedo anotar que las relaciones Maestro –Alumno, más que una lucha de poder, se centraba en la orientación de un potencial en el estudiante “problema”, para que este lo aprovechara y saliera adelante, por supuesto hay casos excepcionales en donde se veían fricciones entre los docentes y los estudiantes, pero estoy seguro que es más lo primero...”</i> <i>“Definitivamente había profesores con los que se podía hablar con libertad, sin tener que ponernos en el plan de niños buenos, nada, sin tabús, sin cortinas, la verdad como es...yo creo que desde que llegó la rectora y empezó a escuchar más a los estudiantes y a tenerlos en cuenta, los docentes se abrieron mucho más esta metodología y no era necesario buscar a una persona en particular para ser escuchado, de igual manera uno tenía más confianza en unos docentes que en otros y como en todo lugar, no todo el mundo se articula a la mayoría y se forma la oposición, la crítica y los comentarios negativos, pero eso no impidió que los buenos docentes hicieran su trabajo: formar personas cognoscitiva y humanamente, por fortuna la estructura del colegio era tan agradable que cualquier lugar era bueno para sentarse a charlar...”</i>	En el aula de clase: Escucha. Orientación de los/as profesores/as. Todos/as forman un circuito auto-regulado de nuevas reglas de juego. Los alumnos no se fugan. Ven con alegría el colegio, sus espacios, sus lugares. Ausencia de molestas prácticas divisorias. Continúa existiendo la heterogeneidad de voces y resistencias. Se invierte las relaciones de poder.	Se apoya en la participación. La vigilancia a través del mantenimiento de los nuevos ambientes. Decisiones compartidas, discutidas y consensuadas. Relaciones de poder más transparentes, más horizontales. Todos/as participan en la creación de los nuevos proyectos de la escuela.	

MAPA N° 12. Análisis de enunciados autobiográficos en el marco de la escuela transformada.

⁵⁰Foucault, M. (2001). Defender la sociedad. Buenos Aires: Fondo de cultura económica. P. 103.

El trabajo de campo relacionado pudo desenmascarar que las múltiples historias de los jóvenes de esta escuela pública urbana, dieron cuenta de prácticas de exclusión por el desconocimiento del contexto y las prácticas dominantes que han privilegiado el saber disciplinar sobre los saberes locales, marginales –saberes sometidos-, las cuales se han construido sobre un campo de relaciones de fuerza lineales. Pero cuando esa escuela se dio a la tarea de problematizar ese poder, inscribió tácticas y estrategias que hicieron que el campo de fuerzas se desplazara en un nuevo tejido de relaciones que fabricaron nuevos nexos en una cadena de dispositivos⁵¹, que produjeron redes de conversaciones que posibilitaron nuevas relaciones entre maestros/as adultos/as y alumnos/as jóvenes. Es como si se hubiesen configurado actores-red que des-ocultaron los procesos de la escuela y mostraron sus continuidades y discontinuidades, es decir, su composición heterogénea para romper con el sometimiento de sus saberes históricos.

Hoy en día existen estos actores aferrados a viejas prácticas y modelos que sostienen sus relaciones de poder-saber disciplinar, sin embargo, los nuevos referentes tecnológicos y las nuevas sensibilidades juveniles, serán futuros nexos que les permitirá hacer los desplazamientos necesarios para que emerjan nuevos lenguajes y saberes acordes con los tiempos actuales.

Ahora, y para terminar, la pregunta que intentamos resolver en este capítulo interroga sobre, si ¿este análisis de las relaciones de poder permitió, de alguna manera, deducirse de esta forma de hacer escuela?

Con toda claridad, en la medida que los alumnos/as jóvenes, e incluso los demás actores de la escuela, ya no fueron más sujetos pasivos de información, la configuración del nuevo campo de fuerzas los hizo asumir roles más activos, participativos. Fueron

⁵¹El dispositivo es para Foucault, objeto de la descripción genealógica. Refiere en su obra, dispositivos disciplinarios, de poder, carcelar, de sexualidad, dispositivo de alianza, de verdad, de subjetividad, etc. (Castro, 2004, p. 98).

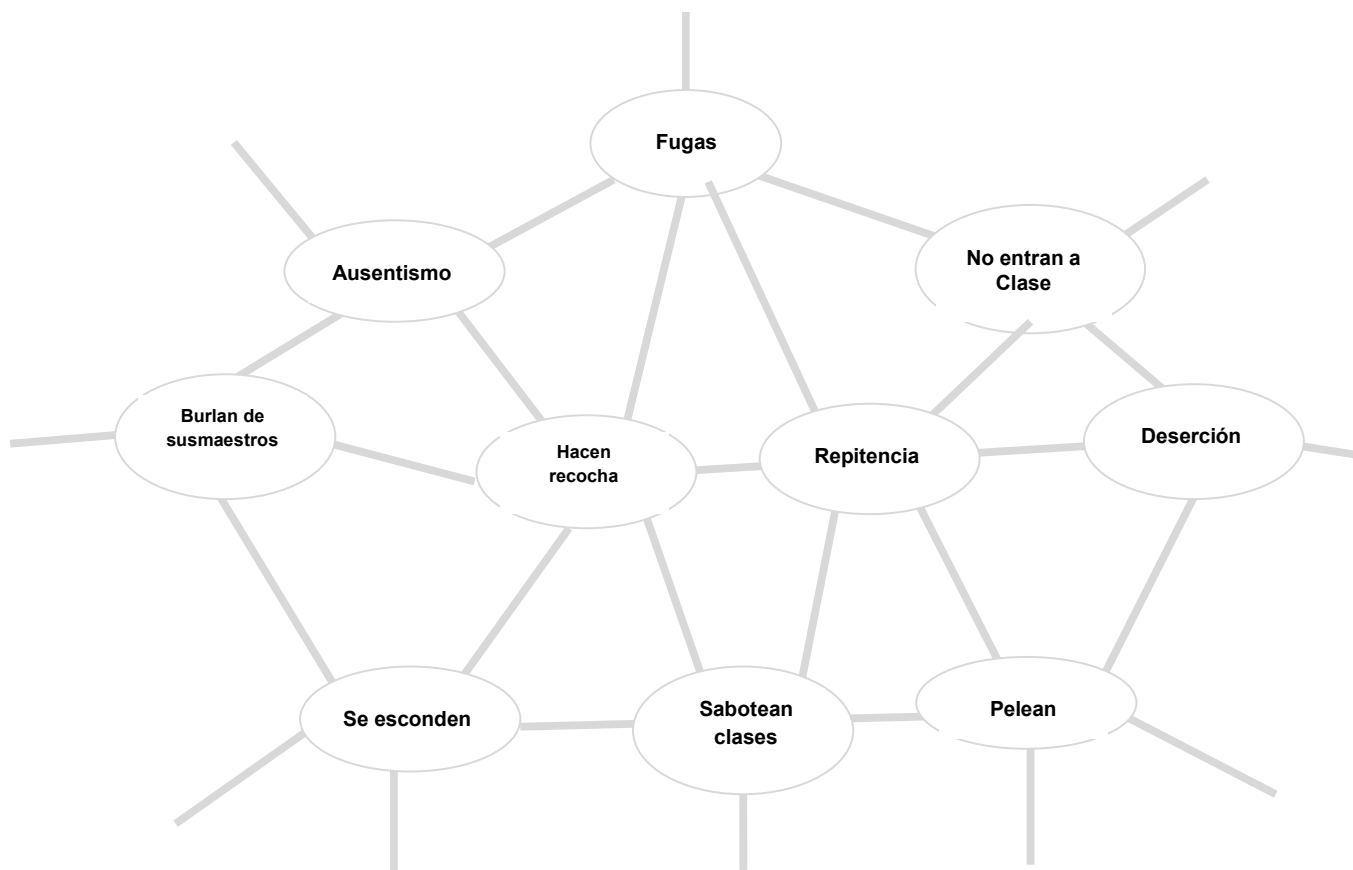
todos/as llamados/as a la acción⁵², a la transformación. Se demostró *“la multiplicidad de relaciones de poder inmanentes y propias del dominio en que se ejercen y que son constitutivas de su organización; el juego que por medio de luchas y enfrentamientos incansables las transforma, las refuerza, las invierte...”* (Foucault, 2001^a, p. 112).

4.4 LA POSIBILIDAD DE LA CREACIÓN DESDE LAS RELACIONES DE RESISTENCIA EN LA ESCUELA PÚBLICA URBANA

En el mismo sentido del análisis que acabamos de hacer, nos introducimos a configurar este campo problémico que ayudará a comprender mejor si, ¿existieron en este grupo de alumnos saberes que dieran cuenta de condiciones de resiliencia?, o, acaso, ¿los movimientos de luchas y confrontaciones a través de nuevas relaciones de poder, generadas en esta escuela, son más bien la expresión de una resistencia, que en términos positivos generó desplazamientos, discontinuidades y un acontecimiento para la escuela pública urbana? Aun cuando no fue el propósito de esta investigación resolver el campo problémico configurado, introduciremos algunas reflexiones que surgieron durante el análisis de la información.

Veamos el tejido de esta red de resistencias de los alumnos ocurridas en la escuela pública urbana investigada, las que siempre se tradujeron como contra-conductas en las relaciones institucionales de la escuela. En este contexto, los maestros igualmente se resistían aplicando el reglamento, por considerar tales resistencias una infracción a las normas, una falta a la ética institucional y un irrespeto a los actores de la escuela.

⁵²La categoría acción se adopta aquí desde el significado que Hannah Arendt le da al término, en el sentido que el discurso y la acción revelan la única cualidad de ser distinto, es decir, que con palabra y acto nos insertamos en el mundo de lo humano. Actuar en su sentido más general implica tomar iniciativa, comenzar en libertad, comenzar continuamente. En: Arendt, H. (1998). La condición humana. Barcelona: Paidós.



MAPA N° 13. Entramado de relaciones de resistencias que presentan los alumnos de una escuela pública urbana.

Si bien es cierto que en esta escuela pública urbana las posturas de sus actores frente a la resistencia fue negativa, se demostrará que las resistencias existen en todo el campo estratégico de las relaciones de poder, y, como nos lo informa Foucault,

Así como la red de las relaciones de poder concluye por construir un espeso tejido que atraviesa los aparatos y las instituciones sin localizarse exactamente en ellos, así también la formación del enjambre de los puntos de resistencia surca las estratificaciones sociales y las unidades individuales. Y es sin duda la codificación estratégica de esos puntos de resistencia lo que torna posible una

revolución, un poco como el Estado reposa en la integración institucional de las relaciones de poder. (Foucault, 2001^a, p. 117).

Una nueva profundidad teórica complementa Giroux (1997), a la posición Foucaultiana, al destacar el concepto de resistencia como aquel lenguaje que representa un modo de discurso que rechaza las explicaciones tradicionales del fracaso de las escuelas y las conductas de oposición. Advierte que la construcción de la resistencia en la escuela, “... *requiere de una serie de preocupaciones y supuestos acerca de la escolarización que son generalmente negados por las perspectivas tradicionales de la escuela y por las teorías de la reproducción social*” (Giroux, 1997, p. 144).

Por supuesto que Giroux (1997) reconoce, en los planteamientos de Foucault, el ejercicio de unos poderes sobre la gente en diferentes contextos, que son los que estructuran las relaciones de interacción entre los individuos. Reconoce en Foucault su afirmación sobre la multidimensionalidad del poder, que se ejerce no sólo como dominación, sino también como resistencia o como la expresión creativa de producción cultural y social.

Transcribimos un fragmento del enunciado autobiográfico de un alumno de esta escuela, para analizar sus vivencias y acontecimientos que definieron las formas de resistencia a la escuela y que expresan sentimientos de gozo por su realización:

“...haciendo una retrospectiva a esta situación tan particular, recuerdo que teníamos a dos profesores con los cuales nos enfrentábamos en una lucha constante de poder, y eran los docente de Biología y Español, la forma de resistencia que ejercíamos con ellos era de cerrarles la puerta del salón y no dejarlos entrar, hasta recuerdo que les decíamos: “eso vaya busque a su papá Hernán para que lo deje entrar a clase, vaya llore”, pues resulta que Hernán, era el prefecto de disciplina y era quizá una figura a la que le teníamos mucho respeto por su forma de ser, no era ni

A pesar de reconocerse en su rol social de alumno, la resistencia era como una conducta desafiante hacia los profesores que no les gustaban.

grosero, ni agredía a los estudiantes, por el contrario, resultaba ser tan asertivo que eso proyectaba una imagen de autoridad, caso distinto con los otros dos profesores.... Hasta me da pena escribir esto!, pobres profes... también cuando se distraían hacíamos voleo de papeles, de tizas, les escondíamos los libros a los profes, gritábamos, era un manicomio completo, hasta les increpábamos que no nos enseñaron nada en sus respectivas materias, en casos extremos otra forma de revelarnos era la de volarnos de clase y nos íbamos para el sector de Chipre a jugar a las canchas o cada uno para su casa...”

Formas de resistencia que daba cuenta de su insatisfacción-frustración por las clases.

Estas formas de pensar y ver la vida de la escuela, al igual que de enfrentar situaciones, indicó prácticas de los/as alumnos/as de resistir eventos académicos que no los satisfacían. Desde la compleja red de relaciones de poder, en un primer momento de esta escuela, cuando los alumnos se encontraban en una situación de desventaja frente a sus maestros, la mejor forma de resistir fue la transgresión.

El ruido de sus resistencias empezaba a decirle algo a esta escuela, que optó por su transformación. Es como si, al decir de Foucault (1996a), la resistencia hubiese mostrado cómo estos alumnos resurgen del anonimato gracias a su instantáneo trato con el poder. Foucault (1996a) nos dice, “*El punto más intenso de sus vidas, aquel en que se concentra su energía, radica precisamente allí donde éstas se enfrentan con el poder, forcejean con él, intentan reutilizar sus fuerzas o escapar a sus trampas.*”.(p. 125).

Es el momento que, desde la genealogía, empieza a entenderse la resistencia en un entramado campo de fuerzas y, en él, las luchas que generaron los/as alumnos/as jóvenes contra esas situaciones que les resultaban adversas. Pero también los/as maestros/as adultos/as quienes con su voluntad de poder transformaron ese juego de fuerzas contrapuestas, contraproducentes, y comprendieron el necesario salto que debería darse para que se posibilitara un nuevo orden del poder en la escuela. Fue en la lucha y en el enfrentamiento que los alumnos se pusieron a prueba, donde acumularon

su experiencia. Fue en la lucha y la confrontación en donde se inscribieron sus afectos y afecciones, el deseo y el placer. Y fue en la lucha, en el enfrentamiento, en la confrontación, así entendidas, como fueron proyectándose dinámicas de vida que hicieron de este proceso de transformación de la escuela un acontecimiento posible al tránsito del biopoder a la biopolítica.

Estas formas de resistencia, múltiples e irregulares, se traducen en un nuevo campo de luchas por la revolución de sus relaciones de fuerzas a favor de una transformación que privilegió la creación estética de intercambio generacional de maestros/as adultos/as y alumnos/as jóvenes. Giroux (1997), complementaría diciendo que *“en el comportamiento expresado por los grupos subordinados hay momentos de expresión cultural y creativa cuya forma está dada por una lógica diferente, sea existencial, religiosa o de otra índole”* (p. 145).

Los/as alumnos/as jóvenes leían su comportamiento como resiliente, acaso porque los discursos de la escuela en la década de los 90's influyeron en su concepción. Esa concepción de resiliencia, que fue aprendida por los actores de la comunidad, se articulaba bastante bien a ese campo configurado desde la carencia del alumno expulsado, del alumno problema. La resiliencia se asocia más al concepto de vulnerabilidad. A su vez, ésta se asocia a factores de protección y de riesgo, y también suele asociársele a una respuesta ante situaciones dolorosas. La resistencia, por el contrario, es correlativa al poder y con ella el sujeto manifiesta un grado de libertad. La resiliencia ocurre en escenarios despolitizados, es individualista, procura siempre la superación de la desventaja, la limitación. La resistencia, como es aquí trabajada, es correlativa al poder y en consecuencia asume a los sujetos políticos, en relaciones múltiples y su construcción se da en los colectivos.

El siguiente fragmento de enunciados autobiográficos, lo expresa claramente:

“... pero también me arriesgo a decir que los estudiantes del colegio, eran personas resilientes, con grandes capacidades, que aprovechaban el cambio en forma positiva, que dieron la pelea por tratar de sacar de la marginación a la institución, algunos desde el campo académico, otros desde las lides deportivas, otro siendo voceros y líderes destacados en el ámbito regional.... Esos eran los estudiantes del colegio”.

**Formas de
resistencia
creativa y
proactiva.**

La resistencia como posibilidad de transformación, demuestra un enfoque congruente con el concepto de “re(d)siliencia, para dar cuenta, específicamente, del conjunto de estrategias vinculantes que llevan a cabo los niños, niñas y jóvenes en situación de calle....logrando su inclusión progresiva a los bienes y servicios sociales, así como el ejercicio de su ciudadanía dentro de un proyecto de vida que incluye no solo su propia reivindicación sino la de otros en situaciones de vida semejantes a las suyas ”(Granada & Alvarado, 2010, p. 322).

Llama la atención que Foucault prefiera referirse a la relación antagónica del poder, como relación agónica, la cual es definida como una “...relación a la vez de incitación recíproca y de lucha, de provocación permanente. El análisis del agonismo entre las relaciones de poder y la intransitividad de la libertad constituye la tarea política inherente a toda existencia social” (Rodríguez, 1999, p. 193).

En el siguiente Mapa N° 14, podremos resumir el análisis, la elaboración y el cuestionamiento de las relaciones de poder, al igual que las resistencias.

PUNTOS DE ANÁLISIS ⁵³	PROCEDENCIA	EMERGENCIA
El sistema de diferenciaciones	Escuela pública urbana creada tres meses más tarde del inicio del período escolar. Configura un campo de alumnos expulsados. Los roles que se ejercen son roles sociales. El uso del poder es disciplinario. Los sujetos son pasivos reactivos-sujetos de información. Redefine territorio de poder, en los maestros.	Escuela pública urbana, que después de 14 años modifica sus relaciones de poder, haciendo desplazamientos que favorecen el estatus de la escuela. Configura un campo de alumnos/as jóvenes en relación creativa y productiva con maestros/as-adultos/as. Los roles ejercidos son una interacción entre roles sociales y generacionales. El uso del poder es estratégico. Los sujetos son creativos-productivos. Son sujetos de transformación. Des-territorializa el poder, dando lugar a relaciones más interactivas.
Los tipos de objetivos	Corresponden a una escuela disciplinaria.	Corresponden a una escuela democrática-participativa con múltiples redes sociales.
Los medios por los cuales se crean relaciones de poder	El saber disciplinario desde la perspectiva del maestro. Se clasifican, distribuyen y jerarquizan las relaciones de poder, privilegiando a los mejores, disciplinados, atentos. Los maestros ejercen su función disciplinaria a través de la vigilancia. La resistencia tiene una connotación negativa de transgresión a la norma.	El saber poder, desde una perspectiva del /la estudiante joven. Se reconoce la heterogeneidad y la diversidad cultural de sus actores. Maestros y alumnos se auto-regulan y producen colectivamente el proceso de transformación. La resistencia asume una connotación positiva, como relaciones de poder creativas y transformadoras del cuerpo de la escuela.
Las formas de institucionalización	Se relacionan a través de los reglamentos. Hay sistemas de vigilancia muy bien definidos. Se ejerce disciplina a través de un entramado jerarquizado de roles sociales. Se llevan observadores de alumnos, bajo la óptica del maestro. La escuela es encerrada en mallas y sus puertas con candados.	Se crean principios orientadores de la convivencia escolar. Los actores de la comunidad se responsabilizan del funcionamiento de la escuela. Aún cuando persiste la jerarquía de los roles sociales, se privilegia un proceso de regulación en el que los/as alumnos/as jóvenes tienen su protagonismo. Los observadores del/la alumno/a joven son instrumentos de convivencia. Las puertas de la escuela se abren para la circularidad de sus actores.
Los grados de racionalización	Las relaciones entre maestros y alumnos son institucionales.	Las resistencias externas fueron cambiadas, más no se lograron modificar las relaciones del orden político con actores de jornadas alternas. Las relaciones entre maestros/as adultos/as y alumnos/as jóvenes, suelen ser más intergeneracionales.

MAPA N° 14. Puntos de análisis de las relaciones de poder en una escuela pública urbana.

En conclusión, los discursos encaminados a la definición de un campo de exclusión, como el de los alumnos expulsados, sospechosos, peligrosos, pueden abrir caminos a la transformación, dando lugar a un/a nuevo/a sujeto alumno/as joven y a un/a nuevo/a sujeto maestro/as adultos/as, mediante el ejercicio de desenmascarar relaciones de poder

⁵³Dreyfus, H. L. y Rabinow, P. (2001). Más allá del estructuralismo y la hermenéutica. 1ª Edición. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión. p. 256.

que ejercen unos/as sobre otros/as, en su actualización constante mediante la problematización positiva de su pensamiento.

CAPÍTULO V
5. CONSTITUCIÓN DE SUBJETIVIDADES A PARTIR DE NUEVAS
TECNOLOGÍAS DE PODER



Registro N° 11. Evocación de un momento vital, en los talleres sobre el descubrimiento del sujeto alumno/a joven y sujeto maestro/a adulto/a, en una escuela pública urbana.

La imagen que introduce este capítulo podría inducirnos a una interpretación que en el marco de esta investigación demuestra que, cuando las figuras del disciplinamiento y la vigilancia ya no necesitan máscaras, pareciera que una nueva relación más transparente entre maestros/as-adultos/as y alumnos/as jóvenes tuviese que emerger, ocurriendo el proceso de desenmascaramiento de estos actores. La relación institucional, desde los roles sociales de maestro-alumno, proyecta un rostro, que es el rostro de la máscara. Y sólo con la voluntad de la desnudez estos/as actores logran desplazar el enmascaramiento hacia nuevos encuentros con los sujetos/as maestros/as-alumnos/as, creando nuevas relaciones intergeneracionales, desde los roles generacionales adulto/as y jóvenes hombres y mujeres.

La delimitación del campo problemático podríamos establecerla desde la dimensión del ser sujeto joven en la modernidad, y los juegos de verdad contruidos en torno a los alumnos expulsados, peligrosos, sospechosos.

Ciertamente, Foucault trató de unificar en un proceso el cambio de perspectiva, afirmando que no era el poder, sino el sujeto, el tema general de sus investigaciones, produciendo una historia de los diferentes modos de subjetivación: Por un lado, Foucault, nos proporciona herramientas para comprender “...*los modos de investigación que buscan acceder al estatuto de ciencia... a la objetivación del sujeto hablante*” y por otro lado “...*la objetivación del sujeto en lo que serían las prácticas divisorias*” (Rodríguez, 1999, p. 13). Por ello, no era extraño para este pensador sugerir que cada época tiene un modo histórico de subjetivación.

Recordemos que la estructura jerárquica entre adultos y jóvenes ha dado cuenta de un lenguaje que encasilla con calificativos, máscaras que definen un modo de ser sujeto joven y que al decir de Borges (1984, p. 29), “*el sustantivo se forma por acumulación de adjetivos*”, pero que en un lenguaje psicoanalista ortodoxo, las modificaciones en la conducta de los(as) jóvenes, son vividas como un fenómeno psicótico y psicotizante (Aberastury & Knobel, 1983). Esta terminología sobre las deficiencias humanas puede

atribuirse a la “cientificación” de la conducta que caracteriza a la era moderna. Así lo expresa Gergen (1997),

Al tratar de explicar los comportamientos indeseables, los(as) maestros(as), psicólogos(as) y psiquiatras dieron origen a un vocabulario técnico de las deficiencias que se fue difundiendo, de modo que se ha hecho consciente como problemas de aprendizaje o de salud mental. Y, lo que es peor, al producirse este cambio en la manera de interpretar a los otros, se pone en marcha una espiral cíclica de debilitamiento personal, ya que cuando la gente se concibe a sí misma de ese modo, termina por convencerse de que es indispensable contar con un profesional que la trate... Los profesionales utilizan a la vez un vocabulario aún más diferenciado e historiado. Entonces ese nuevo vocabulario es asimilado por la cultura, engendra nuevas percepciones de enfermedad, y así sucesivamente en una creciente espiral mórbida (p. 34).

Perea (Ruiz & Villa, 2000), afirma que la juventud sigue siendo visualizada desde el terreno de la sospecha y de la normalización, aunque la intencionalidad de los adultos sea la de cuidar el futuro y porvenir de la sociedad.

Aquí, el punto de vista cambia, pues ya no se trata de la objetualización y normalización de los/as sujetos/as alumno/as-jóvenes, sino de las técnicas del sujeto y la subjetivación, y para ello nos ubicaremos en esta escuela pública urbana, que ha realizado un cambio en el juego de fuerzas. En efecto, Foucault ya nos aporta sus posturas frente a la manera en la que el ser humano se transforma en sujeto.

Intentaremos demostrar cómo en una escuela pública urbana se fue conformando una experiencia, por la que los/as actores/as iban reconociéndose como sujetos/as jóvenes y adultos/as de una transformación. Esta experiencia, diría Foucault (1999b), resulta de, “...la correlación, dentro de una cultura, entre campos del saber, tipos de normatividad y formas de subjetividad” (p. 8).

Hablar, entonces, de la escuela transformada como una experiencia históricamente singular, supuso el trabajar los instrumentos susceptibles de ser analizados⁵⁴, según pudiéramos hacer las correlaciones entre los tres ejes que constituyeron esta experiencia transformadora y que han sido objeto de esta investigación: la formación de saberes desde una escuela que problematiza la procedencia de sus alumnos expulsados, las relaciones de poderes estratégicos con estrategias abiertas que regulan su práctica, y las formas según las cuales los sujetos/as jóvenes pueden y deben reconocerse como sujetos de esa transformación de la escuela, tema, este último, que nos ocupará en los siguientes párrafos.

Por ello, analizar las prácticas por las que los/as sujetos/as jóvenes y adultos/as se vieron llevados/as a prestarse atención a ellos/as mismos/as, a descubrirse, a reconocerse, a articular distribuciones del poder y a declararse como sujetos de transformación, emancipación, haciendo jugar entre maestros/as adultos/as y alumnos/as jóvenes una relación mucho más intergeneracional que institucional, y generando una nueva gobernabilidad en esta escuela, es el propósito del análisis de esta genealogía de los/as sujetos/as alumno/as jóvenes.

Las problematizaciones, que desde la dimensión genealógica nos proponemos dilucidar, son: ¿cómo se han constituido los/as alumnos/as jóvenes en esta escuela que engendró la exclusión y la estigmatización a partir del uso naturalizado de mecanismos y dispositivos disciplinarios? Pero, por otro lado, ¿a través de qué prácticas los/as alumnos/as jóvenes y los/as maestros/as adultos/as fueron reconociéndose como sujetos/as jóvenes y adultos/as de una transformación?

⁵⁴Construcción de Manuales de Convivencia, autobiografías de los/as jóvenes, agenciamiento de proyectos innovadores, la producción de los grupos de discusión, la problematización de los jóvenes a partir de las técnicas de sí (registros de auto-examen).

5.1 LAS NUEVAS FORMAS DE LA SUBJETIVIDAD EN LA ESCUELA PÚBLICA URBANA

Los anteriores interrogantes nos llevan a preguntarnos por el ¿qué soy yo? ¿Qué es uno mismo? Y ante estas preguntas, “...la subjetivación nos es mostrada entonces como un pliegue, como la forma resultante de una fuerza que se afecta a sí misma, mediante ella, ese afuera se constituye un adentro co-extensivo que nada tiene que ver con la interioridad “(Deleuze, 1987, p. 18). El mismo Deleuze (1987) considera que es éste análisis Foucaultiano el tercer dominio que es tanto condición de posibilidad como del resistir. Además, como Foucault (1999b, p. 9) bien lo dice, lo que se propone es buscar cuáles son las formas y las modalidades de la relación consigo mismo por las cuales el individuo se constituye y se reconoce como sujeto.

Analicemos el Mapa N° 15, en el que se visualizan las relaciones de maestros/as y alumnos/as mediante técnicas de sí generando procesos de subjetivación. Aquí, nos situamos dentro del/la sujeto/a maestro/a-adulto/a y alumno/a-joven, aún en formación, para observar las tecnologías del yo que van a ir forjando, primero como prácticas de libertad, una estética de la existencia, más tarde, en el dominio de sí, una ética de la temperancia, y, finalmente, una indagación sobre su verdad (Foucault, 1996b).

Es la demostración de relaciones horizontales que inducen al maestro/a a modificar sus prácticas. A verse a sí mismo como un/a adulto/a capaz de comprender la realidad escolar desde otra dimensión.

Relaciones inter-institucionales	Relaciones intergeneracionales
ROLES SOCIALES	ROLES GENERACIONALES
MAESTRO	ADULTO
ALUMNO	JOVEN

MAPA N° 15. Las relaciones del/la sujeto maestro/a y alumno/a, consigo mismo

El mapa N° 15, muestra la relación maestro-alumno un poco más debilitada, proyectando unas relaciones maestro/a-adulto/a y alumno/a-joven, a partir de las cuales ambos actores realizan una exploración sobre la nuevas formas de subjetividad, mediante la indagación por el modo en que el ser humano se convierte a sí mismo en sujeto.

La investigación ha mostrado, a lo largo de su desarrollo, que ha habido un giro en el rol de los/as maestros/as y alumnos/as, giro dado a sus relaciones dentro de la escuela. Por esta razón, cambiaron también las rutas en que estos actores transformaron sus formas de reconocerse a sí mismos, bien como maestros/as-adultos/as, y/o como alumnos/as-jóvenes. Esto ha implicado, igualmente, un giro en las formas como los actores de la escuela se relacionaron, bien desde sus roles sociales de maestro-alumno, y/o desde sus relaciones intergeneracionales, adulto/a-joven. Esas prácticas reales – prácticas históricamente analizables-, son las que constituyen al sujeto⁵⁵.

⁵⁵Entrevista Sobre la Genealogía de la ética: una visión de conjunto de un trabajo en proceso. (Dreyfus & Rabinow, 2001, p. 284).

Para comprender la respuesta a ¿qué soy yo? ¿Qué es uno mismo?, traemos la cita de Deleuze (1987) en su análisis del pensamiento Foucaultiano:

El tema que siempre ha obsesionado a Foucault es el del doble. Pero el doble nunca es una proyección del interior, al contrario, es una interiorización del afuera. No es un desdoblamiento de lo Uno, es un redoblamiento de lo Otro. No es una reproducción de lo Mismo, es una repetición de lo Diferente. No es la emanación de un YO, es la puesta en inmanencia de un siempre otro o de un No-yo. (p. 129).

Es importante aclarar que, para Foucault, las prácticas de subjetivación son también formas de objetivación, es decir, de los modos en que el sujeto ha sido objeto del saber y de poder para sí mismo y para los otros. Los momentos históricos que marcaron esta escuela desde su creación, dan cuenta de esas emergencias, por un lado, de los juegos de verdad que hacían posible la existencia de la escuela, pero, por otro, sus efectos sobre los/as sujetos/as en un nuevo contexto histórico y particular, que hicieron siempre posible la emergencia de múltiples subjetividades, las que iban metamorfoseándose según la experiencia posible de cambio.

Y es interesante mirar la postura de Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz (2008) cuando al referirse al sujeto, destacan en él/ella, las

individualidades y formas de interacción entre ellas que necesiten ser 'renombradas', resignificadas, atendiendo más a sus propias realidades que a las abstracciones formales enunciadas desde los ideales de perfección de la modernidad. Estas realidades tienen un carácter múltiple: los individuos, los/as jóvenes y sus relaciones, además de cognición-razón y lenguaje, son sensibilidad, cuerpo, emociones, anhelos, tradiciones, sentimientos, es decir, son historia en construcción, son experiencia vital (p. 26).

Ahora, ¿qué discursos constituyen la propia subjetividad para hacer patentes las diferentes articulaciones en la forma en que pensamos, decimos y hacemos nuestras diversas formas de ser? “...y es que, desde esta posición, el sujeto no es algo dado, sino que es una forma que tiene la posibilidad de modificarse continuamente a sí misma; por eso, el conocer cuáles son los discursos que habitan en la subjetividad es una tarea ética (Martínez, 2009, p. 133), como bien lo afirman Alvarado y otros (2008).

Los modos de subjetivación son, para Foucault (1999a), “la determinación de lo que debe ser el sujeto, la condición a la que está sometido, el estatuto o posición que asume para llegar a ser sujeto legítimo de determinado conocimiento (p. 364).

Estos modos de subjetivación contruidos en esta escuela pública urbana, fueron afectados por procesos históricos ocurridos en la década de los 80’s y 90’s, a partir de los cuales los/as actores maestros/as y alumnos/as, logran avanzar en importantes desplazamientos del sí mismo. Los acontecimientos más influyentes y simultáneos a la transformación de la escuela, fueron: la Constituyente del año 1990, la nueva Constitución de Colombia del año 1991, el proceso seguido por el Movimiento Pedagógico de los años 80’s, el movimiento ciudadano por la construcción de unas nuevas reglas de juego de la educación en Colombia, la puesta en marcha de la Ley 115 de 1994 y su reglamentación con el Decreto 1860 de 1994, la participación protagónica de los/as ciudadanos/as en la construcción del Plan Decenal de Educación.

De esta manera, los/as actores/as de la escuela fueron construyendo nuevas formas de subjetividad, pensando, actuando y viviendo de otra manera. Sin embargo, es necesario aclarar que la experiencia vivida por cada uno de los/as actores/as, no fue igual para todos/as, que cada uno/a, con sus historias, hizo de su experiencia escolar un modo particular de vivir. Si bien, en el período de estigmatización analizado hubo técnicas de poder orientadas hacia los individuos-alumnos, ejerciendo una permanente coerción política y generando una verdad desde la generalización de esta verdad sobre los expulsados, como sospechosos o peligrosos, visibilizando subjetividades vigiladas, excluidas; sujetos de un conocimiento como individuos normales o anormales, los

incluidos o los excluidos, los buenos o los malos, en el período de transformación de esta escuela, los/as sujetos/as vivieron la experiencia de experimentar por ellos/as mismos nuevas formas de ser sujetos/as. Sujetos de un conocimiento que creaba condiciones de posibilidad de ser sujetos de la transformación, sujetos liberados, creativos y libres.

Fueron múltiples las formas de incitación dadas por esta escuela para lograr una historia de la emergencia de la transformación, mediante la articulación de discursos y prácticas llevadas a cabo en momentos y espacios diferentes. El registro histórico N° 12, que aparece a continuación, puede ser tomado como un instrumento que incita y motiva la transformación de los sujetos de la escuela.

**A LA COMUNIDAD
EDUCATIVA DEL COLEGIO
MARIANO OSPINA PEREZ**

Nuestro Colegio MARIANO OSPINA PEREZ ha venido luchando contra una imagen negativa que la sociedad le ha creado, acaso porque integrantes de esta misma comunidad le han ayudado a imaginarla.

Sabernos "malos" y con "vicios" fantaseados por otros, conviene tan poco a nuestro desarrollo, que es una obligación moral, que todos nos unamos para combatir dicho mal.

Nuestro "MANUAL DE CONVIVENCIA", será entonces una de nuestras estrategias para actuar unidos en provecho de construir unos nuevos ambientes, en los que la juventud que aquí se educa, se sienta orgullosa, por saberse respetuosa de la vida en una comunidad en la que la participación y el respeto a la diferencia, son sus nortes.

Este esfuerzo, naturalmente, que está respaldado por la CONSTITUCION NACIONAL DE COLOMBIA que muestra con claridad los DERECHOS HUMANOS de todos los ciudadanos Colombianos y crea mecanismos para su defensa como el RECURSO DE TUTELA y para su vigilancia como, la CORTE CONSTITUCIONAL, EL DEFENSOR DEL PUEBLO Y LOS PERSONEROS MUNICIPALES.

Aspiramos, entonces, a construir una NUEVA CULTURA EDUCATIVA, en la que toda la comunidad unida, trabaje en favor de la INTEGRACION EDUCATIVA de los adolescentes que presentan NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES, sin que por ello seamos condenados por la sociedad y por una vida del Colegio más ACADEMICA - PARTICIPATIVA - RESPONSABLE - TOLERANTE DE LA DIFERENCIAS, SOLIDARIA Y FELIZ.

Esta aventura arquitectónica, será trabajo de todos: Padres, Alumnos, Directivos, Maestros, Administrativos, personal de Servicio, Egresados y Vecinos del Colegio y su acción educativa, será siempre orientada por los Referentes Constitucionales, Legales, Reglamentarios y Conceptuales de la moderna educación, explicitos en nuestro PEI.

El siguiente esquema aclarará un poco esta visión de cómo construir la convivencia en el Colegio MARIANO OSPINA PEREZ, como la aventura arquitectónica que exige nuestro nuevo Colegio.

**PRINCIPIOS ORIENTADORES
RESUMEN
PEI**

Referentes Constitucionales (Constitución 1991)

Participación Democrática de padres, alumnos, Directivos, Maestros, Personal Administrativo, Servicios Generales, Egresados y otros.

Asunción de roles protagónicos.

Creación de ambientes educativos participativos.

Respeto a la diferencia.

Adolescentes toman decisiones.

Se aprenderá a convivir conviendo.

Se aprenderá a participar participando.

Educación para todos: adolescentes con necesidades educativas especiales sin discriminación.

Educación basada en la INTEGRACION EDUCATIVA: convenios con Instituciones que hacen rehabilitación.

Construcción sociedad pacífica: educación en la diferencia, el diálogo la autonomía.

Respetará Derechos Humanos.

REGISTRO N° 12. Enunciados impulsores de la transformación de la escuela pública urbana.1999

Se proyectan en estos registros, estrategias discursivas que se volvieron prácticas colectivas de los/as sujetos/as alumnos/as jóvenes, pero también de los/as sujetos/as maestros/as adultos/as. Así mismo, se proyectan unas prácticas de libertad que, si bien es cierto, tienen como referente obligado los principios legales que proporcionaba la Carta Constitucional y las leyes de ella derivadas, los/as maestros/as y alumnos/as demostraban el deseo por asumir el desafío que estas mismas normas les planteaban, para problematizar su rol y generar desplazamientos en sus formas de percibirse como sujetos adultos y sujetos jóvenes, creando así, una postura ética y política frente a su rol desempeñado. Es claro que para Foucault el sujeto se halla inmerso en la sociedad, como ocurre con estos/as actores inmersos en una escuela pública urbana; también, como determinado por ella a partir de sus juegos de poder, y que para este momento de la escuela, estos sujetos/as actores/as de la escuela se ubican en unas relaciones interactivas, resaltando su lugar como sujetos/as jóvenes y adultos/as activos/as-creativos/as-propositivos/as, es decir, sujetos de la transformación.

Ahora, la pregunta se orienta hacia la identificación de ¿cuáles han sido las condiciones de esta emergencia de estas nuevas subjetividades que suscitaron el cambio? En el Mapa N° 16 podemos explicitar esos “modos de subjetivación” según las pistas Foucaultianas y teniendo como referente el Manual de Convivencia y el P.E.I. construido colectivamente por estos actores.

El Mapa N° 16 expone las condiciones para esos modos de subjetivación que ocurrieron en la escuela pública urbana, desde las cuales podemos analizar los/as sujetos que en ella se constituyen, las condiciones a las que están sometidos, el estatuto de saber que los regula y la posición que ocupan en la emergencia de la escuela. Es claro que los/as alumnos/as jóvenes de esta escuela, empiezan a tener centralidad como sujetos de un proceso de formación integral, en el contexto de una escuela que los/as reconoce como sujetos/as diferentes, diversos en el marco de unos principios democráticos.

El Mapa N° 16 demuestra que los acontecimientos analizados hacen posible la emergencia en cada uno de los sujetos que actuaron en colectivos, de unas formas de

saber, verdad, poder y subjetividad, que son precisamente las que les han servido para resistir aquellas otras formas de saber, verdad, poder y subjetividad que constituyeron a esos/as actores cuando se configuró el campo problemático de los alumnos expulsados, sospechosos, peligrosos.

CONDICIONES	Lo que debe ser el/la sujeto/a joven de la escuela.	Condición a la que está sometido el/la joven en la escuela	Estatuto que debe tener	Posición que debe ocupar el/la joven en la escuela
“Modos de Subjetivación” (Foucault, 1999^a, p. 364)	<i>“Ser inacabado. Concebido como un proyecto de vida en permanente proceso de construcción, como ser individual y dentro de un colectivo se desarrolla según unas condiciones históricas y culturales específicas”</i> <i>“Es sujeto joven con necesidades, potencialidades y posibilidades humanas”.</i> <i>“Son seres humanos diferentes, con comportamientos heterogéneos por lo que deben respetarse sus diferencias”</i> <i>“Como ser humano en colectivo, se le exige ser consciente del potencial de transformación de su entorno”⁵⁶.</i>	<i>“La formación se basa en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y la libertad.”⁵⁷</i> <i>“Su educación se concibe en la integración educativa como principio esencial de la democracia, lo que lleva a crear una cultura de la tolerancia por cuanto, no solo se forman actitudes integradoras al interior de la comunidad educativa, sino que se comprenderán y orientarán desde una moderna pedagogía.”</i>	<i>“Trabajar por una sociedad pacífica, para lo cual, educar en la diferencia, privilegiar el diálogo como estrategia de solución de conflictos, dar el paso a la autonomía como principio humano que orienta la toma de decisiones y la libertad responsable”.⁵⁸</i>	<i>“Es el centro del proceso educativo, sujeto a una formación integral.”⁵⁹</i>

MAPA N° 16. Condiciones requeridas para los modos de subjetivización en la escuela pública urbana. Tomado del PEI de esta escuela pública urbana. 1996-2003.

⁵⁶Notas extraídas del Manual de Convivencia de la escuela pública urbana. 2000.

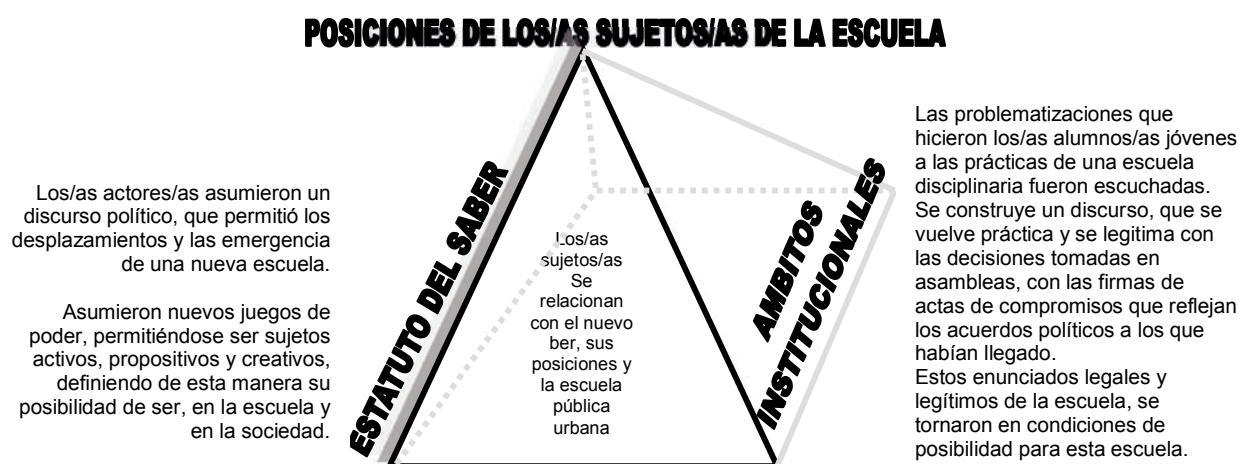
⁵⁷Ibíd.

⁵⁸Ibíd.

⁵⁹Ibíd.

Si por subjetividad se entiende “la manera en que el sujeto hace la experiencia de sí mismo en un juego de verdad en el que tiene relación consigo” (Foucault, 1999^a, p. 365), entonces, las prácticas que dieron lugar a la emergencia de esta escuela, constituyeron a unos/as sujetos/as que privilegiaron relaciones intergeneracionales, basadas en estrategias que les permitieron a dichos sujetos/as maestros/as-adultos/as y alumnos/as-jóvenes, hacer la experiencia en un contexto democrático, en el que sus principios proyectaron a un ser humano diverso, heterogéneo, inacabado, que demandaba unos actores (maestros/as-alumnos/as) diferentes a los de la escuela homogénea. Y es precisamente a través de estas concepciones democráticas que circularon en la época, como los/as maestros/as-adultos/as y los/as alumnos/as jóvenes se vieron interpelados a reconocerse como sujetos de transformación, de dialogicidad y concertación. Como se puede apreciar, el juego de verdad que se deriva de los principios de una escuela democrática, se encuentra ligado, en cierta manera, a la nueva configuración de la institución escuela pública urbana y a la formación de nuevas subjetividades.

Los/as actores de esta escuela asumieron posturas centrales en la participación colectiva por la construcción de nuevas relaciones de poder, desenmascarando la cotidianidad del juego de fuerzas a las que se habían visto sometidos/as.



MAPA N° 17. Enunciados de las escuela pública urbana que determinaron a los/as modos de subjetivación de sus actores/as.

Pero, además, fueron ellos/as –maestros/as y alumnos/as-, quienes se vieron involucrados a través de diferentes prácticas estratégicas concretas de problematización y participación con todos los/as actores/as de la escuela, a desplegar, en relación con ellos/as mismos y lo que constituye su propia subjetividad en la inmanencia del juego de lo que era pertinente, o mejor aún el juego de verdad, para su escuela. Es ésta, una nueva forma de gobernabilidad, en tanto, los/as sujetos/as maestros/as y alumnos/as se constituyeron como sujetos capaces de conocer, analizar y transformar lo que habían problematizado.

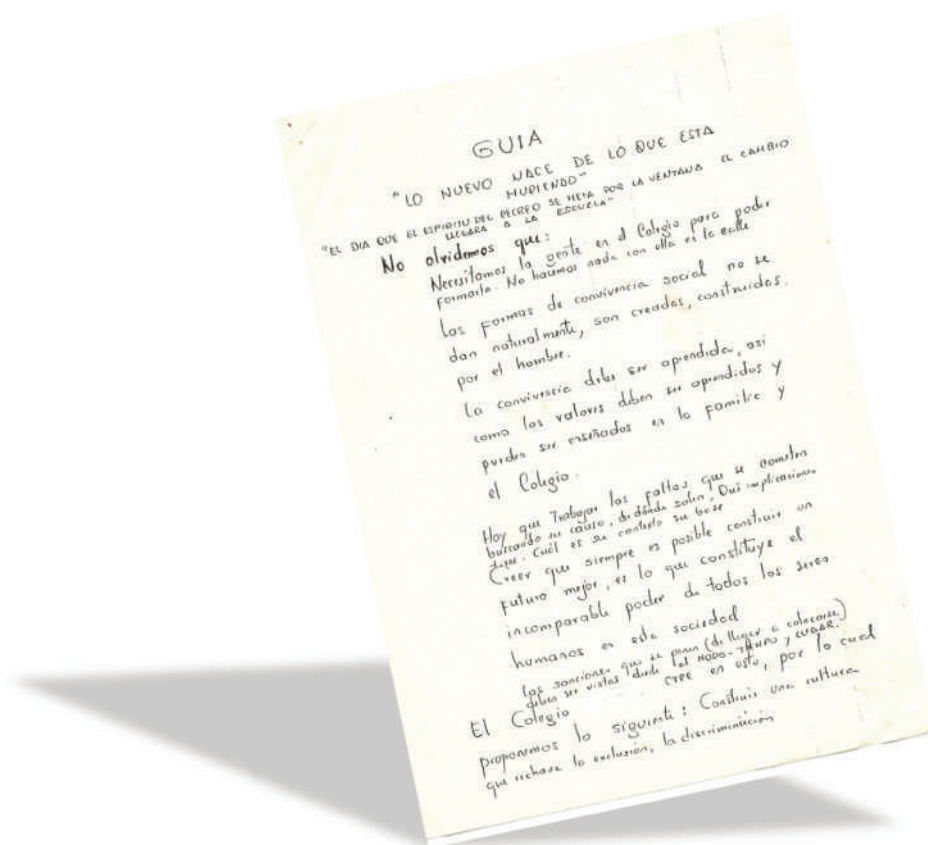
Este análisis sobre la constitución de los/as sujetos/as y los modos de subjetivación, logra tener su mayor comprensión cuando reconocemos con Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz (2008) que,

la superación de este sujeto trascendental, del individualismo que está a su base y de la sociedad racional juridizada, nos pone frente a la instauración de múltiples yoes y de diversas maneras de relación y de organización para la vida en común....En esos múltiples yoes habitan, a la vez, múltiples condiciones identitarias que hacen que en la vida cotidiana el sujeto niño, niña, joven, se exprese como realidad compleja, tensional, y en muchas oportunidades contradictoria y fragmentada, yoes con pertenencias diversas en colectivos desregulados (nosotros), que se corresponden mucho más con una realidad diversa, vital y compleja que con el concepto de una sociedad regulada por un acuerdo o pacto (contrato social), que no pasa de ser un ideario normativo cuyas expresiones históricas reales se explicitan en grandes distorsiones (p. 27).

5.2 PRACTICAS DE AUTO-TRANSFORMACION DE LOS SUJETOS DE LA ESCUELA. LAS PRACTICAS DE SI

La búsqueda de las regularidades de los enunciados y prácticas que constituyeron los eventos de auto-transformación de los/as maestros/as-adultos/as y alumnos/as jóvenes en la posición que cada uno de ellos/as asumió en su proceso de constitución de las

nuevas relaciones entre ellos/as, da inicio a estas reflexiones sobre los desplazamientos ocurridos en esta escuela pública urbana. Los nuevos enunciados que incitaron a los procesos de transformación, también tuvieron que ver con estos dispositivos, que circularon en los talleres entre toda la comunidad⁶⁰:



a pública urbana

Se presentan relatos de prácticas de esta escuela que lograron constituir relaciones de poder que han permitido que los/as sujetos/as alumnos/as jóvenes y maestros/as-adultos/as hayan tenido prácticas de libertad y ejercicios de transformación.

La “preocupación por uno mismo”, da cuenta de un yo como nueva posibilidad estratégica para el inicio de una renovación en el marco de una transformación. Tal vez

⁶⁰Documento recuperado de archivos históricos guardados por algunos/as actores/as de esta escuela. 2000

por ello, Cubides (2006) dice que Foucault define al *cuidado de sí*, referido “a las prácticas de libertad mediante las cuales el individuo busca constituirse y transformarse a sí mismo, como el problema ético y político más importante” (p. 11).

En efecto, los/as alumnos/as-jóvenes de esta escuela pública urbana adoptaron comportamientos como formas de lucha contra los procedimientos institucionales –sus juegos de verdad-, puestos en práctica como formas de resistencia, buscando borrar las fronteras que en dicha escuela se dieron a través de la estigmatización social (escuela cloaca, escuela recicladora vs escuela buena, de los mejores, de buena calidad). El siguiente fragmento autobiográfico de un joven de esta escuela, da cuenta de una práctica de sí que adoptaron tales jóvenes alumnos/as como prácticas de libertad y formas de agenciamiento de los/as sujetos/as:

“....Definitivamente había profesores con los que se podía hablar con libertad, sin tener que ponernos en el plan de niños buenos, nada, sin tabús, sin cortinas, la verdad como es... yo creo que desde que llegó la rectora y empezó a escuchar más a los estudiantes y a tenerlos en cuenta, los docentes se abrieron mucho más esta metodología y no era necesario buscar a una persona en particular para ser escuchado, de igual manera uno tenía más confianza en unos docentes que en otros y como en todo lugar, no todo el mundo se articula a la mayoría y se forma la oposición, la crítica y los comentario negativos, pero eso no impidió que los buenos docentes hicieran su trabajo: formar personas cognoscitiva y humanamente, por fortuna la estructura del colegio era tan agradable que cualquier lugar era bueno para sentarse a charlar...”⁶¹.

Percepción de prácticas de la Autotransformación del sujeto maestro/a

El/la sujeto humano llega a definirse como individuo que habla, que vive y que trabaja.

Fueron desbloqueadas o des-fijadas las relaciones de poder en la escuela.

El fragmento autobiográfico nos orienta hacia la forma de cómo los/as alumnos/as jóvenes de esta escuela, lograron comprender que en sus prácticas de libertad estaba la

⁶¹ Fragmento autobiográfico de un joven de la escuela pública analizada.

condición política o histórica de su rol generacional. Las relaciones de poder ejercidas por los/as actores/as, tuvieron un alcance importante en las relaciones humanas tejidas en esta escuela. El haberse liberado de una condición excluyente, como fuera la del campo de los expulsados, permitió que emergieran estas relaciones, abriendo campo a unas fuerzas de poder más estratégicas y creativas, mediante diversas prácticas de libertad, desplazándose hacia una práctica reflexiva de la libertad, hacia el ejercicio de una ética y constituyéndose todos/as ellos/as como sujetos de transformación. Ya Foucault (1999a) nos hacía claridades en este sentido al expresar que, *“La libertad es la condición ontológica de la ética. Pero la ética es la forma reflexiva que adopta la libertad”* (p. 396).

El conocimiento y análisis de su realidad escolar, fue permitiendo que los/as actores/as fueran cada vez diferenciando esas prácticas de libertad en propuestas creativas, las que fueron proyectando los desplazamientos y emergencias de esas nuevas relaciones de la escuela. En la construcción del Manual de Convivencia, los/as jóvenes alumnos/as fueron creando sus propias reglas de juego, configurando una nueva ética de esta escuela.

Dichas prácticas de sí mismo, que al decir de Foucault son modos de conducirse, de andar, de comportarse, o de constituirse bien como sujetos morales o como sujetos políticos, son las diferentes maneras mediante las cuales, *“...también nos constituimos, efectivas intensidades, modos de transformarse a sí mismos, modos de ser que se desea llegar a ser”* (Foucault, 1999^a, p. 27).

Las técnicas de sí, propuestas por Foucault, y que en esta escuela pública urbana fueron utilizadas por los/as mismos/as jóvenes alumnos/as y adultos/as maestros/as, fueron dándose en cada espacio que su cotidianidad permitía, debido a que en el aula de clase, los grupos de discusión, los talleres de problematización y creación de diversas reglas de juego, de nuevos principios orientadores de su práctica y experiencia como sujetos/as vivos de la escuela, iban generando el hilo conductor que nos permitió entender cómo fue el proceso de constitución de sus diversas subjetividades. Este

conocerse a sí mismo/a fue un proceso largo, que desestructuró las anteriores formas de conocerse como sujetos excluidos, y posibilitó otras condiciones de conocimiento de sí mismo a partir de la emergencia de ese/a actor/a de la escuela capaz de problematizarse y proponer salidas alternativas a su situación de exclusión, como sujeto activo, creativo y propositivo en la escuela.

Veamos, entonces, cómo se configuró esta nueva ética a partir de sus prácticas de libertad reflexionadas en el colectivo de la escuela⁶².

CRITERIOS QUE ORIENTARAN LA PRAXIS DE LA CONVIVENCIA EN EL COLEGIO Entiéndase como CRITERIOS, los elementos de juicio desde los cuales se piensa la vida. Se refieren a una manera de pensar, de ser y de hacer. Una forma de ver el mundo y de entender el mundo. Se constituyen criterios para la convivencia, el progreso y el amor... Es desde el AMOR y no desde el replanteo desde donde se tiene que decir que se hace, por qué, para qué y cómo? ANDRÉ VERNOT SANTAMARÍA (1991)	CRITERIOS PARA UN TRABAJO DE TRANSFORMACION COLECTIVA (Padres, Alumnos, Directivos, Maestros, Personal Administrativo y de Servicio General, Egresados y Otros) Revisar permanentemente las normas del Colegio: 1 buscando cada vez mayor equidad en medio de un clima educativo, sereno, honesto, dialógico y de confianza. Generar un cambio cultural en el sentido de transformar las relaciones predominantes del modelo autoritario que prevalece entre: Padres - Hijos Maestros - Alumnos Directivos - Maestros Maestros - Padres Alumnos - Alumnos Hombres - Mujeres. Transformar el individualismo, la indiferencia, la intolerancia, el desamigo, la exclusión y discriminaciones por todas aquellas acciones que favorecen la INTEGRACION EDUCATIVA y la TOLERANCIA a la DIFERENCIA.	CRITERIOS QUE DEBEN TENER EN CUENTA LOS MAESTROS DEL COLEGIO EN LA CONSTRUCCION DE LA CONVIVENCIA Estar atento al acompañamiento de los grupos. A las dificultades de la dinámica grupal y a la búsqueda de alternativas dialógicas de solución. Abrir espacios de convivencia donde puedan revivir los compromisos, los problemas, los procesos y las distinciones grupales, identificando metas de grupos que promuevan el desarrollo individual y social de toda la comunidad educativa. Planear contribuciones más en los procesos del alumno adolescente que en los contenidos del saber. Apojar al adolescente en su proceso de interdependencia, acompañándolo a alcanzar su madurez y confianza en las posibilidades de acercarse a la verdad del saber.
Referentes Conceptuales (Educación Moderna) Se transitará de una Educación Tradicional a una Educación Moderna. En consecuencia nuestro PEI intentará superar la CONCEPCION TRADICIONAL DEL CURRÍCULO DE ESTRUCTURAS RIGIDAS e INDIVIDUALISTAS, TRANSMISIVISTA Y MEMORISTICA; MUNDO ACADÉMICO DISPUESTO POR DIRECTIVOS Y DOCENTES; NORMATICO Y PUNITIVO, SEGREGATIVO, AUTOCRATICO Y DE RELACIONALES VERTICALES; de aprendizajes sociales por MODELAMIENTOS y formación de grupos basados en aprendizajes, sometidos a una autoridad fundamentada en la obediencia, la culpa y la disciplina. Centrado en contenidos, evaluado por resultados acumulativos. A UNA CONCEPCION DE: Un currículo moderno, que para nuestro PEI será: FLEXIBLE, SOCIALIZADO. De aprendizajes construidos y negociados con la participación de toda una comunidad. NEGOCIADO y FORMATIVO, INTEGRADOR, DEMOCRATICO, DE RELACIONES HORIZONTALES (Alumnos, empíricas) INTERACTIVAS, TOLERANTE; de aprendizajes sociales por negociación y construcción de cultura y formación de grupos humanos heterogéneos, sometidos a una autoridad reconocida por el grupo como tal, basada en la confianza y el mutuo apoyo. Un currículo centrado en procesos desde no interacciones sentido y significados.	CRITERIOS QUE DEBEN TENER EN CUENTA LOS ALUMNOS DEL COLEGIO EN LA CONSTRUCCION DE LA CONVIVENCIA La relación entre pares debe permitir la vivencia de la cooperación, solidaridad, fomento de la autoestima, desarrollo de sus intereses y la construcción de normas. Construir Proyectos valiosos para el desarrollo social, humano y académico del grupo de alumnos, en los que se construyen normas, acciones y la solución dialógica de los conflictos. Los alumnos del Colegio deben saber que el Colegio les brinda oportunidad para el pleno desarrollo de su personalidad, de su propia identidad, de no ser excluido por causa de su religión, su ideología, su raza, su nivel adquisitivo, de su historia previa. Podrán desarrollar el liderazgo como capacidad potencial que les permite proponer y ejecutar proyectos que apunten a solucionar problemas institucionales o de su barrio.	RESUMEN El maestro debe cumplir un rol de ACOMPANAMIENTO Y APOYO de sus ALUMNOS. Debe construir PROYECTOS PEDAGOGICOS e INSTITUCIONALES en torno a METAS propuestas por los alumnos. Debe capacitarse permanentemente para comprender la evolución de los conocimientos y la Historia Social. No utilizar posiciones de autoridad dogmática en clase para imponer posiciones opiniones y presupuestos.

REGISTRO N° 14. Archivos históricos, que dieron lugar a los principios orientadores de la construcción de su Manual de convivencia. 1998

⁶²Registros tomados del historial que da cuenta del proceso de construcción de este manual. 2000.

Pero, este ejercicio de liberación de sus prácticas excluyentes no sólo dinamizó a los/as alumnos/as, también entraron en esta dinámica maestros/as, directivos/as y padres-madres de familia.

El anterior ejercicio de análisis, nos permite acercarnos a una definición de esas prácticas de libertad que la escuela llevó a cabo para lograr esa autotransformación. El reconocimiento de ciertas reglas que regirían el comportamiento futuro de los/as actores/as de esta escuela, se constituía en una nueva verdad aprendida que progresivamente fue puesta en aplicación, fue configurando una clase de sujetos/as hombres y mujeres, alumnos y alumnas, jóvenes y adultos/as, maestros y maestras, directivos y directivas, actores/as todos/as de esa escuela pública urbana, que planteó sus horizontes mediante un reconocimiento de su problemática y una práctica colectiva de sí y de su práctica ética.

El reconocimiento de los/as sujetos/as jóvenes, se hace desde una lectura múltiple de la situación juvenil, en tanto portadora de diferencia y singularidades que construyen su pluralidad y diversidad en los distintos espacios socioeducativos. Tales registros invitan a la resignificación de los mundos juveniles teniendo en cuenta la permanente consideración de los contextos específicos y globales, la necesaria historización de sus experiencias, la referencia a la pertenencia generacional que cada grupo de alumnos/as despliega. Pero, por otro lado, invita a explorar las relaciones del mundo adulto con el mundo juvenil, superando la rigidez mecanicista con la que se ha mirado y hablado de los/as jóvenes en la escuela.

En fin, esta escuela parece sugerir, a través de sus incitaciones plasmadas en los registros anteriores, que el cambio de la mirada configura condiciones de acercamiento a los grupos de alumnos/as jóvenes, construyendo con ellos/as sus expresiones a través de sus sueños, esperanzas, conflictos, temores, recuperando lo cotidiano y lo cultural de la escuela como componente importante en su proceso de transformación.

La participación deliberativa y creativa de los/as jóvenes alumnos/as en la asamblea de la escuela, (con la participación de todos/as sus actores/as), permitió el reconocimiento de sus roles generacionales, lo que dio vía libre a la configuración de un tipo de relaciones, que a su vez determinó una forma de constitución de sujetos/as políticos. Sujetos políticamente activos mediante las prácticas de sí, de la autotransformación, prácticas que fueron propuestas, discutidas y concertadas durante el proceso de cambio de esta escuela.

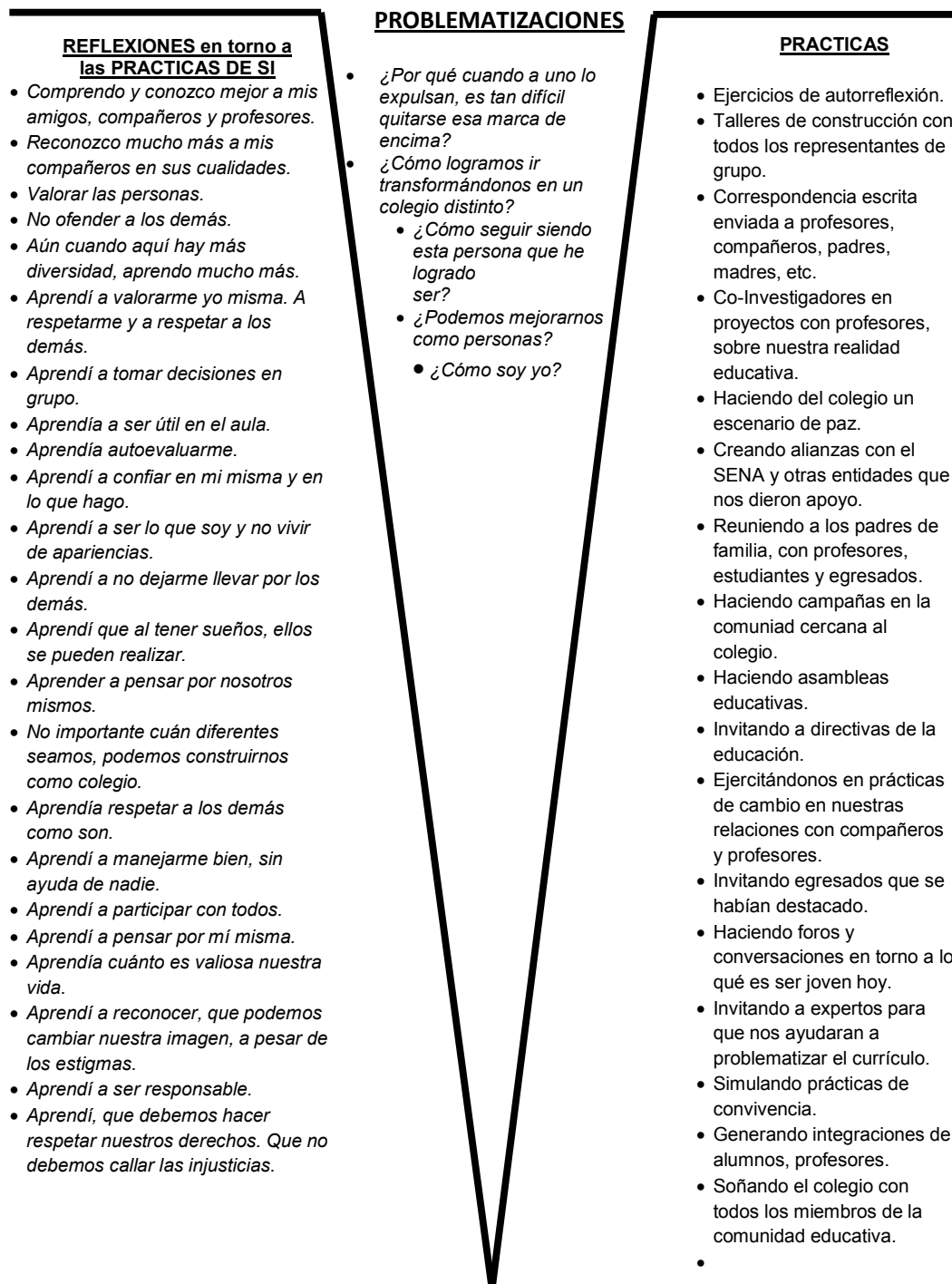
Los aportes significativos que nos hace la investigación sobre socialización política y construcción de subjetividades, en relación a la formación de subjetividades políticas de jóvenes, nos ayuda a demostrar que los/as jóvenes alumnos/as están en capacidad de ejercer su rol generacional, independientemente de la posición cronológica que tengan. De hecho, el relato autobiográfico de un joven alumno de esta escuela, así lo proyecta: “...por el contrario todos somos pilares fundamentales de una estructura llamada sociedad y que no tenemos que esperar a ser mayores de edad para formarte de ella...” . De esta manera, Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz (2008) y otros, nos demuestran que,

La formación de subjetividades políticas de jóvenes implica la formación de su ciudadanía plena, el crear las oportunidades y condiciones para que los y las jóvenes puedan reconocerse como protagonistas de su propia historia, capaces de pensar, de interactuar con otros en la construcción de proyectos colectivos orientados al bien consensuado, con espíritu crítico y capacidad de autorreflexión para leer su propia historia y la de su realidad y con apoyo a su cultura de pertenencia y apropiación de los significados culturales de los colectivos a los que pertenece..... Es decir, se trata de ayudar a potenciar en ellos y ellas, como sujetos políticos, una nueva manera de pensar, de sentir y de ser sujetos plurales desde la autonomía y desde la conciencia histórica (p. 30).

No hubiera sido interesante toda esta transformación, si el conjunto de la escuela no se hubiera visto atravesado por grandes movimientos de

experimentación colectiva, que rompieran con las concepciones relacionadas con la escuela problematizada desde el campo de los alumnos expulsados. En efecto, la lectura del material que nos sirve de registro histórico para hacer los análisis críticos, demuestra como esta escuela logró problematizar su currículo, sus modos de convivencia y sus formas de relación interna y externa. Es en esta dirección como deberá comprenderse el juego de fuerzas que expandieron el horizonte colectivo de la transformación.

Se proyecta así a una escuela, que se asume con sus actores/as, en una red de fuerzas que moviliza nuevas subjetividades, demostrando así mismo nuevos desplazamientos desde un alumno objetivado como alumno expulsado, sospechoso, peligroso, a un sujeto joven de la transformación. Interesante resultan para este análisis los resultados arrojados en una serie de ejercicios realizados por los/as jóvenes en grupos de discusión, en los que los/as jóvenes transparentaron una serie de prácticas en su relación con los otros y a través de prácticas de reconocimiento de sí mismo.



MAPA N° 18. Reconocimiento de las prácticas de libertad llevadas a cabo en la escuela pública urbana, como resultado de técnicas de sí y de los otros. 2000

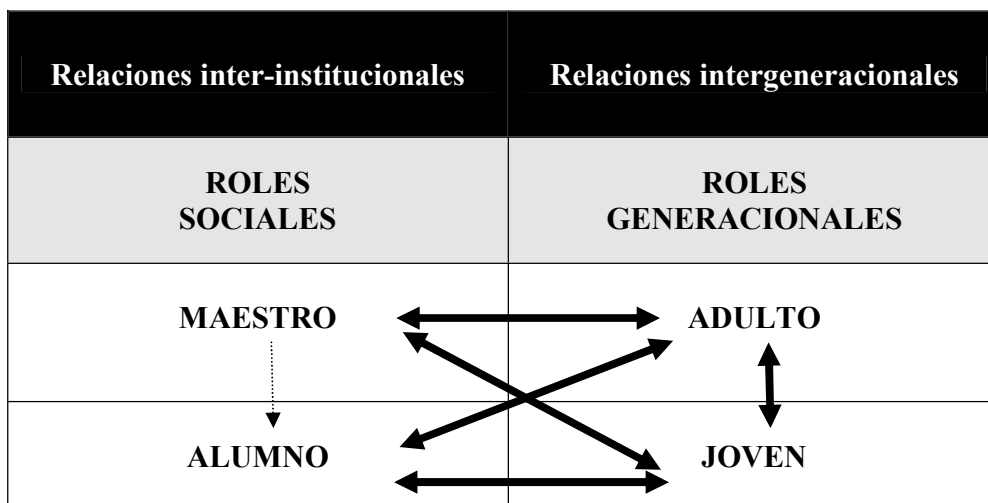
Los/as jóvenes alumnos/as deciden entrar en la escena de la escuela creando nuevas fuerzas subjetivas que permitieron los desplazamientos, modificaciones o sustituciones de otras prácticas estratégicas en dicha escuela, conducentes a la innovación y/o transformación, utilizando diversas técnicas de sí⁶³, mediante las cuales los/as sujetos/as alumnos/as jóvenes realizan un trabajo sobre sí mismos/as, orientando su acción a los propósitos de la transformación. Es decir, realizaron, al decir de Cubides sobre Foucault (2006, p. 32), *“La serie de acciones que uno ejerce sobre sí mismo....por las cuales se hace cargo de sí mismo, se modifica, se purifica, se transforma y transfigura”*.

El Mapa N° 18 muestra cómo, desde una experiencia participativa y problematizadora, como la ocurrida en esta escuela, es posible abrir nuevas lecturas comprensivas sobre la construcción de esta escuela en relación con la constitución de subjetividad de cada uno de sus actores. Nos adentramos en los lugares de la experiencia de la participación en sub-grupos y colectivos más grandes en torno a proyectos de descubrimiento del sí mismo de la escuela, y, desde la propia vivencia de los sujetos/as maestros/as y alumnos/as, se hace un acercamiento a la configuración de una narrativa, que es leída a través de una experiencia vivida con la práctica reflexiva de los/as alumnos/as jóvenes en grupos de discusión.

La emergencia de estas maneras de expresión y de narratividad de parte de los/as alumnos/as jóvenes para crear nuevas formas de aprendizaje a través de prácticas participativas, en las que los/as sujetos/as jóvenes-alumnos/as y sujetos/as adultos/as-maestros/as dieron cuenta de su subjetividad, desenmascarando condiciones de posibilidad de unos/as sujetos/as que se percibieron a sí mismos como sujetos en constante cambio. De esta forma, *“el cuidado de sí y la reflexividad se constituirían en*

⁶³Autoevaluación de sus prácticas, talleres de problematización de su realidad, trabajos personales de auto-reflexión sobre su rol en la escuela, correspondencia a sus compañeros, a sus maestros/as, etc. Foucault, introduce este término de tecnología de sí *como dominio histórico específico y proceso de subjetivación irreductible al juego simbólico: son “prácticas meditadas y voluntarias mediante las cuales los hombres no solo se fijan reglas de conducta, sino que procuran transformarse a sí mismos, modificarse en su ser singular y hacer de su vida una obra”*. (Cubides, 2006, p. 32).

mecanismos para desdibujar los límites entre el yo y el otro, y también los límites de la subjetividad y los del mundo” (Cubides, 2006, p. 16).



Mapa N° 19. Campo de relaciones: relación consigo mismo y con los otros desde los roles generacionales y sociales.

En efecto, el Mapa N° 11, muestra el flujo dinámico de los roles y las Así, Así, el Mapa N° 19 muestra que, mediante estos procesos de transformación, la dinámica de la escuela cambia en el sentido de innovar sobre las relaciones y roles de sus actores/as, emergiendo las relaciones entre generaciones, las relaciones de maestros/as adultos/as con alumnos/as jóvenes y de estos con unos/as y con otros/as, resultante del trabajo asumido por los/as actores para encontrar alternativas a la problemática que ellos/as mismos/as identificaron como necesaria de cambiar, de rechazar y de modificar, para lo cual realizaron cambios no sólo en sí mismos, sino también en sus relaciones, configurando así una discontinuidad genealógica. De hecho, Foucault (1999a) ya había reconocido estas prácticas de sí, de relación consigo mismo, como una expresión de la gubernamentalidad, en tanto,

conjunto de prácticas mediante las cuales se puede constituir, definir, organizar e instrumentalizar las estrategias que los individuos, en su libertad, pueden tener los unos respecto de los otros. Son individuos libres que intentan

controlar, determinar, delimitar la libertad de los otros, y para hacerlo dependen de ciertos instrumentos para gobernar. Sin duda eso se basa, por tanto, en la libertad en la relación de uno consigo mismo y la relación con el otro (p. 414).

5.3 LA NUEVA GOBERNABILIDAD DE LA ESCUELA PÚBLICA URBANA. LOS/AS ALUMNOS/AS JÓVENES COMO SUJETOS/AS POLÍTICOS/AS

La movilización consciente de las relaciones de fuerzas que condujeron a esta discontinuidad genealógica en la escuela pública urbana, fue organizada en los márgenes de la escuela con los/as alumnos/as jóvenes, que al decir de Giroux (1997, p. 45), parecen haberse asumido... *“como cruzadores de fronteras a fin de entender la alteridad en sus propios términos, y además crear zonas fronterizas donde los diversos recursos culturales permitan la confección de nuevas identidades dentro de las configuraciones existentes del poder”*. Y cuando se refiere a los/as profesores/as, Giroux (1997, p. 53) expresa que *“...al ser capaces de escuchar críticamente las voces de sus alumnos, los profesores se convierten también en cruzadores de fronteras gracias a su aptitud, tanto para poder utilizar diferentes narrativas, como para legitimar la diferencia como una condición básica para entender los límites del propio conocimiento personal”*.

La investigación sobre esta escuela pública urbana, demostró y evocó que sus actores/as fueron sujetos/as políticos que rechazaron la estigmatización que un segmento de la sociedad les hacía, impugnaron las prácticas autoritarias y de disciplinamiento que se ejercían en la escuela, al igual que demostraron que el poder no sólo era dirigido, sino también asumido, resistido y convertido en objeto de lucha; se resistieron a aquellas relaciones de poder que negaban la historicidad de los/as alumnos/as jóvenes, logrando desenmascarar múltiples subjetividades, mutantes e inestables, creando condiciones de posibilidad de prácticas de libertad, y afirmándose como seres humanos en el contexto de una nueva escuela democrática. Lo que quiere decir que los/as actores de esta escuela configuraron un modo de gobierno a partir del cual todos/as los/as actores/as interactuaron entre sí y entre sí mismos/as.

Esta trama de la escuela pública urbana, muestra una dinámica vital que en el lenguaje Foucaultiano se traduce *“en el poder de vida, es decir, las formas de ejercicio del poder...esto es, desde el momento en que el hombre como animal viviente adquiere una existencia política, cuando la vida biológicamente considerada se convierte en el verdadero objeto del gobierno”* (Castro, 2004, p. 149).

Esta investigación propuso precisamente el análisis de unas relaciones entre alumnos/as y maestros/as, entre jóvenes y adultos/as, como un modo de experiencia vital, históricamente singular, en el cual los/as sujetos/as alumnos/as fueron objetivados, para ellos mismos y para los otros, a través de ciertos procedimientos precisos de gobierno. Son las nociones de gobernabilidad⁶⁴ las que han constituido la subjetividad en occidente.

Esta manera de proceder se articula a las formas de gobierno propuestas por Foucault: *“el gobierno como relación entre sujetos y el gobierno en relación consigo de sí mismo”* (Castro, 2004, p. 151). En la primera forma, identificamos a una escuela en la que los/as sujetos/as jóvenes desarrollaron múltiples acciones posibles, a partir de otras variadas acciones que la escuela utilizó para incitar, inducir, facilitar aquellos comportamientos que hicieron posible su transformación. En la segunda, ya explicada en párrafos anteriores, son las condiciones de posibilidad que un/a mismo/a sujeto/a joven tiene de transformarse a sí mismo/a mediante el uso de técnicas de sí. Y es en el medio de estas dos formas donde se ubican los procesos de objetivación-subjetivación.

El siguiente fragmento autobiográfico analiza formas de poder que la escuela pública urbana incitó a configurar en sus alumnos/as jóvenes, como formas de gobierno, constituyendo sujetos políticos.

⁶⁴Esta noción es denominada por Foucault, como gubernamentalidad, denominando *“las formas de interacción que se opera entre uno mismo y los demás y en las técnicas de dominación individual, en el modo de acción que un individuo ejerce sobre sí mismo a través de técnicas de sí”*. (Cubides, 2006, p. 79).

“...creo que sin duda aprendí a ser yo mismo, a no tener miedo al mostrarme ante los demás, a aceptarme, a reconocerme, a reencontrarme y por supuesto a resignificarme, que al ser una persona nueva con metas por alcanzar, en esta lucha puedo aportar a que otros crezcan, aprendí como aquella canción de Pink Floyd, “que no somos otro ladrillo en la pared”, que por el contrario todos somos pilares fundamentales de una estructura llamada sociedad y que no tenemos que esperar a ser mayores de edad para formarte de ella, que no necesariamente éramos el futuro, por el contrario, éramos un presente cada vez más vivo, con ganas de salir y ser reconocidos, de ser productivos, que con un poco de afecto, paciencia y dedicación se puede cambiar la historia de un individuo y por supuesto el imaginario de toda una comunidad”.

Manera diferenciada como este alumno joven se constituyó a sí mismo en sus relaciones con los otros, según los nuevos códigos construidos en colectivo y la nueva institucionalidad de esta escuela pública

Ejercicio del joven como sujeto político.

Clave analítica de la nueva subjetividad de la transformación.

El ejercicio político por la transformación

El enunciado autobiográfico se vuelve en sí mismo una clave analítica de esta nueva subjetividad política, configurada en el marco de la transformación de la escuela pública urbana analizada; un enunciado a partir del cual se pueden leer las características del trabajo de innovación realizado por los/as actores de la escuela y las dimensiones del trabajo productivo de todos sus actores/as. El desarrollo, la deliberación y la expresión de las múltiples subjetividades productivas y mutantes, al igual que las singularidades disidentes y los nuevos agenciamientos que realizaron los/as actores en esta escuela fueron, para esta investigación, el punto de partida para la comprensión del proceso de liberación vivido como lucha contra la estigmatización y la estructura social que reafirmó a esta escuela en este campo problemático específico.

Las nuevas subjetividades incorporadas en los alumnos/as jóvenes y maestros/as adultos/as, dieron cuenta de la transformación y de innovación de un campo problemático ya exhaustivamente mencionado en esta investigación, que fueron redefiniendo de manera propositiva como lucha de liberación, al igual que las formas de gobierno en

esta escuela pública urbana. Así podemos analizarlo en el siguiente fragmento autobiográfico:

“... Inicié la etapa de liderazgo desde el séptimo gradocomo representante de grupo, posteriormente, fui representante ante el consejo académico de la institución, en todas estas reuniones me vinculé a redes como sociedad civil por la paz, redepaz, planeta paz, red de personeros, desde esta última se conformó lo que se denominó las Mesas Escolares de Paz, proyecto que lideramos varios compañeros del colegio, logrando obtener la coordinación regional y luego nacional de las mismas, este proyecto fue diseminado en el Eje Cafetero (Quindío, Risaralda y Caldas) a través del programa Cultura de la Convivencia para el Eje Cafetero, en Antioquia por apoyo de la Gobernación de ese departamento y en Colombia por REDEPAZ, en el I Foro Nacional de Educación en Bogotá, donde se llevó la propuesta y fue compartida con personeros estudiantiles del todo país como una propuesta innovadora. Finalmente la gobernación de Caldas, por medio del programa Jóvenes Líderes por Caldas hizo un reconocimiento a la gestión del colegio en la diseminación de las Mesas Escolares de Paz y en la formación de Personeros Escolares como líderes cívicos, lo que se vio reflejado en que los personeros que salieran de grado 11 a pagar servicio militar podrían hacerlo en la policía como Policías de Paz, continuando así con una tarea de formación de líderes... Palabras, palabras menos, la forma en la que ejercí este liderazgo fue acompañando estos procesos, trabajando duro al lado de mis compañeros, creyendo en lo que hacía y con la certeza de que estaba haciendo algo bueno por mi comunidad.”

Gobierno constituido por un conjunto de instituciones de representación del poder.

Gobierno de sí y de los otros, en la medida que la movilización de fuerzas de este joven alumno, creó condiciones de posibilidad para que esta escuela entrara a construir con otras instituciones nuevas formas de gobernabilidad a partir de la convivencia y la paz.

Se integran entidades gubernamentales, no gubernamentales y la misma escuela pública urbana

Las prácticas políticas de los jóvenes alumnos/as de esta escuela, son la expresión de una gubernamentalidad política, en tanto el enunciado autobiográfico está dando cuenta de una forma de racionalidad, desde la cual se proyectan unas prácticas democráticas, unos procedimientos de alianzas colectivas por la transformación y unas prácticas participativas que se articulan a la nueva manera de hacer escuela. Las relaciones de fuerza que los jóvenes modifican en esta escuela se proyectan a nuevas formas de resistencia. Se destaca en este fragmento autobiográfico, la lucha por la paz que emprendió esta escuela con sus jóvenes alumnos/as, involucrando a sus maestros/as adultos/as y legitimando una ética desde la producción colectiva, las prácticas de libertad y el poder de su movimiento transformador por la paz.

La escuela pública urbana opta entonces por *Estado Gubernamental*, que al decir de Foucault, “*tiene por objetivo la población y no el territorio*”⁶⁵. En efecto, la escuela centra todo el movimiento de fuerzas de poder en crear condiciones de posibilidad a los alumnos/as jóvenes, quienes habían sido objeto de estigmatizaciones y exclusiones. Las luchas por el territorio físico de la escuela pasaron a un segundo plano cuando esta escuela fijó la centralidad de su tarea en sus jóvenes alumnos/as, agenciando alianzas con socios externos, quienes se unieron a la lucha de fuerzas para constituir unos/as nuevos/as sujetos/as que lograron desplazar su condición desterritorializando su práctica política. En esta dirección es como debemos entender la potencia de expansión de la fuerza colectiva del trabajo de la escuela. Los actores de esta escuela la transformaron en una especie de *ecología social*, que al decir de Negri y Guattari (1996),

apunta a la reinvención de formas de ser en el seno de la familia, el contexto urbano, el trabajo, etc., con el objeto de reconstruir el conjunto de las modalidades de ser-en-el-grupo mediante mutaciones existenciales focalizadas sobre la esencia de la subjetividad mediante prácticas efectivas de experimentación, tanto a niveles micro, como a mayores escalas institucionales (p. 231).

⁶⁵Castro, E., *Ibíd*, p. 153.

Hace referencia Guattari (1989, p. 20) a la problemática de la producción de la existencia humana en los nuevos contextos históricos, por lo que resaltó, en el marco de su teoría, la importancia que tiene “...desarrollar prácticas específicas que tiendan a modificar y a reinventar formas de ser(Guattari, 1989, p. 19).”⁶⁶.

La reconstrucción de esas formas de ser-en-el-grupo para esta escuela pública urbana, no sólo se dio a partir de un trabajo de intervención, sino, como dice Guattari (1989, p. 20), “mediante mutaciones existenciales que tienen por objeto la esencia de la subjetividad”. La escuela, en sus prácticas ecológicas sociales, se vio obligada a reinventar las relaciones entre sus actores, privilegiando los roles generacionales y buscando antídotos a la homogenización de sus prácticas escolares.

Los/as alumnos/as jóvenes y los/as maestros/as devinieron a la vez más solidarios/as y cada vez más diferentes. Las subjetividades políticas, a través de las vías transversales que configuró esta escuela, se instauraron en una historia de la singularidad, reconquistando un grado de autonomía creadora.

Tal ecología social nos lleva a hablar más bien de componentes de subjetividad que de sujeto, pues, al decir de Guattari (1989, p. 22), cada uno de las cuales trabaja por su propia cuenta.

Podemos demostrar en los siguientes productos de los trabajos colectivos agenciados por los/as jóvenes alumnos/as y maestros/as adultos, las maneras de reconstrucción de esas formas de ser en grupo, según puede observarse en los registros siguientes⁶⁷:

⁶⁶Guattari, F. (1989). Las tres ecologías. Valencia: Pre-textos. p. 19.

⁶⁷Archivos históricos, recuperados con los/as actores/as de esta escuela pública urbana.

MANIFESTACIÓN DE CONVIVENCIA	QUÉ SE HACE?	CÓMO SE HACE?	POR QUÉ SE HACE?
Diálogo. Amistad. Talleres de convivencia. Concentraciones. Días integrativos, deportivos. Fiestas del colegio. Conversación entre nosotros fuera del tema de clase. (Para la vida).	Conversaciones. Conferencias y talleres. Elaboración del manual de convivencia. Nos aconsejan, nos valoran. Se expone el pensamiento de cada cual, nos interesamos por saber cómo estamos, mayor integración.	Por medio de la planeación previa de actividades. Con respeto, comprensión, interés, entusiasmo, orden, disciplina. Comunicando aquello que se quiere decir en beneficio de todos. Diálogos en los cuales todos cuentan sus experiencias.	Para lograr una mejor comprensión y comunicación entre estudiantes y docentes. Demostrar capacidades y la unión entre todos, y amor por nuestra Institución. Fortalecer nuestras relaciones y la convivencia.

PRACTICAS QUE GENERAN AMBIENTES VIOLENTOS	QUÉ SE HACE?	CÓMO SE HACE?	POR QUÉ SE HACE?
Alamar la atención en forma dura. Autoritarismo. Intolerancia. Las imposiciones. Desconocimiento de ciertos valores de los estudiantes.	Crear un ambiente pesado. Se agrandan las distancias y se extingue el amor. Dialogar con los estudiantes.	Realizando actividades (buenas relaciones personales). Interrupción de conversación. No aceptando disculpas.	Falta de justicia. Falta de humildad. Por intolerancia, cansancio, malgenio. Por la indiferencia a las necesidades y dificultades de los demás.

Registro n° 15. Productos realizados por jóvenes alumnos/as y maestros/as adultos/as en su proceso de reinventar la escuela para todos/as

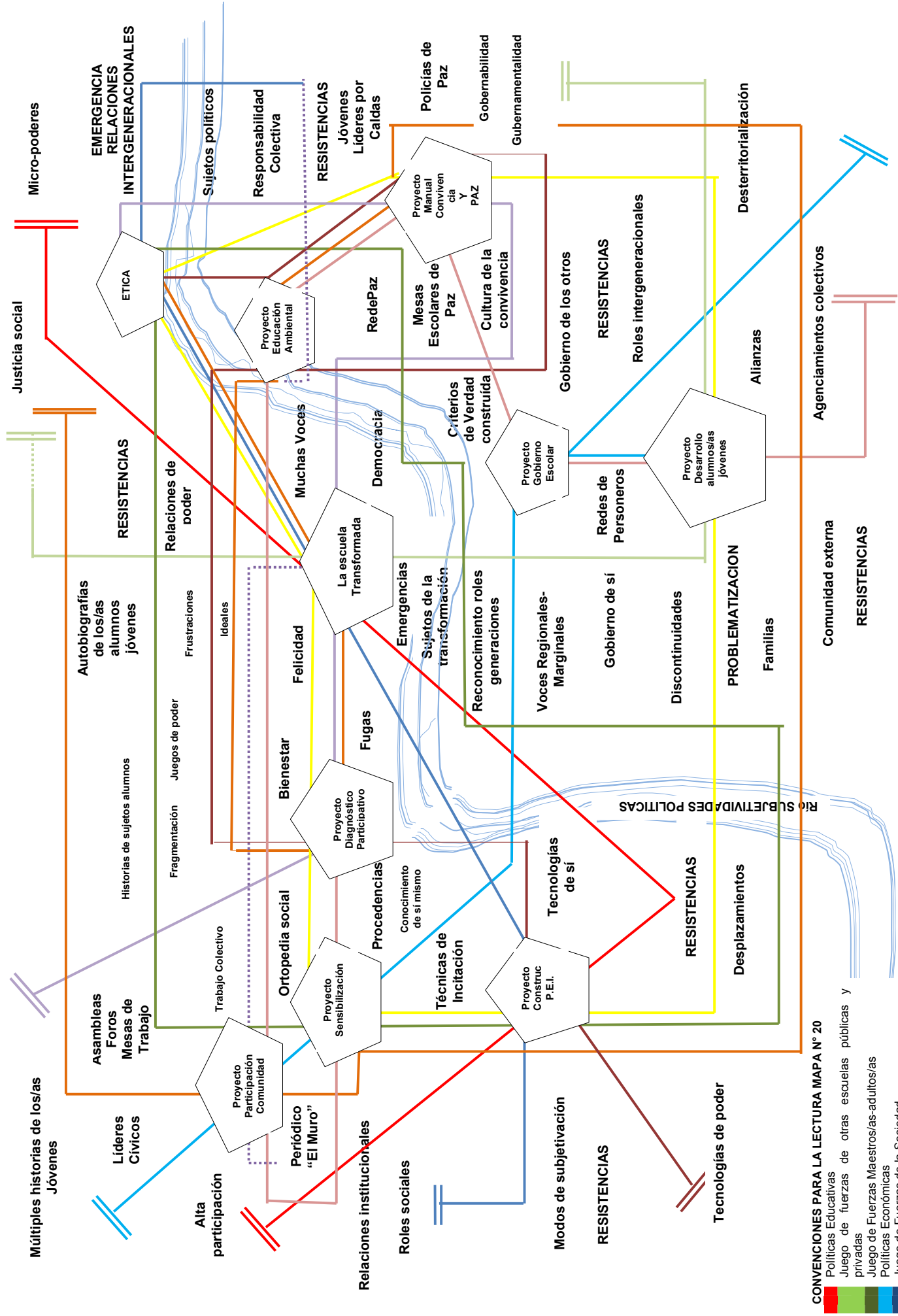
Destacamos que todos los archivos históricos que demuestran la historia viva de esta escuela pública urbana, hablan del poder, de la reconstitución de las relaciones entre sujetos/as alumnos/as y maestros/as, jóvenes y adultos/as y de las formas como se gobiernan, de la *estilización de su existencia*. Sin embargo para Cubides (2006, p. 84), al referirse a Foucault, advierte que el tema del poder “no es interesante por sí mismo, lo es en la medida en que tiene relevancia ética y moral”.

En este sentido, la investigación evidencia unos sujetos constituyentes que, cuando decidieron libremente optar por modificar las fuerzas de poder que les eran contrarias, resistiéndose a través de la creación y la estética, pusieron en juego múltiples tecnologías, prácticas, estrategias, procedimientos y tácticas, configurando dispositivos que legitimaron una forma de autogobernarse mediante prácticas de libertad y tecnologías del yo.

Foucault (1999a) nos aclara que estas formas de gobiernos son como las técnicas de vida.

Se trataba de saber cómo gobernar la propia vida para darle una forma que fuera la más bella posible (a los ojos de los demás, de uno mismo, de las generaciones futuras para las que podrá servir de ejemplo). He aquí lo que he intentado reconstituir: la formación y el desarrollo de una práctica de sí, que tiene como objetivo constituirse a uno mismo como el artífice de la belleza de su propia vida (p. 373).

Al identificar ese afuera de la escuela desde el pensamiento marginal y creativo de los/as alumnos/as jóvenes, la investigación se propuso recuperar la discontinuidad histórica que nos llevó a reconocer, por un lado, al/la sujeto/a joven de la escuela y a los/as jóvenes alumnos/as y a los/as maestros/as adultos/as, como sujetos políticos. Este desplazamiento ocurrido en esta escuela pública urbana, creó condiciones de posibilidad para la emergencia de nuevas relaciones entre roles de alumnos/as jóvenes y maestros/as adultos/as, al igual que una transformación en sus formas de gobernarse. El Mapa N° 20 proyecta la compleja trama de relaciones y dinámicas internas que se movilizaron en esta escuela pública urbana.



MAPA° 20. LA GOBERNABILIDAD EN EL NUEVO CUERPO SOCIAL DE LA ESCUELA

El Mapa N° 20 proyecta el nuevo cuerpo social de esta escuela pública urbana y su nueva forma de gobernabilidad. Se identifican las diversas fuentes y gamas de relaciones de poder que son manifestadas a través del gobierno (políticas educativas y políticas económicas), de otras escuelas públicas y privadas, de la sociedad en su conjunto, de jornadas alternas a esta escuela; fuerzas de la misma escuela, de sus actores/as maestros/as adultos/as y alumnos/as jóvenes y, también, de la dinámica de la globalización. El contexto en el que viven los/las jóvenes se convierte, pues, en el referente fundamental para hacer de la escolaridad un lugar para configurar nuevas subjetividades. Las experiencias de historias vividas, hacen parte de los aprendizajes que los/las estudiantes llevan al aula y tienen grandes intuiciones para comprender, tanto lo que quieren ser como lo que no quieren ser. Son los elementos constitutivos comunes de las múltiples y diversas identidades de los/as alumnos/as jóvenes, de cómo se ven a sí mismos y como construyen una visión particular de futuro. Esta escuela intentó no estar separada de los problemas sociales, culturales, políticos y económicos a los que se enfrentaban los/las alumnos/as jóvenes, debido a que dichos contextos construyeron los marcos formadores de la institución, de la escolarización y las condiciones productoras de las diversas poblaciones de alumnos/as jóvenes que constituyeron sus colectivos.

Así mismo, la comprensión del sistema escolar como un sistema de poder, remitió a las maneras como se estructuraron y se ejercieron en los espacios reconocidos del mismo, lo que llevó a los/as maestros/as adultos/as y alumnos/as jóvenes, a dirigir la mirada a las definiciones de persona y de ciudadanía en tanto sujetos de derechos y responsabilidades, a las formas y contenidos de la participación en la esfera pública, al Estado, el sistema político (y de partidos) y a la cultura política.

En síntesis, las construcciones de la escuela giraban en torno a un lenguaje de la diferencia y la multiplicidad. Usar este lenguaje significó construir discursos en el contexto de la complejidad humana, reconociendo la pluralidad y multiplicidad de voces en el escenario de la escuela. Fue un buen intento de construir un sistema donde se promoviera la democracia curricular, en la que todos sus actores partieran de la reflexión crítica entre conocimiento y poder, estableciendo alianzas con otros de diferentes

escuelas que estuviesen interesados en generar estas rupturas. Era necesario ensanchar la posibilidad para que otros grupos vieran en esta escuela un lugar donde juntos pudieran pensar una nueva sociedad democrática.

Fueron formas de pensar diferentes, posturas conservadoras, liberales, de izquierda e, incluso, alternativas, en las que se ubicaban los/as alumnos/as jóvenes y maestros/as adultos/as y directivos/as adultos/as progresistas, que se mezclaban al interior de la escuela en cuestión, construyendo maneras de coexistir, de confrontarse o de aislarse, y que al decir de Parra S., R.⁶⁸, hicieran de la escuela un lugar de multiplicidades temporales y de versiones de la realidad que demandan respuestas consecuentemente fragmentadas. El mencionado investigador daba cuenta de tal condición refiriéndose a los/as jóvenes de la época y a las fracturas a las que se enfrenta la escuela frente a las nuevas sensibilidades juveniles y la aceleración de los tiempos modernos. Se consolidaron redes de apoyo con otras instituciones públicas y privadas, con empresas medianas y pequeñas que dieron vida a la propuesta de formación elegida por una comunidad que vio en sus jóvenes alumnos/as la posibilidad de perfeccionar el proyecto emprendedor que desde sus familias por tradición se constituía; este era la familia y microempresa. Grandes encuentros de familia y escuela se gestaron bajo el liderazgo de toda la comunidad y allí padres, madres, hijos/as-alumnos/as, profesores y directivos identificaron sus proyectos de vida colectivos bajo la asesoría de entidades que ofrecían recursos técnicos y profesionales, y lugares propicios para las prácticas de entrenamiento de los egresados de este programa (ver registro de prensa⁶⁹).

⁶⁸Parra, S. R. (1998). El tiempo mestizo. Escuela y modernidad en Colombia. En: Viviendo a toda: jóvenes, territorios y nuevas sensibilidades. Bogotá: Siglo del hombre editores; Departamento de investigaciones Universidad Central. p. 280.

⁶⁹Tomado del periódico local de la ciudad donde funcionó esta escuela. Los nombres reales han sido bloqueados por voluntad de la aurora de este estudio para proteger sus identidades. 1995



REGISTRO N° 16. Nota de prensa sobre la escuela pública, 1995

Acudir a las múltiples fuentes críticas e históricas, fue lo que nos permitió problematizar los campos aquí definidos, buscando referencias que nos facilitaron la reelaboración y el ejercicio de resituar esta escuela pública urbana en el contexto de una problematización propia, lo que formó esta historia de las prácticas mediante las cuales los/as sujetos/as de la escuela se constituyeron en y a partir de unas nuevas relaciones con la verdad (las técnicas de sí). *“Esta nueva manera de hacer política en función de las problematizaciones y no de los dogmas, y con una apuesta por las capacidades éticas de los individuos y no por su adhesión a ciegas a doctrinas”*, (Foucault, 2009, p. 392), fue la que dio origen a estas emergencias de las relaciones intergeneracionales, desde los roles alumnos/as joven y maestro/a adulto/a, creando las condiciones de posibilidad de una nueva gobernabilidad en la escuela. El Mapa analítico N° 20, desbordó, pues, por esencia, los territorios existenciales de la escuela y refleja la vocación de evolucionar, de innovar y de inaugurar aperturas prospectivas en el marco de sus nuevas formas de constituir sus subjetividades y su gobierno.

Por último, no podríamos cerrar esta investigación sin aludir a lo que Hardt y Negri (2002, p. 35), denominaron en su momento el *“tránsito de la sociedad disciplinaria a la sociedad control”*. La escuela pública urbana fue reconocida, en los análisis críticos y en sus comienzos, como una escuela disciplinaria en la que se permearon una serie de

dispositivos y aparatos que regularon las costumbres, hábitos y prácticas de la escuela, asegurando la homogenización y, como consecuencia, la exclusión y estigmatización de sus alumnos. Cuando con Hardt y Negri (2002) se habla de,

la sociedad control, debería entenderse como aquella sociedad (que se desarrolla en el borde último de la modernidad y se extiende a la era posmoderna), en la cual los mecanismos de dominio se vuelven aún más 'democráticos', aún más inmanentes al campo social, y se distribuyen completamente por los cerebros y los cuerpos de los ciudadanos, de modo tal que los sujetos mismos interiorizan cada vez más las conductas de integración y exclusión social adecuadas para este dominio. El poder se ejerce ahora a través de maquinarias que organizan directamente los cerebros... y los cuerpos (en los sistemas de asistencia social, las actividades controladas, etc.) con el propósito de llevarlos hacia un estado autónomo de alienación, de enajenación del sentido de la vida y del deseo de creatividad (p. 36).

La escuela urbana analizada seguramente no hubiera podido abstraerse del influjo de estos poderes de control, de haber continuado con su obra de vida, a partir de la cual reguló la vida escolar desde su interior, constituyendo, al decir de Foucault (1999a), una función vital, integral que cada actor apoyó y reactivó voluntariamente. *"Ahora la vida ha llegado a ser...un objeto de poder"* (p. 246).

Ya lo habíamos mencionado en los dos capítulos anteriores, que esta escuela pública desaparece por la fuerza del poder de una Política Económica Nacional⁷⁰, en el contexto de una ideología neoliberal, la que en aras de la racionalización del gasto social terminó con una realidad de escuela soñada y vivida, mediante el uso estratégico de la fusión de escuelas. Nuevamente, quienes ejercieron un juego de poder avasallador, lograron finalmente el liderazgo de la fusión, desapareciendo literalmente lo que durante 23 años de trabajo se había construido.

⁷⁰ LEY 715, 2001.

Esta investigación, al realizar un análisis crítico de una escuela pública urbana, demostró su contribución desde los movimientos de lucha generados por sus jóvenes alumnos/as y maestros/as adultos/as, en la creación de condiciones de posibilidad para una escuela democrática, como proyecto político que reconstruyó la dignidad de sus actores/as. A través de sus múltiples problematizaciones logró reconocer la generación de discontinuidades históricas y acercarse así a principios de libertad, justicia y reconocimiento en el ámbito de la sociedad, dimensión que le permitió a sus actores/as pensar y actuar de otro modo.

Con esta investigación se hace un homenaje a todos/as los alumnos/as jóvenes y maestros/as adultos/as –incluyendo sus directivos/as y administrativos/as- expresando con Narodowsky y Brailovsky (2006) lo que en su libro insinuaban como “*el dolor de escuela*” y con Derrida (2005), lo que ante la incertidumbre de la época actual nos inspiró con su libro, “*y mañana, qué...?*”

CAPÍTULO VI

CONDICIONES DE POSIBILIDAD DE LAS RELACIONES INTERGENERACIONALES EN UNA ESCUELA PÚBLICA URBANA

“La verdadera tarea política en una sociedad como la nuestra consisten criticar el trabajo de instituciones en apariencia neutrales e independientes; la violencia que siempre se ha ejercido de manera solapada por su medio quedará desenmascarada, de forma que podamos combatir el miedo”
(Foucault, 2005) (Ball, 1993, p. 11).

Esta investigación, para optar al título de Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, sobre la “Emergencia de las relaciones intergeneracionales en una escuela pública urbana”, estudió las condiciones de posibilidad de las prácticas históricas de esta escuela en particular, alrededor de las formas de cómo se ejercían las fuerzas de poder en el campo escolar entre maestros/as adultos/as y alumnos/as jóvenes, constituyendo un nuevo saber, que le es propio a través de luchas, saltos, rupturas y discontinuidades.

Podríamos hablar de dos historias de esta escuela. Una interna, por cuanto una verdad construida por la sociedad y los saberes universales fueron autorregulando una manera de clasificar, ordenar y docilizar los cuerpos de los/as alumnos/as. Fue la historia de la escuela normalizada, estigmatizada y condenada por la sociedad, desde donde se objetivó a un sujeto alumno en condición de peligrosidad, de sospecha y se generalizó a todo el entramado de la escuela pública urbana. Por otro lado, otra historia de una escuela transformada, que construye su verdad de liberación, en la que se fue configurando una nueva lucha a través de cierto número de reglas de juego, dadas en el campo de fuerzas de poder y a partir de las cuales se generaron y constituyeron nuevas formas de subjetividad, dominios de objetos y tipos de saberes. Fue desde esta escuela transformada como se logró desenmascarar la gran contradicción entre la estigmatización y las historias de sus alumnos/as jóvenes que asistían a ella.

Resaltar estas historias es reconocer las tensiones entre el pasado y el futuro de la escuela y es reivindicar la esperanza de nuestros/as maestros/as adultos/as y alumnos/as jóvenes, de superar el actual e incierto escenario neoliberal que ha dado lugar a esta máscara de estigmatizaciones y exclusiones.

La investigación abordó un carácter político, como bien se enuncia con Foucault en la introducción de este capítulo, en un proceso de reconocimiento histórico de unos/as actores/as, cuya capacidad para transformar una escuela estigmatizada, hizo posible que aparecieran los límites de estas prácticas de exclusión, las que ya se habían naturalizado en la sociedad donde funcionaba esta escuela. Es muy interesante para el lector desprevenido de este estudio encontrar en esta investigación, cómo una práctica de hacer escuela excluyente, silenciada por años, fue des-ocultándose con la analítica crítica genealógica, lo que hizo visibles las prácticas revolucionarias de relaciones entre generaciones, realizadas en esta escuela, dando lugar a condiciones de posibilidad para la transformación y creación de una novedad.

Fue condición de posibilidad para la modificación de sus fuerzas de poder disciplinario, que normalizaron y clasificaron a los/as jóvenes alumnos/as, el ejercicio de cambio en sus condiciones de existencia, desarrollando métodos de resistencia, o promoviendo movilizaciones que transformaron a los sujetos objetivados como alumnos expulsados, peligrosos y sospechosos, en sujetos políticos, activos de la transformación. Además, las relaciones de poder en esta escuela pública urbana interactuaron con los juegos de la verdad, logrando los desplazamientos necesarios hacia una escuela democrática. Es este uno de los focos de interés de Foucault en su período dedicado al poder, como “genealogista.

Ello implicó descubrir documentos del pasado de esta escuela que daban cuenta de su identidad sostenida y transformada por varios años desde su fundación. Fueron registros de prácticas viejas y nuevas, cuya memoria quisimos conservar para describir y explicar una historia con lo dicho y no dicho por sus actores/as y que fueron apareciendo gracias al juego de relaciones que caracterizaron propiamente las prácticas discursivas

de la escuela, emergiendo como regularidades específicas que fueron problematizadas, dando origen a las condiciones de posibilidad que dichas prácticas escolares analizadas nos permitieron.

Fue posible seguir las huellas en la reconstrucción de la historia de las relaciones de poder marcadas por la exclusión, y luego por la inclusión de alumnos/as jóvenes de acuerdo con determinadas marcas rastreadas genealógicamente, para dar origen a la emergencia de nuevos acontecimientos.

Esta investigación permitió reconocer como se fueron formando unas prácticas escolares que dieron origen a un saber revolucionario de las relaciones intergeneracionales en una escuela pública urbana, involucrando comportamientos y estrategias que generaron condiciones de posibilidad, las que dieron lugar a una teoría de la escuela pública transformada y emancipada. Es decir, permitió realizar un análisis de los acontecimientos que hicieron posible la emergencia entre todos/as los/as actores/as-autores/as de esta escuela, de unas formas de saber, poder, verdad y subjetividad política, que en ese momento histórico lograron resistir otras formas de poder, verdad y subjetividad que los habían constituido como alumnos excluidos.

De allí que desde el saber profesional de la psicología, en diálogo con la pedagogía crítica, la educación, la filosofía crítica, la sociología y otros saberes sociales, se haya pretendido superar el ejercicio académico de la investigación, para mostrar cómo a través de la genealogía podemos aproximarnos a una realidad escolar social y a un saber configurado que logró transformar y mejorar las condiciones de gobierno de esta escuela.

El análisis de algunos eventos escolares que mediaron la práctica educativa en la escuela, tuvo presente al menos varios conceptos que promovieron un ambiente democrático y acogedor al interior de ella, que implicaron la búsqueda permanente de prácticas incluyentes y equitativas. No se podría pasar por alto que, en el escenario vital de esta escuela, los/as maestros/as adultos/as se reconocieron en las tensiones que

dinamizaron su praxis pedagógica, las que no deben quedarse solamente en la incomodidad que ellas producen, sino en las posibilidades que ellas abren para reelaborar creativamente la tradición de una práctica escolar.

Dadas las necesidades y demandas a la escuela de parte de las generaciones jóvenes, cabría preguntarse acerca de ¿cómo re-orientar y renovar la praxis educativa que favorezca prácticas de inclusión y relaciones de equidad al interior de la escuela, teniendo en cuenta la diversidad y la diferencia de la expresión humana, en contextos de privación económica, afectiva, emocional? Pero, así mismo, ¿cómo problematizar el rol de la relación pedagógica en el aprendizaje de generaciones jóvenes que viven en contextos de conflicto y violencia, y en situaciones de alto riesgo psicosocial por sus ambientes emocionales críticos? ¿Si es la tarea educativa una labor contextualizada y, en consecuencia, trabajada desde la comprensión de la cultura escolar?

Igualmente, se tendría que preguntar, ¿si existe preocupación en la escuela por conocer cuáles son los nuevos referentes culturales de sus estudiantes. ¿Si hay interés en las propuestas didácticas de potenciar la dialogicidad y el intercambio de saberes entre maestros y estudiantes? Pero, quizá es mucho más importante preguntarse si quienes hacen las políticas educativas, también se problematizan en torno a los anteriores interrogantes y si su construcción respeta la diversidad y autonomía de los proyectos educativos.

Este estudio, propone en sus líneas, la re-elección de ser maestro, lo que implicará responder éstas y muchas otras preguntas que la época actual y las generaciones nuevas le demandan a su labor.

Por último, podríamos concluir que el campo del análisis en clave genealógica, estaba compuesto por una compleja red de espacios y actores, lo que nos permite decir con Foucault, que *“Nadie es, pues, responsable de una emergencia, ni nadie puede vanagloriarse de ella; siempre se produce en el intersticio”* (Foucault, 2008, p. 38). Por ello, el concepto de prácticas de libertad emergió como una melodía en toda la escuela,

convocando a todos/as los/as actores/as y autores/as de esta nueva transformación, a la lucha por la dignidad de los/as jóvenes alumnos/as, quienes fueron los más perjudicados, pero también beneficiados en todo el proceso.

Sin embargo, es importante aclarar que aun cuando pudimos dar cuenta del nacimiento de una innovación institucional, este nuevo dispositivo se continuó nutriendo de las viejas racionalizaciones, hasta lograr finalmente desaparecer esta escuela, quedando en la memoria de toda la comunidad las posibilidades de inclusión que se generan en una escuela cuando hay voluntad de cambio e innovación, reconociendo los modos de subjetivación y las infinitas posibilidades que tienen los seres humanos en la larga y compleja red de relaciones de poder.

Por ello, esta investigación que aplica el análisis genealógico a una escuela pública urbana, en la línea Foucaultiana, invita a problematizar todo proceso de naturalización, que por fuerza de la costumbre se incardina en la institución educativa generando procesos de exclusión e injusticia social. Ello implica el análisis crítico a los procesos históricos de diseño de las políticas educativas y a toda reforma que proceda del afuera de los/as actores/as de la escuela, preguntándonos sobre su génesis y su lógica de funcionamiento o sobre los eventos que propiciaron su emergencia.

Por último, la capacidad creativa de los grupos de actores/as y autores/as de esta comunidad escolar, validaron que es posible crear otras formas de ser, pensar y hacer en una escuela pública urbana, generando grupos alternativos, movimientos creativos y problematizadores de su cotidianidad y configurando nuevas redes de fuerzas colaborativas que faciliten los procesos relacionales y comunicacionales de ciudadanos/as y sujetos/as políticos al interior de esta escuela, y con sus nuevas prácticas escolares mostrar que es posible abrir nuevos caminos de la transformación y que otra escuela participativa y democrática, sí es posible.

REFERENCIAS

- Aberastury, A. & Knobel, M. (1983). *La Adolescencia normal*. Buenos Aires: Paidós.
- Albano, S. (2006). *Michel Foucault. Glosario epistemológico*. Buenos Aires: Editorial Quadrata, p. 88.
- Albano, S. (2005). *Michel Foucault. Glosario de aplicaciones*. Buenos Aires: Editorial Quadrata.
- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Botero, P. & Muñoz, G. (2008). *Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes*. En: Revista Argentina de Sociología. Dossier: Juventud y nuevas prácticas políticas. Año 6 - N° 11. Noviembre-Diciembre de 2008. ISSN 1667-9261. Buenos Aires: CLACSO co-ediciones. Instituto de investigaciones sociológicas. Consejo de profesionales en Sociología.
- Anton, A. (2004) *Jóvenes y acción colectiva en el marco sociolaboral*. Página Abierta. N° 151. Septiembre. Madrid: San Felipe Neri.
- Arendt, H. (1998). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Aries, M. P. (1999) *Eventos vitales y desarrollo infantil. ¿Riesgo o daño irreparable?* En: ¿En qué tiempo puede cambiarse la mente de un niño? La Habana: Editora Abril.
- Aries, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.

- Balardini, S. (1999, octubre). *De los jóvenes, la juventud y las políticas de juventud*. Conferencia pronunciada en el seminario de políticas locales de juventud, realizado en Concepción en octubre de 1999, Argentina.
- Ball, S. J. (1993). *Foucault y la educación*. Madrid: Morata.
- Barcena, F. & Melich, J. C. *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Bauman, Z. *Modernidad y ambivalencia*. En: Guidens, A. & otros. (1996). *Las consecuencias perversas de la modernidad*. Barcelona: Anthropos.
- Begoña, M. D. (2003). *El discurso de la educación en la diversidad en los albores del XXI*. Facultad del F.I.C.E de la U.P.V. Depto. Didáctica y Organización escolar.
- Borges, J.L. (1984). *Narraciones*. México, D. F.: Edit. Origen/Amgsa.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción*. Madrid: Taurus.
- Castells, M. (1998). *La era de la información.Fin de milenio*. Vol. III. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault*. 1ª Edición. Bernal. Universidad Nacional de Quilmes. Buenos Aires: Prometeo.
- Cirem (1995). Apuntes sobre un estudio de las relaciones intergeneracionales. Revista de estudios: Infancia y sociedad. Nº29, Madrid. [Proquest – versión electrónica.
- Costa, P., Pérez, J. M. & Tropea, F. (1996). *Tribus urbanas. El ansia de identidad juvenil: entre el culto a la imagen y la autoafirmación a través de la violencia*. Barcelona: Paidós.

- Cubides, C. H. (2006). *Foucault y el sujeto político. Ética del cuidado de sí*. Bogotá, D.C.: Siglo del Hombre Editores.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2005). *Rizoma*. 4ª Impresión. Valencia: Pretextos.
- _____. (2000). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pretextos.
- Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Prólogo de Miguel Morey. Buenos Aires: Paidós.
- Deleuze, G. & Parnet, C. (1980). *Diálogos*. Ed. Pre-textos. Valencia.
- Deleuze, G. (1984). *Spinoza: filosofía práctica*. Barcelona: Ed. Tusquets.
- Derrida, J. & Roudinesco, E. (2005). *Y mañana, qué...* 2ª Reimpresión. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Diccionario enciclopédico 2000 (1999). Santa Fe de Bogotá: Ediciones Larousse.
- Dreyfus, H.L. & Ravinow, P. (2001). *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. 1ª Edición. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Duarte, K. (2002). *Mundos jóvenes, mundos adultos: lo generacional y la reconstrucción de los puentes rotos en el Liceo*. Centro de Estudios Sociales CIDPA. Valparaíso – Chile. Última década v.10 n.16 Santiago mar. 2002. versión On-line ISSN 0718-2236. www.cidpa.cl/udecada/udecada_16.htm
- Elias, N. (1998). *La civilización de los padres y otros ensayos*. Bogotá: Editorial Norma.
- Erickson, E. H. (1980). *Identidad, Juventud y crisis*, Madrid: Taurus.

- Feixa, C. (1997). *De jóvenes, bandas y tribus*. Antropología de la juventud. Barcelona: Ariel.
- Foucault, M. (2009). *El gobierno de sí y de los otros*: curso en el College de France: 1982-1983. 1ª Ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- _____. (2008). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. 6ª Edición. Valencia: Pretextos.
- _____. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- _____. (2006). *Seguridad, territorio, población*: Curso en el College de France: 1977-1978. 1ª Edición. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- _____. (2005). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI Editores.
- _____. (2004). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- _____. (2003). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- _____. (2001a). *Historia De la sexualidad. Tomo 3. La inquietud de sí*. México: 12ª edición.
- _____. (2001b). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. 1ª edición con nueva introducción. Madrid: Alianza Editorial.
- _____. (2000a). *Historia de la sexualidad. Tomo I. La voluntad de saber*. México: Siglo XXI editores.

- _____. (2000b). *Estrategias de poder*. Obras Esenciales. Volumen II. Buenos Aires: Paidós.
- _____. (1999a). *Estética, ética y hermenéutica*. Introducción, traducción y edición a cargo de Angel Gabilondo. Obras Esenciales. Vol. III. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- _____. (1999b). *Historia de la sexualidad*. Tomo II: El Uso de los placeres. Madrid: Siglo XXI Editores, S.A.
- _____. (1996a). *La vida de los hombres infames*. Argentina: Edit. Altamira.
- _____. (1996b) *Tecnologías del yo y otros textos afines*. –Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A. ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- _____. (1995a). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- _____. (1995b). *Un diálogo sobre el poder*. 5 Ed.. Madrid: Alianza Editorial.
- _____. (1992). *Genealogía del poder. Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- _____. (1991). *Espacios del poder*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Fraser, N. (1997). *Iustitia Interrupta*. Universidad de los Andes. Bogotá, D. C.: Siglo del Hombre.
- Gergen, K. (1997). *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.

- Gimeno, S. J. (2000). *La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas*. En, VVAA: Atención a la Diversidad. Barcelona: Graó.
- Giddens, A., Bauman Z., Luhmann, N. & Beck, U. (1996). *Las consecuencias perversas de la modernidad*. Barcelona: Anthropos.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. Sexta edición en español. México, D. F.: Siglo Veintiuno Editores.
- Giroux, H. A. (1997). *Cruzando Límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.
- Granada, E. P. & Alvarado, S.V. (2010). *Resiliencia y sentido político en niños y niñas en situación de calle*. Revista Latinoamericana en Ciencias Sociales, niñez y juventud. Manizales, Colombia. Vol. 8, N°. 1, enero-junio de 2010. ISSN: 1692-715X.
- Grossberg, L. (2003). *Identidad y estudios culturales: ¿no hay nada más que eso?*, En: Hall, S. (comp.): *Cuestiones de identidad cultural*. Madrid: Amorrortu.
- Guattari, F. (1989). *Las tres ecologías*. Valencia: Pre-textos.
- Hardt, M. & Negri, A. (2002). *Imperio*. 1ª Ed. Buenos Aires: Paidós.
- Gonzalez, A. M. (1997). *El enfoque centrado en la persona. Aplicaciones a la educación*. México D. F.: Trillas.
- Hardt, M. & Negri, A. (2002). *Imperio*. 1ª Ed. Buenos Aires: Paidós.

- Herrero, L. & Navarro, R. (1997). *Perdiendo tiempo y ganando espacio. Replanteando la adolescencia desde lo cotidiano*. Revista Jóvenes. Cuarta Época, año 1, N° 4. Causa Joven/ciej. México, abril-junio.
- Inzunza, J. (2003). *Los centros de alumnos de enseñanza media: la ciudadanía del mundo feliz*. Última Década. N° 18. Viña del Mar: IDPA.
- Johnson, D. & Wigley (1998). En Landaw, G. P. (1992). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Kaplan, J. L. (1991). *Adolescencia. El adiós a la infancia*. Buenos Aires: Paidós.
- Krauskopf, D. (2005). *Elementos en la construcción de Políticas de Juventud*. En: Algunas experiencias de Políticas de juventud en América Latina. Consejo Nacional de la juventud -Conaju-. Primera edición, Marzo de 2005. Lima: Impresión DILM Ediciones Gráficas Creativas.
- Krauskopf, D. (s.f.) *Relajur*. Publicont. [versión electrónica]
- Larrauri, M. 2000. *Deleuze*. Valencia: Tendem.
- Ley General de Educación (1994). *Ley 115 de 1994* y Decretos reglamentarios. Ceid, Fecode. Serie documento N° 10. Bogotá, D. C.: Servigraphic.
- López, M. L., Pinilla, V. E., Aristizábal, O. & otros. (2004). *Análisis del Estado de los Proyectos, Programas, Publicaciones e Investigaciones realizadas en Caldas en los últimos 7 años. Una mirada desde los/as jóvenes*. Manizales. Centro Estudios Avanzados en Niñez, Juventud, (Universidad de Manizales y Cinde).

- LLaña, M. M. & Burrows, E. E. (1999-2000) *Establecimientos educacionales en conflictos: Grupos de resistencias en su interior*. Enfoques Educacionales, Vol. 2, N° 2. Departamento de Educación Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.
- Maffesoli, M. (1990). *El tiempo de las tribus*. Barcelona: Icaria.
- Mannheim, K. (1990). *El problema de las generaciones*. Paris: Nathan.
- Marshall, J. D. (1990). *Foucault y la investigación educativa*. Barcelona: Morata.
- Martin, C. E. (1993). *Estrategias de juventud. Jóvenes, estudios, trabajos, clases sociales*. Tesis Doctoral. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Universidad Complutense de Madrid.
- Martin C. E. (2000). *Juventud*. Centro de publicaciones educativas y material didáctico. Universidad Complutense de Madrid. [versión electrónica]
- Martiñá, R. (2000). *La convivencia escolar y el ideario institucional. Panel para preceptores de escuelas secundarias*. Foro de Educación permanente. Secretaría de Cultura. Buenos Aires [versión electrónica].
- Martínez, P. J. E. (2009). *Arqueología y genealogía para una nueva subjetividad: la ética del cuidado de sí*. En: Martínez, P. J.E. & Neira S. F. O. (comps.) (2009). Cátedra Lasallista. Miradas sobre la subjetividad. Bogotá, D. C.: Ediciones Unisalle.
- Martinez, M, F. J. (1987). *Ontología y Diferencia: la Filosofía de Gilles Deleuze*. Edit. Orígenes: Madrid.

- McLaren, P. (1998). *Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al culturalismo*. Barcelona: Rosario Homo Sapiens Ediciones.
- McLaren, P. (1995). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós.
- Mead, M. (2002). *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*. 4ª Edición. Barcelona: Gedisa.
- Montoya, O. J. J. (2003 octubre). *La escuela como campo de disputas, Notas para una historia inmediata, 1995-2003*. Trabajo presentado en el Foro social mundial temático. Encuentro internacional de educación, otra educación es posible. Panel: Experiencias en pedagogía de paz y resolución de conflictos. Cartagena de Indias, Colombia.
- Moragas, M. R. (2003, octubre). *Relaciones intergeneracionales en las sociedades contemporáneas*. Trabajo presentado en el Congreso Internacional Co-educación de Geracoës. SESC. Sao Paulo. Recuperado de: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:iGtYcPnNeCMJ:www.sescsp.org.br/sesc/images/upload/conferencias/85.rtf+las+relaciones+intergeneracionales+en+las+sociedades+contempor%C3%A1neas.+Moragas+2003&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co>
- Narodowski, M. & Brailovsky, D. (comps.) (2006). *Dolor de Escuela*. 1ª Ed. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Negri, T. & Guattari, F. (1996). *Las verdades nómadas. Por nuevos espacios de libertad*. Donostia: Tercera Prensa.
- Núñez, A. E. (1999). *¿Qué sucede entre la familia y la escuela?* En: *¿En qué tiempo puede cambiarse la mente de un niño?* La Habana: Editora Abril.

- Ochaita, E. & Espinosa, M. A. (1995). *Nuevas relaciones en el seno de las familias de finales del siglo XX: Las relaciones entre miembros de generaciones alternas*. Revista de estudios: Infancia y sociedad. N° 29, Universidad Autónoma de Madrid. [Proquest – versión electrónica].
- Parra, S. R., Parra S., F. & Vera, M., A. (2008). *Los estudiantes invisibles. Cómo trabajar con niños desplazados en las escuelas?* Ibagué: León Gráficas.
- Parra, S. R. (1998). *El tiempo mestizo. Escuela y modernidad en Colombia*. En: *Viviendo a toda: jóvenes, territorios y nuevas sensibilidades*. Bogotá, D. C.: Siglo del Hombre Editores; Departamento de investigaciones Universidad Central.
- Pérez-Islas, J. A. (2000). *Visiones y Versiones. Jóvenes, instituciones y políticas de Juventud*. En, *Umbrales. Cambios Culturales, Desafíos Nacionales y Juventud*. Compilación. Medellín: Edit. Corporación Región.
- Restrepo, E. (2008). *Eventualización y problematización*. Bogotá, D. C.: Tabula Rasa. Recuperado de:
http://www.revistatabularasa.org/numero_ocho/restrepoE.pdf
- Rodríguez, R. M. (1999). *Foucault y la genealogía de los sexos*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Romans, M. M., Trilla, J. & Petrus, A. (2000). *De profesión: educador social*. Barcelona: Paidós.
- Ruiz, M. & Villa, J. D. (2000). *A cada uno le llega su hora: tragicomedia social de jóvenes y adultos*. 1ª Ed. Bogotá, D. C.: Centro editorial Javeriano, Ceja.
- Sen, A. (2001). *Desarrollo y Libertad*. Bogotá, D. C.: Planeta.

Sodre, M. (1989). *Juventud y medios de comunicación*. En *Diálogos de las comunicaciones*. Revista Número 25.

Zubiría, M. (2010). *Una nueva apuesta educativa: Multas a malos padres y castigos en escuelas*. El Espectador. Sección Vivir. Domingo 18 de abril de 2010.