

**El cuerpo en la escuela: subjetividades de jóvenes de las Instituciones Educativas
Distritales Alemania Unificada y Fabio Lozano Simonelli de la ciudad de Bogotá**

César Augusto Niño Hernández
Jenny Fabiola Galindo Caicedo
Viviana Gisella Domínguez Plata

Universidad Pedagógica Nacional - CINDE
Programa de Maestría en Desarrollo Educativo y Social
Bogotá D.C., Colombia
Septiembre de 2015

**El cuerpo en la escuela: subjetividades de jóvenes de las Instituciones Educativas
Distritales Alemania Unificada y Fabio Lozano Simonelli de la ciudad de Bogotá**

César Augusto Niño Hernández
Jenny Fabiola Galindo Caicedo
Viviana Gisella Domínguez Plata

Trabajo de grado para Optar por título de:
Maestría de Desarrollo Educativo y Social

Director: Jorge Eliecer Martínez Posada

Universidad Pedagógica Nacional - CINDE
Bogotá D.C., Septiembre de 2015

A los que agradecemos

A las Instituciones Educativas,
A los docentes,
Y especialmente, a los jóvenes
por compartir con nosotros su experiencia,
permitirnos hacer parte de su cotidiano y conocerlos.



A los que dedicamos

*A mi familia, a mi esposo y a mi hijo,
gracias por su apoyo y comprensión*

Viviana

A los chicos del Cole...

Jenny

*A mi hijo, mi hija y mi esposa,
por ser incondicionales en este camino
durante mi silencio y ausencia*


César

Nota de Aceptación

Presidente del Jurado


Jurado

Jurado

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Profesionales</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 257	


1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado de maestría en investigación
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	El cuerpo en la escuela: subjetividades de jóvenes de las Instituciones Educativas Distritales Alemania Unificada y Fabio Lozano Simonelli de la ciudad de Bogotá D.C.
Autor(es)	Domínguez Plata, Viviana Gisella; Galindo Caicedo, Jenny Fabiola; Niño Hernández, César Augusto
Director	Jorge Eliecer Martínez Posada
Publicación	Bogotá D.C., Universidad Pedagógica Nacional, 2015. 250 p.
Unidad Patrocinante	Convenio Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE y Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	Biopoder, escuela, cuerpo-sujeto, subjetividad, socialización política, juventudes.

2. Descripción
<p>Se desarrolló una investigación hermenéutica, con enfoque etnográfico, para identificar y entender la constitución de subjetividades en los cuerpos-sujetos de jóvenes de dos instituciones educativas distritales de Bogotá, preguntándonos por su cuerpo-sujeto político, epistémico y ético. Como plataforma conceptual partimos del biopoder en la escuela, el cuerpo-sujeto, la subjetividad y socialización política, y las juventudes como potencia ontológica. Metodológicamente se implementó: observación participante, grupos focales, talleres de cartografía corporal y análisis de documentos institucionales. A partir del trabajo de campo y análisis hermenéutico consecuente, emergen conclusiones a manera de propuestas reflexivas para las instituciones, donde la potencia corporal cobre un valor diferenciador en las prácticas pedagógicas desde la comprensión y formas de leer el cuerpo de los sujetos jóvenes que transitan en la escuela.</p>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Profesores</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 257	

3. Fuentes
<p>Alpizar L. y Bernal, M. (2003) La construcción social de las juventudes. Última Década, núm. 19, noviembre, 2003, pp. 1-20, Centro de Estudios Sociales. Chile. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19501907, el 13 de Mayo de 2014</p> <p>Cabra, N. y Escobar, M. (2014). <i>El cuerpo en Colombia: Estado del arte cuerpo y subjetividad</i>. Colombia: IDEP – Universidad Central</p> <p>Deleuze, G. (1987). <i>Foucault</i>. Barcelona, España: Ediciones Paidos</p> <p>Dussel, I. (2007). Los uniformes como políticas del cuerpo. En Pedraza Z. (Comp) Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina. Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes.</p> <p>Foucault, M. (2009). <i>Vigilar y Castigar: Nacimiento de la prisión</i>. Siglo XXI, México. 2ª edición revisada.</p> <p>Le Breton, D. (2006). <i>Antropología del cuerpo y la modernidad</i>. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión</p> <p>McLaren, P. (1997). <i>Pedagogía crítica y cultura depredadora</i>. Barcelona, España: Paidos Educador</p> <p>Planella J. (2006). <i>Cuerpo, cultura y educación</i>. España: Editorial Desclée de Brouwer</p> <p>Pedraza, Z. (2011). <i>En cuerpo y alma. Visiones de progreso y de la felicidad</i>. Bogotá: Colombia.</p> <p>Valenzuela, J., (2009). <i>El futuro ya se fue. Socioantropología de I@s jóvenes en la modernidad</i>. El Colegio de la Frontera Norte. Casa Juan Pablos, México.</p>

4. Contenidos
<p>Este trabajo se encuentra estructurado en cinco grandes capítulos. En el primer capítulo se desarrollan las ideas que constituyeron el problema de investigación, los antecedentes y los motivos y cavilaciones que justificaron el curso de la misma, planteando como objetivo general describir las subjetividades que se constituyen como cuerpos - sujetos, de los jóvenes de las Instituciones Educativas Distritales Alemania Unificada y Fabio Lozano Simonelli de la ciudad de Bogotá D.C. El segundo capítulo, denominado <i>Haces de luz para visibilizar los cuerpos</i>, se constituyó en la plataforma conceptual donde se abordaron como categorías a priori: biopoder en la escuela, subjetividad y socialización política, juventud como potencia ontológica y cuerpo-sujeto. En el siguiente capítulo se plasmó el <i>trazado metodológico</i> de la investigación, en cuanto las técnicas e instrumentos de recolección de información, el proceso de análisis y los sujetos participantes en la investigación.</p>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formadora de Profesores</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 257	

En el ejercicio de campo se prestó particular atención y escucha activa a las voces de los jóvenes estudiantes, sus docentes y al Proyecto Educativo Institucional, los hallazgos fueron consolidados en el cuarto capítulo organizado en cuatro sesiones de análisis: La primera parte se denomina *El cuerpo-sujeto de los jóvenes: un relato desde sus propias voces*, a fin de identificar lo que los jóvenes dicen de sí mismos desde y sobre sus cuerpos.; la segunda parte, se ha titulado *Las voces de los “sembradores de esperanza”*, para evidenciar los discursos emergentes en las escuelas y desde los docentes, respecto al cuerpo-sujeto que configuran los jóvenes. El tercer subcapítulo, para referirse a las relaciones de poder que se ejercen en las instituciones educativas sobre los cuerpos-sujetos de los jóvenes, se enunció *Cuerpos en Tensiones y Relaciones*, el cuarto, titulado *Juventudes: Cuerpos-sujetos en tensión*, para dar cuenta de las subjetividades de los jóvenes que se constituyen dentro del contexto escolar.


Finalmente, en un capítulo concluyente, se genera una propuesta reflexiva para que docentes y directivas de las instituciones reconozcan las enunciaciones, planteamientos y preocupaciones de los jóvenes, posibilitando que sean consideradas como guía para los procesos de rediseño y modificación de los manuales de convivencia, para el planteamiento de otras maneras de aproximarse a las juventudes que cohabitan el espacio escolar, enriqueciendo con ello los aprendizajes que emergen en el cotidiano.

5. Metodología

Esta investigación asume como recorrido epistémico la hermenéutica a fin comprender, desde la aproximación a la realidad subjetiva de los cuerpos sujetos jóvenes, desde lo que piensan y hacen con y sobre sus cuerpos, cómo se constituyen en la escuela. Se realizó en dos instituciones educativas distritales, Fabio Lozano Simonelli y Alemania Unificada, donde trabajaban dos de los tres investigadores, por lo cual se plantea la investigación desde un enfoque etnográfico, que permite que estos puedan integrar sus interacciones, vivencias y diálogos para complementar el universo de sentido que se presenta en cada uno de las instituciones, teniendo en cuenta tres características esenciales del abordaje etnográfico, la reflexividad, el trabajo de campo y la relación de confianza (Ameigeiras, 2006).

Tuvo como participantes no solo los jóvenes sino que se propuso hacer una mirada holística, vinculado también a docentes y las instituciones en sí mismas a través de sus documentos. En este recorrido metodológico se implementaron fundamentalmente cuatro técnicas de recolección de información: la observación participante, los grupos focales, la cartografía corporal y la revisión documental. Las técnicas se utilizaron en ambas instituciones de igual forma y con grupos homogéneos, por lo cual en cada institución se realizaron dos grupos focales, uno de docentes y otro de jóvenes entre 14 y 18 años de edad, la cartografía corporal se implementó únicamente para los jóvenes, y a nivel documental se revisó el manual de convivencia de cada institución.

Esta variedad de técnicas, permitió conocer la constitución de cuerpos-sujetos; de los docentes, a través de los diálogos cotidianos y los grupos focales; de los jóvenes y sus cuerpos, a través de las cartografías


 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formadora de Profesores</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 257	

corporales, la cotidianidad y los grupos focales; de las instituciones desde los discursos que enmarcan el sujeto que se pretende constituir, desde sus espacios, sus hábitos, sus prohibiciones y posibilidades. Quienes hablan entonces son sus voces, son las que nos permiten visibilizar el universo de sentido que se da en la escuela, por ello las voces de los investigadores se funden con la de los participantes, para no perder la esencia hermenéutica, porque son ellos los protagonistas de esta construcción.

6. Conclusiones

Los hallazgos de este ejercicio investigativo giran principalmente en torno a las siguientes temáticas:

1. El cuerpo como actor protagonista del vivir; un cuerpo que piensa, siente, habla, calla, se muestra, se mueve, construye, transforma y apropia el mundo externo, se constituye de los pliegues, las interiorizaciones, encarnaciones que surgen de las relaciones con el exterior y que son devueltas a éste desde una relación consigo mismo, la constitución de subjetividad, que emerge de los procesos relacionales como potencia epistémica, ética y política.
2. El deseo como catalizador del poder, enfáticamente los jóvenes sienten, sus emociones permean todas sus intervenciones, la rabia, la felicidad, la tristeza, el miedo, son los ecos, los coros de sus canciones, de su cotidiano, son cuerpos-sujetos que desde la sensibilidad tejen la maraña de sus relaciones, observan al mundo y a la vida con todo lo que son, como una unidad que no puede dividirse.
3. La creatividad como acción política que entabla relaciones de resistencia a los discursos adultocéntricos de las instituciones (la familia, el barrio, la escuela, la sociedad). Reconocer en el arte potencia transformadora, reflexiva y creadora por medio de la cual los jóvenes expresan sus emociones e impactan las realidades en las que se hallan inmersos, resignifican situaciones dolorosas de sus hogares, la violencia, las agresiones, la burla; la tristeza, la soledad, el miedo, la ira y la alegría, alteran la monotonía y proponen en la danza, el break dance, el hip hop, la música, la improvisación, el grafito, las modificaciones corporales y las modas, formas de expresar sus sentires, de generar conciencia, de reflexionar y criticar el presente y el futuro.
4. El cuerpo que además de tener voz, tiene movimiento y hace posesión del tiempo y el espacio, los cuales reestructuran para 'salir del aburrimiento', 'romper la rutina', 'alocarse', bailan, caminan, dan vueltas, saltan la reja, juegan fútbol, boxean, duermen, se observan y aun desde el silencio comunican, establecen otras relaciones de poder, resisten a los órdenes establecidos, desafían y fisuran, los preconceptos que sobre ellos y el deber ser se tienen en la escuela por ejemplo, impregnan con sus maneras las conductas de otros, ejercen acciones sobre otras acciones.
5. Las instituciones educativas en sus manuales procuran por la formación integral, sin embargo, el cuerpo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es visto desde los procesos de higienización, los hábitos saludables, la actividad física y la educación sexual, más no como protagonista de la experiencia educativa.
6. Las instituciones educativas organizan sus ideales pedagógicos en la transformación social, proponen ideales de emancipación y participación ciudadana, pero hay una invisibilización de las prácticas corporales juveniles que emergen como otras formas de acción política desconocidas por los adultos. Asumen la construcción de un sujeto ético desde la regulación y disciplinamiento, proponiendo el dominio de sí mismo como eje central.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formación de Profesores</i>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 5 de 257	

<p>7. Reconocer la escuela como un campo de batallas culturales, políticas y sociales: pugna que se moviliza entre los regímenes disciplinarios y la autodeterminación de los estudiantes y que se visibiliza en las practicas discursivas y no discursivas de los docentes, quienes se debaten entre la comprensión y el disciplinamiento, entre la libre expresión de la personalidad y la dominación de los cuerpos, limitando los tiempos y los espacios.</p> <p>8. La forma de existir las relaciones de poder, docente-estudiante, estudiante-estudiante, se hicieron evidentes mediante dos formas: el uso de la palabra y el con-tacto corporal.</p> <p>9. Los uniformes escolares: generan reconocimiento e identificación de los estudiantes con las instituciones, establecen pautas de homogenización e higiene corporal. A su vez adquieren la lectura en los contextos sociales donde viven y transitan los sujetos, de escudos de protección dentro y fuera de las "aulas".</p> <p>Así, las relaciones de poder que se logran visibilizar sobre los cuerpos-sujetos de los jóvenes permiten concluir, que es la forma cómo se ejerza el poder lo que transforma las reacciones de los sujetos, pues los matices son diversos. Si una fuerza es aplicada como una piedra que desciende por la ladera de una montaña, arrollando todo lo que está a su paso, las posibilidades de decidir quien ser quedan sujetas al objeto que las derrumba. Pero si en los procesos de socialización escolar lo que desciende es miel, abrazos, buenos palabras, afectos, comprensión, escucha, empatía, amor, el poder se constituye en positivo, permitiendo la constitución de otros sujetos jóvenes, que desde sus corporeidades enarbolan su potencia ontológica.</p>
--

Elaborado por:	Domínguez Plata, Viviana Gisella; Galindo Caicedo, Jenny Fabiola; Niño Hernández, César Augusto
Revisado por:	Jorge Eliecer Martínez Posada

Fecha de elaboración del Resumen:	06	09	2015
--	----	----	------

Tabla de Contenido

	Pag.
A manera de introducción	1
Problema de Investigación	5
Los cuerpos en los pasillos de la escuela	5
Objetivos de la investigación	10
Justificación	11
Entre motivos y cavilaciones.	11
Antecedentes de la investigación	15
Otras voces acerca del cuerpo de los jóvenes, el poder y la escuela.	15
Plataforma Conceptual	
Haces de luz para visibilizar los cuerpos	21
Biopoder en la Escuela	22
Subjetividad y socialización política	29
Juventud como potencia ontológica	38
Recorrido histórico.	39
Jóvenes y política.	43
Cuerpo-sujeto	45
Consenso conceptual sobre el cuerpo.	45
Tendencias teóricas en el estudio del cuerpo.	47

De la dualidad cuerpo-mente a la unidad cuerpo-sujeto.	50
Trazado metodológico	60
Enfoque epistemológico y metodológico	60
Técnicas e Instrumentos de recolección de información	64
Con los estudiantes.	64
Con los docentes y estudiantes.	67
Con los documentos institucionales.	69
Proceso de análisis e interpretación: la gran tarea de la investigación	70
Los sujetos en la investigación	71
Las Instituciones Educativas ¿Por qué estas y no otras?	77
Identificación Institucional.	78
Contexto Social de las Instituciones Educativas.	78
<i>La Institución Educativa Distrital “Colegio Alemania Unificada”</i>	78
<i>La Localidad Cuarta - San Cristóbal. Contextualización.</i>	79
<i>La Institución Educativa Distrital Fabio Lozano Simonelli.</i>	83
<i>La Localidad Quinta - Usme. Contextualización.</i>	84
Análisis y resultados de la investigación	
De la observación a la comprensión de los cuerpos-sujetos	89
Los primeros pasos en terreno	89
I. El cuerpo-sujeto de los jóvenes: un relato desde sus propias voces	95

Cruzar la línea: de la adolescencia a la juventud	96
Yo tengo que ser escuchada, porque tengo que ser escuchada.	99
De sus maneras de expresar-se.	
La voz, la palabra y el cuerpo, tejen relaciones y demarcan territorios.	100
Formas de vestir, formas de ser y acontecer.	108
El cuerpo: territorio de resistencias.	111
La música, el baile, el deporte: apropiaciones del tiempo y el espacio	113
Sonidos en fuga: Acciones políticas para impactar territorios.	118
Entre el barrio, la sociedad, la familia, los amigos y la escuela. De la seguridad y la confianza	122
II. Las voces de los “sembradores de esperanza”	132
Entre arenas movedizas, el joven que tenemos como estudiante	133
Observar “La dualidad de ser iguales y de ser diferentes”	140
Los famosos discursos del “proyecto de vida”, las “verdades” sobre el saber	149
Lo que se dice Vs lo que se hace	154
El reto de construir sujetos éticos cuando las posibilidades de ser se abren fuera de la escuela	161
III. Cuerpos en Tensiones y Relaciones	167
Diferenciaciones, tensiones y relaciones	169
Con los “cuchos”.	169
Tensiones y relaciones entre los estudiantes.	176

Poner en marcha el Manual	181
Uniformes como tecnologías de poder.	182
Tiempos y espacios: cronotopos.	186
Prácticas de resistencia. “Saltar reja”.	193
IV. Juventudes: Cuerpos-sujetos en tensión	206
Cuerpos-sujetos epistémicos, éticos y políticos: discursos de verdad, relaciones de poder-saber	207
Del Colegio Alemania Unificada, sus jóvenes, docentes y el manual.	207
El Fabio Lozano Simonelli: jóvenes, profesores y reglas.	210
<i>El cuerpo en la escuela: entre la disciplina, el control y las resistencias.</i>	214
Conclusiones	217
Respecto la pregunta de investigación	217
Aprendizajes desde lo experiencial	223
Referencias	227
Anexos (en formato digital)	

A manera de introducción

La escuela como institución clave de socialización, se ha constituido en escenario estratégico del Estado, que mediante herramientas políticas, le apuesta a la formación de sujetos con competencias y capacidades suficientes para trabajar en la construcción del proyecto de país, promoviendo subjetividades tanto productivas como concededoras de la soberanía e identidad nacional. En esta se busca fomentar la construcción de un determinado tipo de sujeto, limitado en las posibilidades que el Estado crea y dispone, visibiliza y oculta, dice y silencia, minimizando las potencialidades creativas y performativas de ser y de actuar.

La educación actual sigue buscando la construcción del sujeto desde el disciplinamiento del cuerpo, la estimulación cognitiva y el aprendizaje intelectual. Ya no solo es la idea de un cuerpo quieto para aprender, sino que se refuerza la concepción de un cuerpo que aprende a estar quieto, es decir, a estar controlado, regulado y domesticado, lo que da cumplimiento a los objetivos de la educación en términos de buscar configurar sujetos productivos y dóciles a la soberanía del estado, y su intencionalidad capitalista de producción y de consumo. Omitiendo y esquivando preguntas sobre la potencia corporal, en la idea imperante de leer el cuerpo desde el territorio de la dualidad cuerpo-mente, que privilegia al sujeto cognoscente, naturalizando su invisibilidad.

El campo de estudio sobre el cuerpo y las corporalidades en la escuela enfatiza en el análisis de fenómenos específicos como la rebeldía juvenil, prácticas de educación física y expresiones artísticas-corporales como la danza y el teatro, y espacios de socialización y juego como el recreo. Adicionalmente, se resalta la comprensión de las relaciones de poder ejercidas en las instituciones educativas como formas de disciplinamiento corporal que limitan las posibilidades de los jóvenes.

La literatura científica, académica e investigativa actual señala la importancia de conformar un marco conceptual fortalecido que permita realizar un giro hermenéutico de las prácticas corporales desarrolladas en diversos espacios de socialización, de tal forma que se potencialice la corporalidad, sus diversas manifestaciones y significados como otras

comprensiones de subjetividad, esto como camino que abra posibilidades de emergencia de subjetividades diversas hacia el reconocimiento de cuerpos-sujetos, que puedan enfrentarse a un mundo globalizado y dinámico no sólo desde el marco comprensivo sino también para un actuar ético-político.

En este marco de comprensión y en el trabajo que como profesionales desarrollamos desde la interacción directa con jóvenes, hemos sido observadores de la forma en que ellos acontecen al interior de la escuela, particularmente en las Instituciones Educativas Distritales (IED) Alemania Unificada en la Localidad de San Cristóbal y en la IED Fabio Lozano Simonelli en la Localidad de Usme. En estas se observa a diario prácticas de los estudiantes como evasión de clases, modificaciones al uniforme, uso de accesorios que no corresponden con las orientaciones del manual (piercing, chaquetas, gorros, entre otros), ocupación de espacios específicos en el colegio y en los salones de forma repetida como marcando territorios, cambios de actitud y comportamiento dependiendo del docente con el que se encuentren en clase, entre muchas más. Prácticas que en muchas ocasiones son silenciosas y con persistencia se mantienen como un eco a la desobediencia, que sin necesidad de estar acompañadas de desafíos verbales para contrariar a los docentes o coordinadores, sí denotan que ejercen relaciones de saber y poder más allá de los límites del currículo.

Acontecimientos ante los cuales, los agentes educadores buscan generar acciones reguladoras, homogeneizantes, punitivas, repetitivas y “poco efectivas” en el plano de la dominación, que finalmente favorecen la aparición en los jóvenes de sensaciones de abandono e incompreensión, de frustración y rabia, que se reflejan en un aumento de las conductas reprochadas; en un afán por recobrar el protagonismo y ejercer contrapoderes, sin embargo, lo que se observa es que los docentes y padres parecen cuestionarse poco por aquello que está mediando dicha aparente desobediencia, por lo que asumen actitudes de juicio y valoración que rotulan a los jóvenes en perfiles negativistas y desafiantes que requieren intervenciones de emergencia.

Se observa entonces, un choque de fuerzas en el que la escuela en su “condición normalizadora (...) muchas veces ni siquiera se preocupa por entender los significados que subyacen en el conjunto de símbolos incorporados en el vestuario, la epidermis que cubre al

cuerpo significado (...) y prefieren prohibirlos antes que entenderlos” (Valenzuela, 2009, pp.31-32). El cuerpo requiere ser vinculado a la comprensión del joven, tanto en las prácticas discursivas y no discursivas de las instituciones y como en sus agentes sociales.

En la intención de seguir visibilizando este tema y la necesidad de incluir las voces de los jóvenes, docentes y las instituciones para posibilitar transformaciones en las prácticas educativas, la investigación se planteó como pregunta problematizadora ¿Cuáles son las subjetividades que se constituyen como cuerpos-sujetos de los jóvenes estudiantes de las instituciones educativas distritales Alemania Unificada y Fabio Lozano Simonelli de la ciudad de Bogotá D.C? Por lo cual, el objetivo central fue describir las subjetividades que se constituyen como cuerpos - sujetos, de los jóvenes de las Instituciones Educativas Distritales Alemania Unificada y Fabio Lozano Simonelli de la ciudad de Bogotá D.C. Asimismo nos preguntamos por las relaciones de poder y los discursos que circulan en estas instituciones educativas sobre la constitución de los cuerpos-sujetos en su saber, su actuar, ser políticos y su fundamento ético.

Para recorrer este camino se trazó como enfoque epistemológico la perspectiva hermenéutica para aproximarse a la comprensión de la realidad subjetiva de los jóvenes desde lo que piensan, dicen y hacen ellos mismos con y sobre sus cuerpos. En concordancia, metodológicamente se asumió un enfoque etnográfico para acercarnos a la realidad de los jóvenes de las instituciones educativas desde sus propias perspectivas, privilegiando sus voces. Así que, se utilizaron como técnicas de recogida de información la observación participante, los grupos focales, talleres de cartografía corporal y el análisis de los manuales de convivencia de los colegios.

Las aproximaciones comprensivas a los sujetos jóvenes -en clave corporal- desde su dimensión ética, política y epistémica, espera contribuir al crecimiento de este campo de estudio, aportar al saber local, el desarrollo integral de los jóvenes, a fortalecer las prácticas educativas, y ampliar los horizontes institucionales para responder a las necesidades de los jóvenes y de la sociedad contemporánea, desde la constitución de sujetos concebidos en sus corporalidades - cuerpo-sujetos-, para avanzar en la construcción de una sociedad basada en principios de libertad y autonomía.

El trabajo de investigación grabado en este documento se estructura en cinco capítulos principales. El primero, incluye el problema de investigación planteado desde la forma de aparecer los cuerpos en los pasillos de las escuelas, los objetivos elaborados para responder las preguntas orientadoras de la investigación, las motivaciones y reflexiones que justifican el trabajo, y los antecedentes de este ejercicio. El segundo capítulo, construye la plataforma conceptual mediante categorías que orientan el tránsito de toda la experiencia investigativa. El capítulo tres, presenta la ruta metodológica, las técnicas e instrumentos de recolección de información, el proceso de análisis e interpretación, los contextos institucionales, y sociales de las instituciones, y los sujetos que participaron en la investigación. El siguiente capítulo, describe los resultados del análisis hermenéutico en coherencia con las preguntas y los objetivos de la investigación. Y finalmente, el quinto capítulo, hace el cierre de todo un proceso, donde se resaltan las ideas que emergen del recorrido investigativo como tal, para finalizar, con algunas líneas concluyentes desde los aprendizajes de los investigadores a partir de las experiencias vividas.

Problema de Investigación

Los cuerpos en los pasillos de la escuela

Desde nuestras prácticas en el campo educativo y como sujetos del mundo cotidiano en nuestra experiencia sensible de vida, emerge un cúmulo de interrogantes sobre el papel de las instituciones sociales, particularmente la escuela, en la definición y constitución de los sujetos que allí se incorporan. Haciendo un recorrido de la escuela como institución social se evidencia que es a través de esta que se pretenden introducir cambios sociales planteados por los gobiernos de turno, lo que hace que la escuela tenga un rol político y social que permanente se tiende a fortalecer desde implementación de políticas de cobertura y de la configuración de modelos y estrategias educativas que pretenden adjudicar valores y significados a los sujetos con el fin de cumplir con tales pretensiones. Así mismo la escuela cumple un papel fundamental en la constitución de sujetos, ya que allí los jóvenes aprenden a socializar, adoptan modelos de vida y se constituyen a sí mismos en el paso de la niñez a la adolescencia e incluso a la adultez, lo que incita a avivar la idea de que la escuela es un espacio importante en el tránsito de la vida, donde se exploran nuevas posibilidades de ser y estar en el mundo; es un período (tiempo y espacio) potente, pues el paso por la escuela puede despertar grandes pasiones o profundas apatías.

Dado el valor de lo corporal en la construcción de sujeto, históricamente las pretensiones de normalización e higienización se han dado desde prácticas de regulación y sometimiento al cuerpo, siendo esta una forma de control social vigente y que impregna las prácticas educativas, limitando las posibilidades de los sujetos. Allí, las nociones del cuerpo y las vivencias corporales que surgen son cuestionadas, juzgadas e inclusive, satanizadas desde la posición moralizante de la vida. La corporalidad está subsumida, invisibilizada; las preguntas sobre la potencia corporal son frecuentemente omitidas e incluso esquivadas, en la idea imperante de leer el cuerpo desde el territorio de la habituación, es decir, en pensar que sobran y son menores las cuestiones del cuerpo en la escuela, los únicos lugares donde se le ha permitido ser nombrado parecieran ser desde la biología, la educación física y la sexualidad. Esto sugiere entre líneas, un distanciamiento entre los discursos y las prácticas sociales que se tejen al interior y desde la escuela; el respeto, la autonomía, la libertad, la diversidad, son concepciones,

entre muchas otras, que figuran en las políticas institucionales, como parte de la necesidad de configurar un sujeto distinto, para afrontar un mundo competitivo, globalizado y cambiante, pero que a la vez se oponen a las prácticas cotidianas dentro y fuera del aula, mediante el control y la regulación corporal que se ejerce sobre los educandos.

Como formadores de jóvenes, hemos sido observadores de la forma en que ellos y ellas acontecen al interior de la escuela y la brecha que existe entre estas formas de estar y los planteamientos institucionales, lo cual genera continuas contravenciones que con el tiempo se convierten en abandono y deserción escolar. En las Instituciones Educativas Distritales, foco de esta investigación, Alemania Unificada de la Localidad de San Cristóbal Sur y Fabio Lozano Simonelli de la Localidad de Usme, se observan en apariencia discursos distintos que abren diferentes posibilidades, sin embargo en ambos priman aspectos cotidianos que nos han acercado al cuestionamiento principal de esta investigación y que han sido el elemento clave para decidir abordar estas preguntas.

Dentro de esta cotidianidad se han observado prácticas en los estudiantes como: evasión de clases, modificaciones al uniforme, uso de accesorios que no corresponden con las orientaciones del manual (piercing, chaquetas, gorros, entre otros), la ocupación de espacios específicos en el colegio y en los salones de forma repetida en momentos de evasión de clase o de ausencia de docente encargado, cambios de actitud y comportamiento dependiendo del docente con el que se encuentren en clase, entre muchos más. Algo que llama la atención es, que este tipo de conductas no siempre van acompañadas de un desafío verbal para contrariar a los docentes o coordinadores que hacen llamados de atención y seguimiento en los observadores, en muchos casos son conductas silenciosas que con persistencia se mantienen como un eco a la desobediencia, por lo mismo nos hemos venido preguntado ¿Cómo estas maneras de existir han sido asumidas por la propia institución?

Al observar las políticas educativas, tanto distritales, como las propias en las instituciones educativas, se evidencia cómo las IED al pretender constituir un sujeto – estudiante (estudiante concebido como un sujeto pasivo, homogéneo), han implementado regulaciones de su manera de vestir (uso del uniforme), de sus tiempos (horarios, y uso de frases que se repiten en la voz de los profesores: “hay un tiempo para todo, tiempo para jugar, para comer, para estudiar”), espacios (lugares destinados aunque no necesariamente adecuados o dotados para el juego, para

las clases, para la socialización) y conductas (formaciones periódicas, timbres para orientar cambios de clase y salida o entrada a los salones, maneras de sentarse en clase, prohibición de uso de aparatos como reproductores de música, etc), en donde se prioriza en la mayoría de los casos el rol del joven como receptor, aprendiz y reproductor de conceptos, más que como joven en sí mismo.

Por ello en la cotidianidad se observa que con frecuencia la actitud de los docentes de los colegios mencionados, es la de reprochar, juzgar e intentar reencauzar las conductas de los jóvenes, teniendo como base los manuales de convivencia y los debidos procesos institucionalmente establecidos. De esta forma, en muchas ocasiones, optan por usar estrategias tales como comunicarse con los acudientes para que en casa les prohíban estas otras posibilidades de actuación, los remiten a orientación o a coordinación, buscando principalmente que el estudiante se homogenice, sin embargo muchas veces estas formas de actuar del docente y por consiguiente del padre, produce en los jóvenes sensaciones de abandono e incomprensión, que desembocan en momentos de rabia que se reflejan en un aumento de las conductas antes reprochadas, lo cual potencia aspectos negativos como violencia escolar, desmotivación y deserción escolar.

Dentro estos espacios y funciones laborales, se nos pide mantener una lógica de pensamiento, desde donde visibilicemos, juzguemos y actuemos, dentro de los estándares sociales hegemónicos, desde esa visión adultocentrista del mundo juvenil; lo cual ha generado una brecha de incomprensión y de ausencia para acercarnos a nuestros estudiantes, por lo mismo consideramos importante trascender estas formas de conocimiento, estos consensos sociales que sobre los jóvenes se han venido dando, para poder cumplir éticamente con el rol de formadores, desde el conocimiento o reconocimiento de los contextos de nuestros estudiantes.

Partiendo de lo anterior, se propone realizar esta comprensión sobre los jóvenes, entendiendo el cuerpo como algo que trasciende la esfera de lo biológico y de lo meramente observable, para asumirlo como ese lugar donde entran en juego las diferentes formas de socialización, de constitución y de expresión de un sujeto, de un cuerpo-sujeto. Por eso mientras las instituciones educativas Alemania Unificada y Fabio Lozano Simonelli, siguen asumiendo una postura fraccionada de mente y cuerpo, para privilegiar el ingreso a la escuela a “formarse” de la mente del joven y no de su cuerpo, nosotros quisiéramos apostarle a visibilizar y proponer

a las entidades educativas otra visión del joven, donde se entienda que la represión a la que invita el modelo predominante de escuela, lleva consigo la generación de conductas “indisciplinadas y rebeldes”, que bien podrían ser parte de discursos emancipadores y de auto-constitución del cuerpo-sujeto o que pueden, como hasta ahora, ser vistas como problemáticas por no estar ceñidas a la norma.

En este marco, el desarrollo del presente trabajo de investigación permite cuestionarse sobre las manifestaciones que se observan y se narran en y desde los jóvenes, su forma de comportarse, definirse, expresarse, su corporalidad, sus evasiones y oposiciones al contexto educativo. Se busca entender la relación de este cuerpo-sujeto con el poder ejercido en las instituciones educativas Alemania Unificada y Fabio Lozano Simonelli, considerando hipotéticamente que en ellas emerge una forma de resistencia a los procesos culturales, sociales y políticos que se instauran en la actualidad y que se ven representados en el dispositivo de la escuela. En especial porque al aproximarnos a dichas relaciones, se observa un choque de fuerzas en el que la escuela en su “condición normalizadora (...) muchas veces ni siquiera se preocupa por entender los significados que subyacen en el conjunto de símbolos incorporados en el vestuario, la epidermis que cubre al cuerpo significado (...) y prefieren prohibirlos antes que entenderlos” (Valenzuela, 2009, pp.31-32). El cuerpo requiere ser vinculado a la comprensión del joven. En las prácticas discursivas y directivas de las instituciones y sus agentes sociales se devela una negación rotunda por negociar con los estudiantes, porque para algunos escuchar sus voces duele, implica disminuir su autoridad, expresándose las relaciones de fuerza entre estos y sus profesores.

El poder en las instituciones educativas es asumido como normativas, “limitaciones y restricciones a las libertades individuales, que son aceptadas socialmente pues se fundamentan en los argumentos de mejorar la calidad de vida” (Tejada, 2011, p.94), de propiciar un autocontrol necesario para vivir en sociedad. Atendiendo esto a que las instituciones educativas son espacios en los que, tradicionalmente, se presupone se debe pasar tiempo para poder así “garantizar” un futuro próspero y funcional para el sujeto que va a estar inmerso en la sociedad actual, razón por la cual termina siendo una institución donde se crean gran variedad de técnicas disciplinarias para que sea más factible llegar a cumplir el objetivo para el cual están dispuestas. Objetivo que en algunas ocasiones es distinto al que se plantea públicamente (como proceso de

formación integral, tal como lo expresa Gadamer (1984), un proceso por el que se adquiere la cultura, estrechamente vinculado a las ideas de enseñanza, aprendizaje y competencia personal) y que está más ligado a lo que la sociedad cree necesita de los individuos que la componen, un fin productivo.

En las IED Fabio Lozano Simonelli y Alemania Unificada, se han asumido como proyecto educativo institucional, el “Desarrollo del pensamiento crítico y la convivencia para la solución de problemas” y el “Desarrollo del pensamiento con énfasis en habilidades comunicativas y cultura ciudadana” respectivamente, observándose en ambas la intención de propender por un sujeto eficiente socialmente, un sujeto ético y político, sin embargo las limitaciones y normativas institucionales, las fuertes relaciones de poder entre docentes y estudiantes, parecieran pretender constituir sujetos dóciles, obedientes. Entonces los discursos institucionales parecieran no necesariamente corresponde a la manera en la que los y las jóvenes se están constituyendo y se asumen ellos y ellas mismos(as), ya que el control externo, asumido por la institución, no garantiza la constitución de un sujeto ético si éste se invisibiliza, si se busca ejercer una dominación corporal, así mismo las limitaciones de libertad, y dominio de saber que se teje en las escuelas impiden la constitución de jóvenes que construyan saber y que logren propiciar la construcción de sociedad, por ello se hace necesario indagar por la constitución de cuerpo- sujetos éticos, políticos y epistémicos desde estas escuelas.

Como profesionales en psicología y fisioterapia que nos desempeñamos en el campo de la educación, hemos pretendido aproximarnos a la realidad desde nuestros marcos comprensivos, sin embargo en las prácticas educativas hemos identificado la necesidad de transformar las nociones de cuerpo, proponiendo un mirada que vaya más allá del movimiento, del reflejo emocional o cognitivo, para otorgarle una noción que reconozca la subjetividad como corporeidad, buscando que desde allí se piensen los dispositivos educativos y en general se piense a la juventud en la escuela, de forma que al reconciliar la dualidad histórica, entre y cuerpo- mente se dé apertura a cambios en las prácticas educativas que hagan de la juventud y de sus amplias manifestaciones corporales una potencia de cambio, que sea bienvenida en la escuela, y que por lo tanto la escuela le dé la bienvenida a los jóvenes y se logre aportar un insumo importante que contribuya a que las actualizaciones de manual de convivencia y

proyectos educativos tengan la coherencia necesaria que permita apuntar a la constitución de jóvenes críticos, éticos y políticamente participativos que propendan a la construcción social.

Partiendo de lo planteado anteriormente surgió la pregunta de investigación:

¿Cuáles son las subjetividades que se constituyen como cuerpos- sujetos de los jóvenes estudiantes de las instituciones educativas distritales Alemania Unificada y Fabio Lozano Simonelli de la ciudad de Bogotá D.C.?

Y como preguntas auxiliares:

¿Qué discursos sobre el cuerpo- sujeto político, ético y epistemológico se presentan en estos jóvenes acerca de sí mismos en el marco de la escuela?

¿Qué discursos tienen estas instituciones educativas y los docentes acerca de los jóvenes como cuerpos-sujetos políticos, éticos y epistemológicos?

¿Cuáles son las relaciones de poder que se ejercen en estas instituciones educativas sobre los cuerpos-sujetos de los estudiantes?

Objetivos de la investigación

Teniendo como problema de la investigación conocer las subjetividades constituidas como cuerpos-sujetos de jóvenes en el contexto escolar, el objetivo general de la investigación fue:

Describir las subjetividades que se constituyen como cuerpos - sujetos, de los jóvenes de las Instituciones Educativas Distritales Alemania Unificada y Fabio Lozano Simonelli de la ciudad de Bogotá D.C.

Para el logro de este propósito los objetivos específicos que marcaron la ruta de la investigación fueron:

- o Reconocer lo que los jóvenes dicen de sí mismos desde y sobre su cuerpo-sujeto ético, político y epistémico en el marco de la escuela.
- o Identificar los discursos que emergen desde las escuelas y sus docentes respecto al cuerpo- sujeto ético, político y epistémico de los jóvenes.
- o Visibilizar las relaciones de poder que se ejercen en estas instituciones educativas sobre los cuerpos- sujetos de los jóvenes.
- o Analizar la constitución de subjetividades de los jóvenes a partir de las relaciones de poder ejercidas sobre sus cuerpos-sujetos dentro del contexto escolar.

Justificación

Entre motivos y cavilaciones.

La escuela se constituye en uno de los principales escenarios de socialización y de constitución de subjetividades; en coherencia con la declaración de los derechos humanos y en ellos los del niño y la niña, las políticas públicas colombianas y los derechos establecidos en la Constitución Política de Colombia de 1991 (Art. 67), proclaman la educación como un derecho y un servicio cuya función social es la de permitir el acceso al conocimiento, a la ciencia, la técnica y la cultura. Formando un ciudadano (colombiano) respetuoso de los derechos humanos, de la paz y la democracia, capaz de practicar el trabajo y la recreación para favorecer el mejoramiento cultural, tecnológico, científico y la conservación ambiental del país.

Desde esta comprensión se considera la asistencia y permanencia en las instituciones educativas como el eje que permitiría cumplir con estos objetivos, por lo mismo el Estado, la sociedad y la familia aparecemos como responsables de la educación de los niños, niñas y

jóvenes desde los cinco años, hasta los quince, velando por la calidad y la formación moral, intelectual o cognitiva y física desde el amor y el cuidado (Art. 44); de la libertad de expresión, participación en las decisiones que los atañen (Art. 29) y del libre desarrollo de la personalidad (Art.16) en los que se gestaría la identidad nacional.

En coherencia con esta responsabilidad social se hace imperioso cuestionarse, reflexionar y favorecer acciones encaminadas al mejoramiento constante de la educación en los entornos escolares, especialmente al ser agentes inmersos en los mismos que desde un compromiso ético buscamos practicas pedagógicas y formativas integrales que propongan la constitución de sujetos en los que las dicotomías cartesianas alma-cuerpo, conocimiento-experiencia, inteligencia-sentimientos, puedan ser vistas de manera holística y así desafiar los límites que el racionalismo ha impuesto a la comprensión de la educación moderna, del sujeto-estudiante y del cuerpo-sujeto del mismo, en el escenario de la escuela donde las relaciones de poder-saber-verdad que proponen subjetividades y pueden ser visibilizadas e invisibilizadas.

La posibilidad de aproximarse a la escuela como un territorio en el que se tejan, se enmarañan las líneas de constitución social de sujetos, líneas de saber, líneas de verdad, líneas de poder, de subjetivación, de resistencia, permite reconocer la escuela como un campo posible de batallas culturales, políticas y sociales, en una tensión de fuerzas que operan desde el control de los cuerpos, la distribución o administración de los espacios, los tiempos y los movimientos; esa pugna que se moviliza entre los regímenes disciplinarios y la autodeterminación de los estudiantes y que se refleja en la lectura de algunas sentencias que se han pronunciado en torno al tema de la educación, en donde por un lado se busca como se cita en la sentencia T-065 de 1993, reconocer el papel participativo del estudiante en el proceso educativo, distándolo del rol pasivo de receptor de conocimientos para ser un agente activo en su desarrollo, autónomo y diverso, y por el otro se defiende “la necesidad insustituible de la disciplina” como factor “indispensable en toda organización social para asegurar el logro de sus fines dentro de un orden mínimo” de tal forma que pretender que “las instituciones educativas renuncien a exigir de sus alumnos comportamientos acordes con un régimen disciplinario al que están obligados desde su ingreso, equivale a contrariar los objetivos propios de la función formativa que cumple la educación” (ST-037/95, Título III consideraciones de la corte constitucional, la disciplina,

elemento esencial de la educación. Alcance del derecho al libre desarrollo de la personalidad. Párrafo 13)

Lo anterior nos permite afirmar que para la Corte Constitucional la función de la educación y por ende de las instituciones educativas es la de generar estructuras disciplinarias que encausen, formen, dispongan hábitos de comportamiento y un estilo de personalidad homogenizantes, como se refleja en la Sentencia T-341/93 en donde afirma que el hombre debe estar preparado para someterse a la disciplina inherente a toda comunidad y que los centros educativos pueden exigir del estudiante respuestas disciplinarias e imponer sanciones como constitutivos de la calidad deseable de la educación. Esta finalidad propone formar sujetos capaces de someterse a los regímenes disciplinarios que rigen el orden social, por lo tanto sujetos dóciles y obedientes. Lo que no dista de la comprensión de disciplina que Foucault (2009) relacionaría con los conceptos de docilidad-utilidad que se imponen sobre los cuerpos.

Estas funciones de la educación no serían propiamente las concebidas en la Ley 115 de 1994 Ley general de la educación, en donde dichas funciones se sustentan en el artículo 67 de la Constitución Política; de tal manera que los conceptos de disciplina y otros relacionados solamente se citan en lo referente a procesos disciplinarios en el marco de la contratación docente o las disciplinas especializadas del conocimiento y el de hábitos refiere a aquellos relacionados con las prácticas de alimentación, salubridad e higiene y hábitos intelectuales para el desarrollo del saber. En cuanto a la formación de la personalidad, esta se enmarca en el artículo 13 “formar la personalidad y la capacidad de asumir con responsabilidad y autonomía sus derechos y deberes” y en los artículos 5 y 92, en los que se manifiesta que “la educación debe favorecer el pleno desarrollo de la personalidad del educando”.

Esta disparidad de conceptos es una motivación más para acercarse a las escuelas, a las comunidades educativas (educandos o estudiantes, educadores, padres de familia o acudientes, egresados, directivos docentes y administradores escolares) y a lo local para reconocer en ellas sus realidades en torno a los procesos educativos, a las funciones de la educación, y más puntualmente para el caso de este trabajo investigativo, a la constitución de subjetividades que atraviesan el cuerpo-sujeto de los jóvenes estudiantes, no sólo desde las comprensiones del cuerpo que proponen las leyes de la educación, como objeto de prácticas de salubridad, higiene o ejercitación mediante la educación física y la recreación o desde la educación sexual;

situación que mantiene la dualidad mente-cuerpo, una mente comprendida desde el intelecto y un cuerpo que se ejercita y se mantiene sano, o que se disciplina y se mantiene estático para que la mente pueda aprender, sino desde la complejidad que implica entender que todo lo que nos constituye pasa por el cuerpo, se representa, se expresa en él.

En esta misma línea, destacamos que las investigaciones y estudios recientes han mostrado al cuerpo como el escenario principal donde se produce, se construye, se transforma la subjetividad, el sujeto es cuerpo; en palabras de Tirado y Doménech (2001) el cuerpo es “grabado con historia” y “la disciplina es un arte el cuerpo” (p.195), por lo tanto las instituciones como aparatos que inscriben modos de ser en el cuerpo, requieren ser abordadas desde comprensiones e interpretaciones en las que los sujetos que las conforman puedan desde sus propias voces enunciar como se vienen constituyendo, para así ampliar sus horizontes de interacción, repensarse ante las exigencias, necesidades y maneras de acontecer de sus educandos, de las juventudes, adaptarse a los cambios, resignificar la concepción de los jóvenes, del cuerpo y de las relaciones poder-saber que subyacen a los procesos educativos y a las prácticas cotidianas de las instituciones educativas, para que se vean reflejados en prácticas pedagógica innovadoras, reformas al PEI, al manual de convivencia, en una puesta pedagógica que visibilice mayor coherencia entre los discursos y las prácticas, para validar y fortalecer la participación de los estudiantes en su proceso integral de formación, contribuyendo así al proyecto de Nación que propende por una sociedad más democrática y participativa.

Es en este panorama de transformaciones, que esta investigación cobra mayor sentido, pues pretende interpretar las formas de constitución de los sujetos jóvenes en el escenario de socialización de la escuela, desde su dimensión ética, política y epistémica, esperando hacer importantes contribuciones, que no solo fortalezcan el crecimiento de esta área de investigación y conocimiento, sino que además permita mejorar las prácticas educativas en pro del desarrollo integral y holístico de los jóvenes como potencia ontológica; reconociendo su cuerpo como un interlocutor que habla acerca de quiénes son, qué quieren, qué necesitan, a qué resisten y cómo se constituyen a sí mismos asumiendo prácticas discursivas y no discursivas como verdades que mantienen una constante tensión y dialogan con las pretensiones de ser, saber y hacer que tiene la escuela.

Antecedentes de la investigación

Otras voces acerca del cuerpo de los jóvenes, el poder y la escuela.

Como antecedentes investigativos que dieron cuenta del análisis y comprensión del cuerpo y la subjetividad en la escuela y las relaciones de poder que entre estos se ejercen, tenemos que:

Al consultar la base de datos del Observatorio Javeriano de Juventud de trabajos de grado, que incluía tanto los de pregrado como de postgrado, actualizada entre 2004 y 2012, se encontraron 297 títulos, de los cuales 97 están categorizados en el eje temático de Cuerpo y Salud. De estos títulos, solo 5 fueron producto de estudios en diferentes programas de Maestría, y ninguno de estos se relacionaba con las categorías del presente proyecto. Adicionalmente, al consultar por programas académicos, de los 25 trabajos encontrados resultados de investigaciones de maestría, ninguno de ellos incluye la categoría de cuerpo. Asimismo, en el repositorio de la Pontificia Universidad Javeriana se indagó en los programas doctorales de Ciencias Sociales y Filosofía, y ninguna de las tesis doctorales abordó esta temática.

Por otra parte, en el centro de recursos de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE se encontró: una de las investigaciones consultadas, titulada *Cuerpo, Diálogo y Educación*, se pregunta por lo corporal para poder hablar de intersubjetividad y comunicación en los procesos educativos, así como, por el silenciamiento y la instrumentalización de los cuerpos en la escuela. La investigación tuvo como propósito describir la interacción corporal entre profesores y estudiantes de distintos niveles de educación e instituciones desde una perspectiva fenomenológica. Esta no pretendió “describir las huellas del ejercicio del poder sobre el cuerpo en la escuela para buscar educar en una expresión corporal más amplia”. (Vega, 2010, p. 150)

Aldana, Chaparro y Sanabria (2009) realizaron una investigación de corte descriptivo hermenéutica para identificar y analizar los dispositivos de poder ejercidos sobre el cuerpo y la subjetividad presentes en las prácticas pedagógicas de una institución educativa de Bogotá, desde la perspectiva teórica de Foucault, encontrando un entramado de dispositivos tendientes a

normalizar a los individuos y subjetividades no emancipadas. Este estudio propone algunos vacíos investigativos relacionados con la invisibilización del cuerpo-sujeto de los estudiantes mediante prácticas sociales y pedagógicas que permitan la constitución de sujetos emancipados.

Otro de los trabajos encontrados en CINDE, elaborado por Torres (2009), buscó determinar los aportes e implicaciones de las narrativas corporales en la expresión de las subjetividades a partir de la experiencia vivida en un escenario pedagógico. Esta investigación permitió visibilizar que la experiencia pedagógica basada en las narrativas corporales abre la posibilidad reflexiva de la constitución de subjetividades y las diversas formas de expresión.

En la misma institución, Sanabria y Sanabria (2008), realizaron una investigación documental de corte hermenéutico respecto las concepciones que se han generado sobre el cuerpo en relación con sus modos de construcción, la pedagogía y las prácticas educativas en diferentes momentos históricos. A partir de los resultados y análisis, entre otros aspectos, los autores hacen un llamado importante a la consistencia entre los Proyectos Educativos Institucionales y las prácticas educativas concretas, en relación a las formas como el poder se manifiesta desde el privilegio que tienen los discursos del lenguaje texto.

En la Universidad Distrital se ubicaron dos trabajos de posgrado en educación referentes al tema de esta investigación, entre los cuales se encuentran los siguientes títulos: *Polifonías corporales de: cuerpo, jóvenes y procesos de subjetivación en la escuela* (Mayorga, 2013), el cual pretendía construir un puente entre los jóvenes y la escuela a partir de la comprensión de estos y de la materialización de su subjetividad en el cuerpo y conocer los actos de “rebeldía” allí presentados. El otro estudio titulado *Los procesos de subjetivación y las prácticas normativas en la escuela* (Martínez, 2012) se enfocó en conocer la forma en la que la escuela ejerce el poder sobre los jóvenes y cómo esto produce procesos de subjetivación en el joven.

Un trabajo recientemente realizado por Manuel Roberto Escobar C. y Nina Alejandra Cabra, publicado en el libro *El Cuerpo en Colombia - Estado del arte cuerpo y subjetividad-* (2014), da cuenta del panorama sobre estudios del cuerpo en Colombia durante las últimas dos décadas, buscando identificar las tendencias, reiteraciones y ausencias que vinculan el cuerpo con la subjetividad, para lo cual delimitaron su campo de indagación a las producciones académicas que circulan en los principales centros bibliográficos del país y cuyos títulos y/o palabras claves incluyeran la categoría de cuerpo o subjetividad como eje central. Este

documento cuenta con una exploración y recopilación de los trabajos e iniciativas que se han dado en Colombia sobre el tema del cuerpo, desde las facultades y programas de Educación Física, desde talleres de formación integral en corporalidad, en educación infantil, en las artes escénicas y programas de enfermería y terapia física.

Los autores de la investigación consideran que si bien el tema del cuerpo ha marcado una tendencia en el país, se hace necesario ampliar las indagaciones en los escenarios global y local. Se evidencian cuatro tendencias temáticas: Revisiones históricas, Género, Juventudes y Escuela, de estos campos retomaremos los hallazgos que sobre juventudes, cuerpo, subjetividad y escuela se ponen en manifiesto, donde se ubica que la pregunta por la corporalidad en el ámbito escolar se aborda desde estudios históricos, aunque también

se inquiera el cuerpo en la escuela al respecto de las tensiones con la subjetividad de los y las jóvenes que la habitan, reconociendo así que el estudiante tiene además una connotación subjetiva como joven, lo que se evidencia en múltiples prácticas corporales que incluso se contraponen a la idea del cuerpo que procura la institución. (Cabra y Escobar, 2014, p.46)

En el apartado “cuerpo y escuela: subjetividades en tensión”, se resalta que la mayoría de reflexiones coinciden en ver “que el cuerpo es sometido y sujetado por la escuela, sin mencionar posibilidades de resistencias o aperturas de diferencia en la vida escolar” (Cabra y Escobar, 2014, p.149). Se presenta la escuela como una institución racional, que descorporaliza el aprendizaje y reproduce la dicotomía cuerpo-razón. Como aporte importante tras la investigación adelantada, los autores consideran que existen vacíos en el abordaje del cuerpo del docente en la vida escolar, refieren que “el cuerpo del estudiante no puede ser pensado sin considerar la pregunta por las experiencias del cuerpo del docente” (p.185)

En cuanto a trabajos producto de tesis doctorales, se presentan dos importantes referentes investigativos provenientes de la Universidad de Barcelona (España). Por un lado, el trabajo realizado por Jordi Planella (2006), cuyo origen es precisamente su tesis doctoral, se publica en el libro titulado *Cuerpo, cultura y educación*, en el cual presenta una epistemología, una genealogía y la propuesta de una teoría pedagógica histórico-sistemática en torno al cuerpo

humano. También se propone como un ejercicio de crítica a la pedagogía normativa y los discursos pedagógicos que allí se dan sobre el cuerpo. Este trabajo además de recurrir a diversos autores y textos, partió de la experiencia vivida de la corporeidad de los actores involucrados en el proceso de dicha producción intelectual, así como de sus narrativas corporales.

Por otra parte, Mariel Ruiz (2010) tituló su trabajo doctoral *Experiencias de corporeidad en escuela primaria, una narrativa corporal desde la perspectiva de los sujetos*, cuyo objetivo principal fue comprender de qué manera la escuela y la educación física escolar contribuían a la construcción de corporeidades infantiles en el contexto de la ciudad de Barcelona. Fue un estudio de naturaleza narrativa, desde posiciones hermenéutico-fenomenológicas, para comprender y dar sentido a las experiencias vividas y narradas por los sujetos; y un abordaje metodológico de tipo etnográfico, cuya riqueza radicó en la relación directa vivida por el investigador/es. De manera sintética, la autora afirmó que tanto la educación física como otras disciplinas escolares, no escapaban a la idea de formar ciudadanos corporal y motrizmente útiles para la sociedad, así como que concepciones de infancia, cuerpo y motricidad estaban sujetas a los discursos de la modernidad, dejando algunas reflexiones y cuestionamientos sobre las prácticas pedagógicas de lo corporal hacia nuevas comprensiones, expresiones y posibilidades para la infancia y sus cuerpos.

Finalmente, la tesis doctoral de Karla Chacón (2009) adscrito al Departamento de Sociología de la Universidad Complutense de Madrid, titulado *El cuerpo infantil en la comunicación escolar: un análisis desde la sociología del cuerpo*, presenta la configuración social y el reconocimiento del cuerpo infantil en la trama de sentido sociocultural, los valores y significados que se construyen en torno a él, en la escuela, la cual,

mediante la interacción y comunicación a través de la disciplina en los cuerpos infantiles, se empeña en la normalización corporal y los prepara para adquirir –y mantener-, a través de rutinas diarias en los nichos escolares, posturas, disposiciones y prácticas corporales recursivas. Ante esto los/as agentes tienen la posibilidad –y la ejercen- de resistirse, sublevarse y de cambiar. Lo que apuntaría hacia un/a niño/a como agente activo/a de su propio desarrollo, constituido en las continuas interacciones y comunicaciones con los/as demás, en el medio escolar y familiar, de donde aprende imitando, explorando y actuando

sobre él. Lo que subraya la dimensión intersubjetiva, relacional, dinámica, activa, flexible, abierta e inestable de la corporealización infantil. (p.347-348)

La revisión de las anteriores experiencias investigativas soporta el campo de posibilidades para el estudio del cuerpo de los jóvenes en el marco de la escuela y motivan a trabajar con los sujetos desde una mirada comprensiva y etnográfica de cerca a la realidad local e institucional en la cual se desarrolla esta investigación. Asimismo, permite cuestionarse acerca del papel de la escuela como institución socializadora en la constitución de subjetividades en clave corporal.

Por esta ventana del salón, los estudiantes observan la ciudad,
pero la ciudad no los observa a ellos



“(...) hacia allá, como hacia el norte no conocen como es la situación por acá.”

(El cucho Fernando, del Alemania Unificada)

Plataforma Conceptual

Haces de luz para visibilizar los cuerpos

Con el fin de hacer una conceptualización teórica de las subjetividades que se constituyen como cuerpos-sujetos de los jóvenes en Instituciones Educativas Distritales se pretende realizar en este capítulo una aproximación a algunas categorías que se consideraron relevantes para el desarrollo de esta investigación, entre las cuales se encuentra biopoder en la escuela, subjetividad y socialización política, juventud como potencia ontológica y cuerpo-sujeto.

Primero se partirá de los planteamientos de autores como Foucault, Deleuze, Agamben, Esposito, entre otros, quienes han realizado en sus trabajos teóricos más significativos, perspectivas sobre el biopoder, su surgimiento y la tendencia a ejercer poder sobre la vida de los individuos. Dentro de esta primera parte se busca destacar los planteamientos que se enfocan en la manera en que estas prácticas de regulación han permeado espacios de socialización tan importantes como la escuela.

Teniendo en cuenta que la pregunta de investigación propone la comprensión de la constitución de subjetividades, la segunda categoría a abordar dentro de este capítulo es la subjetividad, para lo cual se requiere realizar una diferenciación de los conceptos sujeto, subjetividad, subjetivación y socialización, desde diferentes autores y tomando como base la comprensión del sujeto como un ser en constante constitución desde los espacios en los cuales socializa. A partir de la revisión de literatura y los antecedentes se ubica la política como un eje conceptual fundamental, en esa medida se hace necesario realizar una aproximación sobre la socialización y la subjetivación política como elementos claves que surgen en la escuela.

Siendo la escuela el escenario en el que se enmarca la investigación y los jóvenes la población objetivo, se pretende resaltar los planteamientos teóricos que han sido foco de diversas investigaciones y que han pretendido explicar el surgimiento, desarrollo y transformaciones de estas dos categorías teóricas. En tal medida, la tercera categoría a estudiar es la juventud y su entendimiento como potencia ontológica.

Finalmente, se realiza una construcción de sentido desde los principales trazados teóricos de la concepción moderna de cuerpo, para resaltar la concepción de cuerpo-sujeto que se

propone como marco comprensivo para esta investigación, pues allí se entrecruzan las otras categorías.

Biopoder en la Escuela

Siendo la escuela el escenario de socialización en el que se enmarca este trabajo investigativo y con ella las relaciones de poder-saber que se tejen en las dinámicas y prácticas pedagógicas como constituyentes de subjetividades en los estudiantes, en sus cuerpos, será preciso comprender como los conceptos de biopoder y escuela se anudan para servir de cimiento teórico desde el que se diseña la aproximación en el trabajo de campo y la posterior interpretación de los discursos y de las observaciones recolectadas en nuestra convivencia con las instituciones educativas distritales

El concepto de biopoder ha sido retomado y desarrollado por Michel Foucault como parte de su propuesta teórica en torno a la comprensión de las dinámicas de poder que se tejen entre las instituciones y los sujetos, establece una relación entre política y biología, donde la implementación de tecnologías de control biológico permite la dominación, el ordenamiento, la clasificación de los individuos en busca de controlar el riesgo y mejorar la seguridad de la población como proyecto de la modernidad. (Veiga-Neto. 2013, p.11) “Tecnologías políticas, que van a invadir el cuerpo, la salud, las maneras de alimentarse y alojarse, las condiciones de vida, el espacio entero de existencia” (Foucault, 1998, p.86)

En su definición Foucault (2006) plantea el biopoder como “el conjunto de mecanismos por medio de los cuales aquello que en la especie humana, constituye sus rasgos biológicos fundamentales podrá ser parte de una política, una estrategia política, una estrategia general de poder” (Foucault, 2006, p. 15).

Aspectos que relacionará con los intereses de la modernidad, en donde el problema político no es el poder único y soberano, sino una multitud de fuerzas coordinadas estratégicamente, donde elementos como la economía política obliga a la biopolítica (formas de gobierno sobre la vida) al uso de dispositivos para buscar que el poder perdure en el interior de una sociedad (Lazzarato, 2000). Se gestan así diferentes dispositivos a los que estamos expuestos todos los sujetos en todos los contextos, con el fin de garantizar que se mantengan las relaciones de poder,

de tal manera que en contextos frecuentemente obligatorios para todos, como la escuela, la articulación entre los dispositivos de normalización y seguridad de las poblaciones, pueden ser activados con un impacto mayor y de esta manera se cumplirá con la misión de introducir la economía política al interior de la población (Veiga-Neto, A. 2013). “el poder, no es sólo una cuestión teórica, sino que forma parte de nuestra experiencia”. (Foucault, 1988, p.4)

Aproximarse a la comprensión de los mecanismos de biopoder, requiere el abordaje de lo que ha sido concebido como poder, esa *forma de gobierno* que se ejerce sobre las posibilidades de conductas de los otros con el fin de orientarlas a la obtención de resultados determinados; una acción sobre otra acción que limita la expresión de la libertad, es decir la elección de diversas y posibles conductas por parte de los sujetos. Es por esto que la libertad debe estar presente para que se ejerza el poder como sujeción de los sujetos y también para darle permanencia, sin embargo, esta relación permite la aparición de la resistencia, para evitar así que la coerción física se constituya en una relación de dominación. Para Foucault, el poder se halla inmerso en toda relación de fuerza, no es una forma (estado) o un objeto que le pertenezca a alguien, funciona en la relación entre diferentes instituciones; las relaciones de poder están presentes en todas partes y adquieren diversas formas, el poder es móvil, porque se ubica en las relaciones cotidianas y de manera temporal. Se pone en práctica en los discursos y en las normas, produce conocimiento, produce discurso, induce al placer.

Se trata en cierto modo de una microfísica del poder que los aparatos y las instituciones ponen en juego, aunque su campo de validez se sitúa en cierto modo entre grandes funcionamientos y los propios cuerpos con su materialidad y sus fuerzas. Ahora bien, el estudio de esta microfísica supone que el poder que en ella se ejerce no se conciba como una propiedad, sino como una estrategia, que sus efectos de dominación no sean atribuidos a una “apropiación”, sino a disposiciones, a maniobras, a tácticas, a técnicas, a funcionamientos; que se descifre en él una red de relaciones siempre tensas, siempre en actividad... hay que admitir, en suma, que este poder se ejerce más que se posee, que no es el

“privilegio” adquirido o conservado de la clase dominante sino el efecto de conjunto de sus posiciones estratégicas, efecto que manifiesta, y a veces acompaña, la posición de aquellos que son dominados... pasa por ellos y a través de ellos; se apoya sobre ellos, del mismo

modo que ellos mismos, en su lucha contra él, se apoyan a su vez en el lugar de presas que ejercen sobre ellos. (Foucault, 2009, p.36)

Al entender el poder como una red de relaciones, se visibiliza como multidimensional y polidireccional, no se dirige exclusivamente de forma descendente, ni está localizado en el Estado, es un engranaje complejo, en el que se dibujan múltiples formas, tensiones, cruces, entretejidos de líneas, que constituyen una inestabilidad en permanente conflicto entre las relaciones de fuerza, micropoderes que emergen en un contexto histórico, generando cambios en los campos de poder-saber, donde se configura aquello que se debe saber, las formas y dominios posibles del conocimiento, es así como se constituye una “anatomía” política, donde el Estado como “cuerpo político” se expresa como un conjunto de elementos y técnicas que funcionan como armas, vías de comunicación y ejes de apoyo para el sostén de las relaciones de poder-saber, acerca de los cuerpos humanos, dominándolos al convertirlos en objeto de saber. (Foucault, 2009)

Un poder disciplinario enmarcado en el ejercicio del Biopoder, en donde se emplean técnicas de objetivación y fragmentación del cuerpo y técnicas de fragmentación y distribución del espacio y del tiempo. En donde la disciplina es entendida como una serie de “métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y le impone una relación de docilidad-utilidad” (Foucault, 2009, p.159), los cuales tienen por objeto incrementar el “dominio de uno sobre el propio cuerpo” (p.160), puesto que no centra su poder en el control de la conducta y el lenguaje, sino en la economía de los mismos, su eficacia, su organización interna, velando por una actividad en la que el tiempo, el espacio y los movimientos sean orientados de manera eficaz, por medio de técnicas minuciosas y con frecuencia ínfimas “microfísicas” que se encuentran actuando tempranamente en las instituciones como la familia y la escuela, proponiendo una manera de distribuirse y circular en dichos sistemas de relaciones, gracias a una arquitectura funcional y jerárquica en la que se asignan lugares para estar y hacer determinadas operaciones (comedores para comer, dormitorios para descansar, salones para estudiar, patios para jugar) en un tiempo establecido. En palabras de algunos profesores y padres ‘hay un tiempo y lugar para cada cosa’ una manera de establecer con el lenguaje la disciplina a la que debe obedecer los niños y los jóvenes.

Sin embargo, la disciplina no solo es evocada por medio del lenguaje, ella hace “marchar” un poder relacional que se sostiene a sí mismo por sus propios mecanismos y que sustituye la resonancia de las manifestaciones por el juego ininterrumpido de miradas calculadas. Es gracias a técnicas de vigilancia “física” del poder y el dominio sobre el cuerpo que se efectúa de acuerdo con las leyes de la óptica y de la mecánica, un juego de espacios, de líneas, de pantallas, de haces, de grados, que no requieren recurrir (al menos en principio), al exceso, a la fuerza, a la violencia. Este tipo de poder es en apariencia tanto menos “corporal” cuanto más sabiamente “físico” (Foucault, 2009, p.207), una manera que asume la biopolítica para administrar todos los aspectos de la vida.

Siguiendo con esta comprensión, el liberalismo y el neoliberalismo, sistemas políticos vigentes en Colombia, son entendidos por Alfredo Veiga-Neto (2013), como dos formas de vida en la modernidad y la contemporaneidad, donde se produce un cambio en el énfasis de vivir y se hace necesario la producción de nuevos dispositivos, prácticas, objetivos, regulaciones y modulaciones. Es así como la biopolítica entendida como la capacidad del poder para incidir sobre la vida, administrarla, organizarla, regularla e inhibirla (Tejeda, 2011), se puede reflejar en cada uno de los escenarios donde el ser humano vive, crece y se desarrolla.

Este ejercicio de poder ha sido comprendido por diversos autores (Nietzsche, Foucault, Deleuze y Guattari) como relaciones de fuerza entre el poder y el cuerpo, ya que es este último el que “es atrapado y modelado por las instituciones públicas, económicas y penales” con el fin de generar un cuerpo útil, (Garland, como se citó en Méndez de la Brena, 2006, p.6) se ejerce control sobre la movilidad (movimientos, organización y dirección de sus fuerzas), disciplinándolo; “se crea así una manipulación controlada de los elementos, de sus gestos, de sus comportamientos, el cuerpo humano entra en un mecanismo de poder que lo explora, lo desarticula y lo recompone, se crea así una nueva anatomía política” (Méndez de la Brena, 2006, p.7), dando paso al desarrollo del castigo como un dispositivo cuya función es la de reducir las desviaciones, con la apertura a los modelos capitalistas las sociedades de control se hacen democráticas, desarrollan mecanismos de inclusión-exclusión; “ahora el poder es ejercido a través de mecanismos que organizan directamente los cerebros (sistemas de comunicación, redes de información) y los cuerpos (sistemas de bienestar, actividades monitoreadas por cámaras de vigilancia, espionaje satelital, etc)”. (Méndez de la Brena, 2006, p.11)

Como se ha ilustrado, cuando la vida se hace objeto del poder, el Biopoder como una sofisticada técnica y estrategia política, satisface la necesidad de controlar a las personas sin necesidad de emplear “la fuerza aparente” (Méndez de la Brena, 2006, p.17), por lo que las instituciones trabajan de forma directa con la gente, haciendo que se “comporten y quieran lo que el gobierno provee, entonces esta gente se autodisciplina” (p.17). Lo que desde la filosofía nietzscheana podría verse como un esfuerzo por la domesticación del hombre para civilizar su condición animal (Vásquez, 2009).

Estas visiones se remontan a cuando Nietzsche habla del superhombre, una crianza de hombres más allá de la pequeñez que gracias al “entramado de crianza, domesticación y educación, se consumó la producción humana, en un movimiento que por cierto supo hacerse profundamente invisible y que ocultó el proyecto de domesticación que tenía como objeto bajo la máscara de la escuela”. (Vásquez, 2009, p.11)

Sin embargo, como lo propone Foucault, (2009) se hace necesario dejar de pensar los efectos de poder en términos negativos: “excluye”, “reprime”, “rechaza”, “abstrae”, “disimula”, “oculta”, puesto que esto limitaría la capacidad de acción ante tales mecanismos, por el contrario comprender que el poder produce realidades, produce ámbitos de objetos y rituales de verdad, hace posible proponer otros tipos de individuos, producir conocimiento sobre ellos y fisurar las estructuras de los dispositivos para favorecer su transformación.

A partir de lo anterior, se pueden pensar las instituciones educativas, la escuela, como un espacio geográfico donde se produce un ejercicio de poder, donde se pueden plantear objetivos, y se generan una serie de delimitaciones espaciales, comportamentales, actitudinales y demás que demarcan cómo deben ser los individuos que pertenezcan a estas, es decir dispositivos en los que se implementan estrategias de biopoder para la constitución de subjetividades.

Las instituciones educativas son espacios en los que, tradicionalmente, se presupone se debe pasar tiempo para poder así “garantizar” un futuro próspero y funcional para el sujeto que va a estar inmerso en la sociedad actual, razón por la cual termina siendo una institución donde se crean gran variedad de técnicas disciplinarias para que sea más factible llegar a cumplir el objetivo para el cual están dispuestas y que está ligado a lo que la sociedad cree necesita de los individuos que la componen, un fin productivo, producir un tipo de ciudadano al servicio del sistema económico y político vigente.

Se retoman los planteamientos sobre la escuela de Foucault (2009), donde se expone está, principalmente desde 1762, como un espacio de homogenización, compuesta de “elementos individuales que vienen a disponerse uno al lado del otro bajo la mirada del maestro” (p.170), en una dimensión de “rango”, en la que se le atribuye a cada espacio (pasillos, salones, patio) una tarea específica a realizarse en un tiempo determinado, esta distribución se complejiza en las clasificaciones de los grupos por edad y adelantos académicos, estableciendo un orden, en el que los alumnos se desplazan “sin cesar por esas series de casillas, unas, ideales, que marcan una jerarquía del saber o de la capacidad...movimiento perpetuo en el que los individuos se sustituyen unos a otros, en un espacio ritmado por intervalos alineados” (p.170). Esta organización del espacio escolar, ha generado una economía del tiempo de aprendizaje, haciendo funcionar “una máquina de aprender, pero también de vigilar, de jerarquizar, de recompensar” (p.170).

Dewey, citado por Planella (2006) afirmaba que “los maestros en las escuelas tienen especial interés por mantener los cuerpos de los educandos “controlados”, con la finalidad de potenciar lo que para la escuela es más importante: el aprendizaje intelectual” (p.208), por lo que no habría otra forma de educar las mentes si no se controlan los cuerpos, puesto que estos se “mueven, dicen, hablan, molestan, actúan y aún, se encuentran sexualizados” (p.210).

este aprendizaje, (...) no podría sostenerse, si al mismo tiempo no se articulara y se apoyara en diversas prácticas realizadas sobre el cuerpo/sujeto del alumno, (...) Así mientras a un nivel explícito se pone el acento en la transmisión y distribución de conocimientos socialmente válidos -los cuales son considerados objetivos, universales y por lo tanto científicos-, la escuela está produciendo y reproduciendo una forma de ser sujeto separado de su cuerpo y por lo tanto fragmentado, empobrecido en su capacidad significativa; un cuerpo separado de su mente; un sujeto que debe dejar lo que siente afuera de lo que piensa; un cuerpo que debe ser disciplinado para realizar la tarea; un sujeto cuya mente está fragmentada de sus actitudes y de sus responsabilidades. (Fossati y Bussani, 2004, p.12)

Como lo describe Vega (2010, p.103) en el libro *Cuerpo, diálogo y educación: Es más común que el profesor “Pida a los estudiantes que se sienten”, no que él mismo permanezca*

sentado pues parece haber un acuerdo en “Considerar que no está bien que los profesores se sienten en clase”. Este proceso de disciplinamiento de los cuerpos se ha naturalizado tan profundamente en los discursos de los educadores y de las instituciones, que día a día se van construyendo nuevos dispositivos de control sobre las prácticas educativas, sin que se alce la voz en contra de la configuración de cuerpos dominados, dóciles y anestesiados, pero se hace necesario considerar dentro de esta estructura, que las relaciones de poder, se mantienen en continua tensión, lo que permite

observar el cuerpo/sujeto del estudiante, como un actor comunicante, encontrando en conductas que expresen ansiedad o de “desestructuración, rigidez, demanda, escape, entre otras, posibles conductas *resistenciales* pero no -como se las lee en la escuela- porque obstaculizan la realización de la tarea cognitiva, sino porque dicen NO a una forma impuesta -fragmentación, serialidad- de organización de la misma. (Fossati y Busani, 2004, p.9)

Se observa un choque de fuerzas en el que la escuela en su “condición normalizadora (...) muchas veces ni siquiera se preocupa por entender los significados que subyacen en el conjunto de símbolos incorporados en el vestuario, la epidermis que cubre al cuerpo significado (...) y prefieren prohibirlos antes que entenderlos” (Valenzuela, 2009, pp.31-32) dichas limitaciones y restricciones a las libertades individuales son aceptadas socialmente pues se fundamentan en los argumentos de mejorar la calidad de vida, de propiciar un autocontrol necesario para vivir en sociedad. (Tejada, 2011, p.94)

Para Arendt (como se citó en Veiga-Neto, 2013), la educación es el “conjunto de acciones que tienen como objetivo principal conducir y llevar a los que no están ahí –los recién llegados, los niños, los extraños, los extranjeros, los otros- hacia el interior de una cultura que ya está ahí”, reafirmando que la educación se ha convertido en una necesidad, en un “imperativo para lograr sobrevivir como individuo y como especie”. El importante rol social que tiene la educación dentro la cultura, de la herencia cultural que se busca transmitir para reproducir, implica también la necesidad de la construcción constante a partir del presaber, de esta manera la educación interfiere en el pasado y en el futuro. Se entiende entonces la escuela no solo como un espacio de

instrucción, sino un lugar donde se generan prácticas sociales constituidas por relaciones de poder.

Tras esta revisión, en este trabajo la escuela será entendida como un espacio social heterogéneo, dentro del cual se viven relaciones de poder antagónicas, relaciones de dominación, resistencia y emancipación. Relaciones que no solo se establecen por medio de discursos, sino que también se dan lugar a modos de “subjetividad encarnada, a modos de ser en el cuerpo” (Fossati, y Busani, 2004, p.4), en donde intervienen tecnologías disciplinarias en relación con el uso, distribución y formas de habitar el espacio; el uso y distribución del tiempo en relación con la creación de ritmos de trabajo, descanso, creatividad y movimiento es decir técnicas de biopoder.

Subjetividad y socialización política

La subjetividad como categoría ha sido estudiada con mayor detenimiento a partir de la modernidad, puesto que en periodos anteriores se le adjudicaba un carácter estático y limitado, conceptualmente se propone que la subjetividad era el espejo o el reflejo del acontecer externo, por tanto estaba regido por los aspectos económicos, políticos y sociales de un momento histórico específico, el sujeto entonces era dado por las relaciones de poder que en él se instauraron e interiorizaron, lo que da lugar a un sujeto finalizado y pasivo frente a su mundo, un sujeto con posibilidades limitadas a su tiempo y espacio (González, 2012). Se habla entonces de unos modos de producción de subjetividad, aspectos que da lugar a las tendencias homogeneizantes, donde cualquier configuración diferente a la esperada debía ser catalogada como algo anormal o hereje, lo que facilitó las tendencias a internar o eliminar los sujetos que se encontraran fuera de estos estándares sociales, como lo plantea Mejía (2004) " los modos de producción de subjetividades tienen que ser ubicados en y relacionados con las formaciones sociales de cada época" (p. 152). Sin embargo González (2012) aclara, “la subjetividad humana es siempre una producción sobre las condiciones concretas en que se desarrolla y no un simple reflejo de esas condiciones” (p. 13) la subjetividad constituye cultura y las prácticas inmersas del hombre, está vinculada con la experiencia y los sentidos que el hombre constituye sobre esta.

Dado que la subjetividad es una producción que se da en el contacto con la vida, con la experiencia, es fundamental establecer como punto de referente conceptual en las ciencias

sociales y en los estudios que desde allí se adelantan sobre los espacios de socialización. Se parte entonces de la complejidad propia del sujeto y los procesos de constitución que lo enmarcan, de esta manera indagar por la construcción de sujetos implica realizar un abordaje complejo que convoque varias dimensiones, para ello este apartado pretenden abordar de manera general las apuestas y aproximaciones teóricas entorno al sujeto y la subjetividad, la socialización, la subjetivación y por último a las subjetividades políticas con el fin de brindar un recorrido teórico que permita conceptualizar finalmente los referentes teóricos que servirán como marco referencial en esta investigación.

De manera inicial es necesario realizar una breve aproximación a los diferentes planteamientos que sobre el sujeto se han venido generando en diferentes momentos históricos. Una de estas aproximaciones, quizá la más influyentes en los inicios de ciencias sociales, es la concepción cartesiana, que enfocado en la individualidad de los sujetos, lo separa en dos partes el cuerpo y el alma, donde el cuerpo se propone como el recipiente del alma, como algo insignificante y desvalorizado. El alma por otro lado, donde su ubica a la razón, el pensamiento y de esta forma la existencia misma.

Y por tanto, del hecho mismo de que yo conozco con certeza que existo, y que, sin embargo, no encuentro que pertenezca necesariamente ninguna otra cosa a mi naturaleza o a mi esencia, sino que soy una cosa que piensa, concluyo que mi esencia consiste en solo eso, que soy una cosa que piensa, o una sustancia cuya esencia o naturaleza es solo pensar, Y aunque, posiblemente (o, más bien, ciertamente, como diré dentro de poco) tenga un cuerpo a que esto estrechamente unido [...] mi alma, por la que soy lo que soy, es entera y verdaderamente distinta de mi cuerpo y puedo existir sin él. (Descartes, 1970, p.118-119 como se citó en Le Breton, 2006)

En el marco de la reforma protestante y luego de atravesar una época enmarcada en el poder religiosos y la limitación del pensamiento del hombre, surge con Rousseau y la Ilustración, la idea del “individuo autónomo, aquel sujeto racional en búsqueda de una libertades individuales y sociales, y ubicando la racionalidad de nuevo como el fundamento humano (Maffesoli, 2004; Mejía, 2004). Empieza a transformar la idea del sujeto como reflejo del

acontecer externo, toma la idea de sujeto individual, pero postula que esta individualidad no sólo lo identifica en su esencia sino en sus propios ideales de acción. Es un sujeto en búsqueda de la realización de los principios de aquel momento histórico, libertad, fraternidad e igualdad; donde su individualidad se refleje en las acciones sociales (Mejía, 2004).

Un elemento fundamental que permitió cambios a la idea estática del sujeto, se da en el XIX con el surgimiento del término sociedad y con el posicionamiento de la idea de una sociedad racional. Este evento se torna fundamental para el estudio del sujeto en cuanto propone "...que el sujeto es el fundamento de todo" (Maffesoli, 2004, p.25). Ya no la iglesia, ya no la razón, es en sí mismo el todo, permite superar aquella división cartesiana. Es entonces, el sujeto, una creación de la modernidad que surge en el marco de la concepción de la conformación de sociedad, en la cual propone al sujeto más que un como un ser racional, autónomo, un ser heterónimo, que "es" en el "otro", quién se constituye, define y regula a partir de la mirada del otro entonces no es tanto un sujeto autónomo, racional que se controla a sí mismo y al mundo sino que negocia entre él, el otro y el mundo (Maffesoli, 2004).

Estos cambios históricos dieron lugar a nuevas concepciones de sujeto, que permiten establecer un marco referencial actual donde **el sujeto** se reconoce como un ser racional, es reconocido por su carácter dinámico, inacabado y en construcción a partir de las relaciones con el otro. Experiencia, Otro, mundo y cuerpo, son conceptos claves de estas posturas de la subjetividad que le dan un carácter dinámico, superando la idea de identidad estática, definitiva y única del yo, Gilles Deleuze (2002), lo nombra de la siguiente manera:

El sujeto se define por un movimiento y como un movimiento, movimiento de desarrollarse a sí mismo. Lo que se desarrolla es sujeto. Ese es el único contenido que se le puede dar a la idea de subjetividad: la mediación, la trascendencia. Pero observaremos que el movimiento de desarrollarse a sí mismo o de llegar a ser otro es doble: el sujeto se supera; el sujeto se reflexiona (p.91).

Asimismo y dentro el dinamismo que se le otorga al sujeto, es importante retomar la lectura que realiza Gilles Deleuze sobre Hume en la que se plantean como elementos primordiales de la vida humana el acto cognoscente y el moral, de esta manera " en una palabra

creer e inventar es lo que el sujeto hace como sujeto" (Deleuze, 2002, p.91). Este movimiento y dinamismo propio del sujeto, lo proponen como el resultado de procesos e intercambios comunicativos y intersubjetivos que permiten un reconocimiento del sí mismo dentro de un contexto histórico (Paredes, 2009). Dentro de estas claves de conceptualización del sujeto Foucault (1988) visibiliza la importancia de las relaciones de poder dentro de la constitución del sujeto de forma tal que propone:

Hay dos significados de la palabra sujeto: sometido a otro a través del control y la dependencia, y sujeto atado a su propia identidad por la conciencia o el conocimiento de sí mismo. Ambos significados sugieren una forma de poder que subyuga y somete. (p. 7)

Por lo tanto, partiendo de estos elementos se podría conceptualizar al sujeto como un ser dinámico, histórico, que se constituye a partir del movimiento y la relación con el otro, que se configura a partir de las formas de poder que le enmarca las posibilidades de ser, que lo prefiguran, pero que le posibilitan resistencias, expresiones creativas, transformadoras, por ello el sujeto no está desvinculado de lo político, ni de la acción colectiva.

Este dinamismo con el que es asumido el sujeto, se da a partir de la **subjetividad**, entendida esta como la mediación del sujeto desde su componente físico, el cual está ligado a la experiencia y a la corporalidad, su componente cognoscente que da lugar a la posibilidad de invención y por tanto le otorga el carácter dinámico y su componente moral, que lo ubica en una sociedad y por tanto en constituirse a partir de los otros. La subjetividad trasciende la razón en cuanto se constituye en el marco de las relaciones con el otro y con el mundo, es decir en la experiencia. Esta experiencia por tanto es vivida desde lo más biológico que tenemos, el cuerpo, así es como la corporalidad se constituye en una variable definitoria de la subjetividad dentro de la modernidad (Pedraza, 2004). “la subjetividad no viene dada, se produce socialmente de manera constante y remite a la corporeidad del sujeto en todas sus dimensiones”. (Martínez y Cubiedes, 2012, p. 176)

Subjetividad es entonces un " entre nosotros " que reconoce una homogeneidad del sujeto como especie y una pluralidad que muestra la diferencia que surge a partir de la relación entre la comunidad (Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz, 2008). La interacción dialógica es por tanto el

elemento constitutivo de la subjetividad, en la medida en que permite entrar en interacción los diversos componentes del sujeto, un diálogo en el que no solo priman las expresiones activas sino los silencios, aquello que está en lo que no se dice (Martínez, 2012).

Se ha expuesto cómo el sujeto y la subjetividad se da de manera histórica y contextualizada, por ello es fundamental al hablar de la constitución de sujetos en la escuela, realizar un abordaje conceptual los procesos de *socialización*, partiendo que es a partir de estos se va constituyendo el sujeto mismo (González, 2012). Una primera aproximación desde la propuesta de la construcción social de la realidad, escrita por Berger y Luckman (1968), muestra a la subjetividad como la construcción de la realidad subjetiva, de cada individuo, la cual parte de los sucesos e interacciones cotidianas, ubicadas desde su aquí y ahora, resaltando la socialización como el proceso que *per se* se encuentra como fundamento de la subjetividad. Socialización que se da en diversos espacios, principalmente se encuentra la familia, la cual es caracterizada por ser el primer lugar de interacción, de instauración de hábitos y cotidianidad es a través de las cuales se logra la instauración inicial de normas sociales que tienen consigo una gran carga histórica u social, promoviendo de esa manera los elementos característicos de un grupo social geográficamente localizado, y manteniendo las diferencias culturales entre estos (Martínez, 2012).

Esta socialización es nombrada por Berger y Luckman (1968), como la socialización primaria. Estos mismos autores proponen la escuela como un proceso de socialización fundamental y secundario, permea de manera temprana la constitución de subjetividad (Berger y Luckman, 1968), estos espacios primarios y secundarios logran subjetivo en cuanto en están cargados de "...rituales, tecnologías del ser, aprehensión del habitus, interacciones cotidianas, relaciones sociales, pertenencia y participación grupal" (Cabrera, 2010, p. 4, como se citó en Vommaro, 2012).

Bajo esta línea de pensamiento la subjetividad es entendida como el resultado dialógico entre la experiencia y el sujeto, en donde están en juego tanto el plano simbólico como el emocional, de esta manera se proponen la subjetividad no como derivación de la experiencia, sino como un diálogo, que en esa medida trasmite elementos culturales, que conforman la subjetividad social, que algunos autores (Berger y Luckman, 1968; González, 2012), han propuesto dos dimensiones de la subjetividad; la individual y la social (socialización), entendidas

como la construcción de sentidos subjetivos, o la representación simbólica y emocional que cada sujeto otorga a su experiencia partiendo de sus representaciones sobre la acción y sobre cómo esta se configura en un momento y espacio social definido, lo que sugiere un diálogo constante entre la subjetividad individual y la organización social (González, 2012), dando lugar a la construcción de parámetros culturales e institucionales, a lo que Gadamer denomina “Bildung” y que se configura en última instancia como el aprendizaje y apropiación de la cultura. Estos elementos sociales que se van institucionalizando y por tanto permeando a los sujetos nacientes, son construcciones históricas y como tal, van sufriendo transformaciones que suponen una relación tensionante con los imaginarios sociales constituidos y en constitución, (Díaz, Salamanca y Carmona, 2012). Así como el sujeto no puede entenderse sin la experiencia corpórea, la cultura también se moviliza en ese territorio donde “El cuerpo es un campo donde confluyen todas las fuerzas que se disputan el sentido social en un momento socio- histórico”.

Se ha realizado entonces una aproximación al sujeto y a la socialización, sin embargo para lograr ampliar la comprensión conceptual de esta categoría es importante abordar la *subjetivación*, entendida como el proceso por el cual se avanza en la constitución del sujeto, en estos espacios sociales antes mencionados. Este proceso está dado en un marco social, en relación con el Otro, regido por relaciones de poder, es decir en un marco político. La subjetivación, individualización llamada también así por Foucault incluye a las resistencias que se ejercen al poder instaurado, así mismo la subjetivación está situada en un espacio y tiempo específico permitiendo al sujeto hacer una apropiación particular de aquellas claves simbólicas del contexto, componiendo una mirada propia del mundo (Vommaro, 2012). Esto sugiere que la subjetivación se da en el marco de prácticas o reguladas por el dominio del saber y el poder, por ello desestabiliza al sujeto, “la subjetivación alude a la subjetividad como proceso de producción del sujeto, pero deviene en resistencia porque agrieta la identidad” (Cabra y Escobar, 2014, p.56)

Foucault propone que el sujeto se configura en el marco de relaciones fundamentadas por el ejercicio hegemónico del poder, a partir de esta idea propone la *objetivación* como aquello que permite la transformación del ser humano en sujeto. La objetivación, desde tres formas distintas, daría cuenta del proceso que se da para la construcción del sujeto; Primero, la objetivación del sujeto hablante, referida a la objetivación científica; segundo, los modos de objetivación llamados “prácticas divisorias” en el que el individuo está dividido tanto en su interior como

dividido de los otros, es decir , la experiencia. Y tercero los modos en que los seres humanos se transforman a sí mismos en sujetos, que se refiere al sujeto que es regido por divisiones normativas donde se ubican en categorías como el sano y el enfermo (Foucault, 1988).

El sujeto entonces se da en el entramado de juegos de verdad que van desde lo que debe ser, a partir de las condiciones de sometimiento, subjetivación, y el sujeto como un objeto a conocer, como un ser problematizado bajo unas condiciones específicas que permita la objetivación, y finalmente las formas de dominio que se establecen en búsqueda de la sujeción de este. Bajo esta idea el sujeto en un primer momento está sometido a las relaciones de poder, por tanto, no es concebido como una ser racional soberano de sí mismos libre, sin embargo el sujeto está en la posibilidad de formarse a sí mismo, de re apropiarse de sí, y es desde esta posibilidad que se habla de un sujeto ético, que se piense, y que actúe en la búsqueda de su construcción (Foucault, 1988). Es importante resaltar cómo estos procesos no ocurren de manera ajena a la experiencia corporal y como la constitución del sujeto que se da partir de los procesos de subjetivación se enmarcan en el cuerpo definiendo este como el territorio donde se libra las batallas de poder para la construcción de un sujeto.

Por consiguiente, no hay un cuerpo previo al poder y a sus modos, sino que la experiencia corporal- “la condición corpórea de la vida” (Pedraza, 2004b, p.66)- está producida respecto de los poderes dominantes, tanto como de las formas de resistencia que desde los sujetos mismos surgen. (Cabra y Escobar, 2014, p.54)

Por otra parte se hace necesario, en el marco de esta investigación, conceptualizar la *política* como parte de la construcción referencial de la socialización y subjetividad política. De manera inicial el concepto de política aparece en la historia como una rama de la moral, y se puede ubicar como un conjunto de prácticas relacionada con el favorecer el ordenamiento de la ciudad, en la que hombres libres constituyan interacciones ciudadanas en pro del bien común. Formar ciudadanos. Para alguno autores el término política es difícil de definir claramente, Hannah Arendt propone como una de las razones más importantes de esa dificultad, es que el término nace de la relación entre los hombres, ya que el hombre desde su concepción natural y como ser independiente es un ser apolítico por lo tanto no hace parte de él en sí mismo. La

política se basa en el hecho de la pluralidad de los hombres, se trata de organizarse políticamente según las comunidades, esta acción depende entonces de la presencia del otro (Arendt, 1997).

Las transformaciones históricas, demarcan en la modernidad una nueva concepción pasando de la acción política a sentidos subjetivos enmarcados en sentidos subjetivos con prácticas cotidianas en la defensa de derechos, permitiendo una idea de la política, constituida como expresión representativa del pueblo para garantizar los derechos de sus ciudadanos, sin embargo al surgir diferentes procesos industriales y económicos, van generando otras constituciones de política. Estas constituciones producen efectos derivados de la implementación y participación activa de los sujetos en las decisiones, que fundamentalmente buscan transformación en la subjetividades, promoviendo nuevos sujetos políticos que den cuenta de la gestión organizada (González, 2012).

Así, los individuos establecen luchas por lo que consideran sus derechos, los cuales pueden ser variables y dinámicos, de allí emergen sentidos subjetivos diversos que impactan la política. Lo anterior permite postular a la política como un elemento de representatividad de diferentes grupos de personas que comparten unas subjetividades, lo que sugiere que los escenarios políticos deben por supuesto ser dinámicos y dinamizadores (González, 2012). La subjetividad política también se refiere a esas posibilidades de reflexión que el sujeto se hace sobre la relación que establece con los otros, y con las posibilidades que percibe para la acción no sujeta a las imposiciones o formas de subjetivación propuestas desde las políticas, sino una posibilidad de fuga, de transformación, de resistencia (Díaz, Salamanca y Carmona, 2012), es entonces un proceso dinámico que transforma la realidad y que es transformada por la misma, que más allá de poder considerarse una cognición, una emoción, es una forma de entender la realidad y las luchas de poder y saber que la enmarcan y de establecer un diálogo con esta a través de la experiencia (Bonvillani, 2012).

Desde esta concepción de subjetividad política al referirse a política es importante plantear o conceptualizar la resistencia, ya que racionalizar este es una tarea compleja. La resistencia se caracteriza como una lucha que no se limita a una dinámica política o económica particular, sino más bien contra los efectos del poder en sí, por lo tanto son luchas que se establecen sobre lo inmediato, sobre aquello que separa a los individuos y lo obliga a ubicarse como ser único e independiente, pero que a la vez impide el derecho a ser individuales, diferentes. Estas luchas se

convierten en dinámicas que enfrentan al poder y la resistencia en constante búsqueda del equilibrio. El poder como se ha venido mencionando es difícil de definir, pero se pueden hacer aproximaciones al cómo se da. Una de estas planteadas por Foucault, sugiere tres elementos que se relacionan para ejercer el poder; la capacidad, la comunicación y las relaciones de poder que crean lo que se puede denominar disciplinas, que “facilita” la regularización de conductas pretendidas en contextos específicos. Entonces la política también permite constituir al sujeto, desde dos formas, una en la que se constituye y se juzga como sujeto al otro por control y dependencia y la segunda donde este es limitado a su propia identidad, en ambas, según el autor, se evidencian elementos de poder (Foucault, 1988).

En esta misma línea, se pueden observar las instituciones y la gran participación no solo en las dinámicas de poder y resistencia sino también en la comprensión y consolidación de otros conceptos como la subjetividad y la socialización política. Instituciones que sobrepasan el concepto concreto de espacio geográfico limitado, sino desde otro sentido, donde se busca moldear y someter a patrones específicos (Foucault, 1988). La forma en que logran ejercer estos propósitos está dada por la forma en que se da la dinámica diaria en ellas, lo que Berger y Luckman denominaría habituación, manifiesta en la repetición de pautas de actuar que van permeando al individuo limitando sus opciones de respuesta (Berger y Luckman, 1968).

Consecuentemente se plantea desde diferentes autores que las subjetividades políticas se dan en el acto de actuar, en un repensar del sujeto dentro del mundo partiendo de lo que se realiza de manera cotidiana en el mundo y lo que de este proviene. Lo que está relacionado con las prácticas cotidianas humanas y sociales, con el otro. Que la subjetividad por lo tanto requiere del otro, que el definirse a sí mismo requiere de ese contacto.

La *socialización política* se refiere entonces como el escenario donde se construye la subjetividad, retomando las ideas de Berger y Luckman se planetaria como la mediación de uno con las instituciones, es en estas, donde la habituación o una repetición constante de pautas permite que se reproduzcan formas de actuar que buscan restringir opciones, haciendo poco práctico asumir cada situación como nueva, se regulariza la respuesta a determinadas situaciones, de esa manera las instituciones regulan y orientan el cómo se comporta el hombre llevando a que actúe de manera determinada siendo así ordenadoras del mundo social. (Berger y Luckman, 1968). Donde hay un encuentro con lo simbólico, con lo

emocional que se entreteje entre los individuos, como máximo exponente de esta simbolización que nos vincula y permite el acercamiento encontramos al lenguaje.

El sujeto que se constituye a partir de lo anterior, se puede definir como un sujeto de saber, moral y político, y en los tres ámbitos el cuerpo queda proyectado como el objeto del saber que obedece a voluntad pero que se resiste. Ubicando así la corporalidad del ser humano como un elemento fundamental para ejercer el poder, el control. Poder ejercido desde la disciplina donde se busca adoctrinar cuerpos para hacer fuertes pero dóciles a nivel político. Concepto que desde otras aproximaciones se llama anatomopolítica y se relaciona directamente con el ejercicio del poder sobre el cuerpo. El concepto de biopoder no se aparta de allí, puede ser entendido entonces como el poder que se busca ejercer en el otro con el fin principal de proteger la vida y lo que a ella concierne como lo es la salud, la escasez, la transmisión genética, la educación, y otros más (Martínez J.E, 2012).

Partiendo de lo anterior, la subjetividad política trabajada desde esta investigación entiende desde una concepción que comprende al sujeto a partir de las relaciones que establecen con los otros, para la constitución de un sí mismo, generando unas ideas base sobre las cuales interpretará el mundo. Estas bases, pueden y usualmente son dominadas por intereses políticos, económicos, que imponen su huella en nuestro cuerpo a través del contacto que tenemos con las instituciones. Estas instituciones van más allá de unos muros con normativas claras, parten de la constitución de grupos sociales que por medio de la habituación generan en los otros patrones de comportamientos deseables. Lo que sugiere que toda socialización y por lo tanto toda subjetividad tiene un historial político marcado por las interacciones que tiene el individuo en la búsqueda de su construcción. La subjetividad política es entonces el proceso de reflexividad propio que permite generar resistencia o líneas de fuga a las formas de subjetivación propuestas hegemonícamente, en este caso particular, aquellas propuestas desde la escuela.

Juventud como potencia ontológica

Si bien la categoría juventud, se remite de forma tradicional a la clasificación meramente biológica y etárea de la vida, en las últimas décadas se ha ampliado la mirada hacia un horizonte sociocultural, que le reconoce el valor diferencial y transformador del mundo que habita. Se considera un proceso complejo el realizar la aproximación conceptual a esta categoría por lo cual

se requiere de manera inicial, realizar una *aproximación histórica*, que de paso a identificar las transformaciones derivadas de la sociedad moderna y su manejo del tiempo y el espacio y finalmente se propondrá la apuesta conceptual bajo la cual se entiende la juventud dentro de esta investigación.

Recorrido histórico.

Para iniciar y con el fin de aproximarse a la categoría de juventud, se reconoce que las ciencias sociales (la antropología, la sociología, la psicología, la pedagogía y la historia) se han preocupado por definirla y entenderla. Por una parte, desde una mirada clásica, el psicólogo y educador Stanley Hall en 1904 desarrolla lo que se puede considerar como el primer tratado teórico de la juventud contemporánea y uno de los más influyentes en el desarrollo conceptual de la misma, en él se propone una teoría psicológica en la que se relacionan los procesos de la evolución darwinianos y los diferentes estadios de la personalidad, sugiriendo que cada organismo del género humano, a lo largo de su desarrollo, “reproduce las etapas que se dieron en la evolución de la especie, desde el salvajismo a la civilización” (Feixa, 2006, p.4). La adolescencia, entonces estaría comprendida entre los 12-13 a los 22-25 años, y correspondería a una

etapa prehistórica de turbulencia y transición, marcada por migraciones de masa, guerras y culto a los héroes. El autor la describe como un período de *storm and stress* (tormenta y agitación) [...] dominada por las fuerzas del instinto que, para calmarse, reclaman un período largo durante el cual los jóvenes no sean obligados a comportarse como adultos porque son incapaces de hacerlo. (pp. 4-5).

Se parte entonces, desde una visión de la juventud como un ciclo vital en el que el sujeto se encuentra en medio de una lucha constante entre los instintos y las normativas sociales que le imponen una cierta disciplina en búsqueda de la dominación a esas fuerzas innatas. Hacia los años cincuenta y sesenta se movilizan los intereses al estudio de las “desviaciones” de los jóvenes como producto de los cambios en los modelos de producción y con ellos los cambios en los escenarios rurales y urbanos, y en los crecientes movimientos juveniles y estudiantiles. Estos

estudios dieron paso a que las perspectivas psicologistas, se ocuparan de “comprender los fenómenos producidos a nivel individual en los procesos de conformación y búsqueda de la propia identidad y el tránsito fisiológico” (por ejemplo los estudios herederos de la obra de E. Erikson); y los enfoques sociológicos, herederos de las obras de T. Parsons y R. Merton, traducirían a la juventud como "problema" (Feixa, 2006, p.15).

En la década de los ochenta las reflexiones se enmarcaron en los estudios de las agremiaciones, las bandas y las culturas juveniles, como los estudios subculturales de la escuela de Birmingham, la teoría de la distinción de Bourdieu y el tribalismo de Maffesoli, sin embargo, tal como lo muestra Feixa (2006) es necesario “un esfuerzo de reformulación teórica y conceptual que contribuya a resituar la investigación de campo sobre bases más sólidas” (p.16), una teoría social de la juventud contemporánea, donde se desplieguen una serie de reflexiones dialógicas entre los cambios sociales y las nuevas prácticas teóricas de las diferentes disciplinas, como andamiaje para pensar la categoría de juventud desde su historicidad y complejidad.

En la sociedad actual, la condición de juventud indica “una manera particular de estar en la vida: potencialidades, aspiraciones, requisitos, modalidades éticas y estéticas, lenguajes” (Margulis y Urresti, 1998, p.4). En tal sentido, se puede mencionar que no existe una juventud, sino que existen y se configuran múltiples juventudes, según la pluralidad, diversidad, complejidad y heterogeneidad de relaciones sociales y culturales en las cuales están inmersas, y que a su vez, generan.

En el surgimiento de la dimensión cultural y subjetiva de la juventud a finales del siglo pasado, las reflexiones y análisis fueran dejando de lado, sin olvidar, las tipificaciones utilizadas sobre el ser joven como el rebelde, des-adaptado social, revolucionario, delincuente, subversivo, violento, revoltoso, etc., permitiéndose una lectura comprensiva de la situación o condición, diferente al ser un problema, sino ser joven como un sujeto con expresiones, prácticas, lenguajes, manifestaciones, merecedoras de ser atendidas (Reguillo, 2000).

Lo anterior exige comprender el joven no solamente como un sujeto anómalo, un sujeto que hay que disciplinar, un sujeto proscrito, sino como un sujeto joven con otras posibilidades. Pensar más allá de los discursos que tradicionalmente ha propuesto el mundo adulto, pensar que hay otros tipos de acontecimientos que pueden proponer otras formas de ser joven, que no hay una sola forma de serlo y que aunque el mundo adulto ha visto al joven desde una sola

dimensión, lo que se quiere mostrar es que son juventudes, no hay solamente una. La producción de la subjetividad es un choque de fuerzas histórico que da origen a una forma de expresión del mundo, de ahí, que mientras el sujeto adulto se ha dispuesto como guardián del orden social y los valores modernos de progreso y civilidad, el joven, se enfrenta al desafío de encontrar su centro y tener elementos críticos para la narración de sí mismo y la participación política que se autoconfiere, evidenciando que los jóvenes no están por fuera de lo social.

Partiendo de estas ideas, algunos autores reconocen las *subjetividades juveniles* como las manifestaciones de una franja poblacional, donde la subjetividad se manifiesta mayormente en los comportamientos extremos que se convierten en generadores de sentido ante la ausencia de coherencia entre los discursos de la institucionalidad y sus mecanismos disciplinarios, que se expresa en la manera de concebir las relaciones, las instituciones, las prácticas, las formas de ser (Maluf, 2002).

Se reconocen dos tipos de *actores juveniles*, respecto la forma en que estos se vinculan con la estructura o sistema. Por un lado, aquellos “incorporados” por vías institucionales al ámbito escolar, laboral o religioso; o analizados desde el consumo cultural. Y por otro, los “alternativos” o “disidentes”, aquellos “no-incorporados” a los esquemas culturales convencionales y dominantes (Reguillo, 2000).

Mientras las instituciones sociales y los discursos que de ellas emanan (la escuela, el gobierno en sus diferentes niveles, los partidos políticos, etc.) tienden a “cerrar” el espectro de posibilidades de la categoría joven y a fijar en una rígida normatividad los límites de la acción de este sujeto social, las industrias culturales han abierto y desregularizado el espacio para la inclusión de la diversidad estética y ética juvenil. (Reguillo, 2000, pp. 51-52)

Al respecto, Barbero (1998) se refiere a la inversión de sentido que el mercado ha sabido aprovechar en la construcción social de lo joven, reconociendo el valor positivo de este como un nuevo actor social. Lo que llama la atención, es el destacado papel que juega el consumo cultural en la comprensión de las transformaciones de la juventud actual, donde “el mercado está en la curva en que se cruzan el peso descendente de la escuela y la hegemonía ascendente del consumo” (Sarlo, 1994, citado en Barbero, 1998, p. 29).

Remitiéndose a la antropóloga Margaret Mead, Reguillo (2000) se apoya en la idea de la reproducción sociocultural desde el esquema de la cultura prefigurativa, “donde los adultos

aprenden de los niños; para Mead, se trata de un momento histórico sin precedentes “en el que los jóvenes adquieren y asumen una nueva autoridad mediante su captación prefigurativa del futuro aún desconocido” (p. 63)...la metáfora del cambio social:

“hacer hablar” al conjunto de elementos que entre los jóvenes apuntan a “nuevas” concepciones de la política, de lo social, de la cultura, en lo general; y en lo particular, a los modos de relación con el propio cuerpo, con los elementos mágico-religiosos, con las instituciones. (Reguillo, 2000, p.64)

El repensar lo *juvenil en un marco de posibilidades* multivariado, reconoce la capacidad de agenciamiento que el sujeto joven tiene en el mundo social, asignándole el papel de agente regulador de la vida social. Es así como Reguillo (2000), le atribuye la categoría de agente social, pensando los sujetos juveniles como “sujetos de discurso, y con capacidad para apropiarse (y movilizar) los objetos tanto sociales y simbólicos como materiales” (p. 36).

Asumir esta visión, permite resignificar las perspectivas tradicionales de los estudios de juventud, emergiendo así nuevas lógicas de construcción de ésta categoría, al reconocer en ella dimensiones socioculturales, políticas, y económicas contextualizadas a cada sociedad, sus necesidades y formas de manifestación de las juventudes. (Alpízar y Bernal, 2003).

Feixa (2000) en su comprensión de las juventudes, introduce el término de **“generación @”** para expresar tres tendencias de cambio que intervienen en este proceso: en primer lugar, gracias a la emergencia de la sociedad digital y de comunicación se facilita, según el autor:

el acceso universal – aunque no necesariamente general – a las nuevas tecnologías de la información (...) en segundo lugar, la erosión de las fronteras tradicionales entre los sexos y los géneros; y en tercer lugar, el proceso de globalización cultural que conlleva necesariamente nuevas formas de exclusión social (p.77).

Esta generación actual de jóvenes, se ve transitando continuamente y de formas aceleradas entre los modelos antes mencionados, dependiendo de la institución donde se encuentren, sus gustos, su momento de vida, se mueven entre tiempos globales (todos a la vez) y una

atemporalidad reforzada por los nuevos medios de virtualidad, esta temporalidad virtual hace posible el establecimiento de relaciones sin la necesidad de la presencia física del otro, el espacio ha sido globalizado. Sin embargo, “no sólo el tiempo construye socialmente lo juvenil; también la juventud construye socialmente el tiempo, en la medida en que modela, readapta y proyecta nuevas modalidades de vivencia temporal” (p.90).

Partiendo de estas aproximaciones conceptuales que se invocan sobre juventud, surge una mirada analítica para comprender la relación de los sujetos juveniles con el tiempo y el espacio, y cómo se piensan y se mueven en tales dimensiones, como se presenta a continuación.

Jóvenes y política.

Por un lado la política para los jóvenes es un sistema rígido de normas, una serie de dispositivos que buscan precisamente “disponer” a los sujetos a una forma específica de pensar o actuar, ante los cuales, suelen activar otra red de creencias o mecanismos de participación, que desde Foucault se leerán como la resistencia propia al ejercicio del poder, resistencia que se da a partir de la composición de movimientos juveniles que a pesar de ser excluidos en muchas ocasiones, luchan contra las formas de sujeción, sumisión y subjetivación, levantándose contra la normalización de sus cuerpos. (Martínez, J.E., 2013)

Estas formas de participación política de los jóvenes, es entendida desde Lazzarato, como la emergencia de nuevas posibilidades, que permiten la creación de nuevos dispositivos como respuesta a los dispositivos legitimados y naturalizados por el poder estado-nación (Martínez, 2013). Así la acción política es una creación doble que a la vez recibe la nueva distribución de lo posible y trabaja para su consumación en las instituciones, en los agenciamientos colectivos que según Lazzarato (2006) corresponden a la nueva subjetividad que se ha expresado en el acontecimiento.

Además, Rossana Reguillo (como se citó en Martínez, 2013) plantea la acción política no como un sistema rígido sino como “ una red variable de creencias, un bricolaje de formas y estilos de vida, estrechamente vinculados a la cultura, entendida esta como vehículo o medio por el que la relación entre grupos es llevada a cabo.” (p.120)

De esta manera se reconoce la estética, la música, sus estilos de vida, y experiencias reivindicativas de su sexualidad, como formas de manifestar su ser político. Frente a este último,

la comprensión de la sexualidad que implica una visión política de la legitimidad, de la naturaleza y de la resignificación al papel de la intimidad en la construcción de cada ser. La sexualidad aparece como una búsqueda de horizontes de auto cuidado en relación con la posibilidad, la democracia y la participación.

Como conclusión, la acción política de los jóvenes como alternativa a los mecanismos tradicionales de participación, legitimados y naturalizados por el poder del Estado-nación y la hegemónica dominación de la población adulta. La apuesta de estas nuevas formas de participación juvenil revive la necesidad de estudiar las culturas juveniles desde su propia percepción y experiencia de mundo. Adicionalmente, incita a reconocer el valor del sujeto joven como sujeto de derechos, que lee la realidad social de manera diferencial a la postura adultocéntrica y que solicita ser escuchado y visibilizado mediante estrategias de resistencia y lucha grabadas en sus cuerpos y en sus prácticas develando la posibilidad de comprensión de las expresiones juveniles como actos de libertad y de sentido, hacia un horizonte transformador de las realidades intergeneracionales que resignifican a los jóvenes como agentes sociales de amplia fuerza política.

Tomando algunas palabras de Jesús Martín Barbero (1998) que visibilizan la posibilidad de comprensión de la potencia ontológica que configuran los jóvenes pensados en presente, pasando de la mirada punitiva y deformativa a una perspectiva positiva de agente social de transformación:

La preocupación de la sociedad no es tanto por las transformaciones y trastornos que la juventud está viviendo, sino más bien por su participación como agente de la inseguridad que vivimos, y por el cuestionamiento que explosivamente hace la juventud de las mentiras que esta sociedad se mete a sí misma para seguir creyendo en una normalidad social que el desconcierto político, la desmoralización y la agresividad expresiva de los jóvenes están desenmascarando. (p. 23).

Cuerpo-sujeto

La categoría cuerpo en esta investigación se constituye en eje fundamental de estudio, en su interacción conceptual con las demás trabajadas en este capítulo. Ha sido, sin lugar a dudas, la puerta de entrada de las inquietudes permanentes que han surgido durante la problematización de esta investigación. Se ha convertido en objeto de reflexión constante y en detonante de las cuestiones que albergan el espacio cotidiano de los investigadores y el tránsito por los diversos escenarios de la vida, particularmente la escuela, concebida como escenario de socialización que incide en la constitución y devenir como sujetos. Es por ello, que se pretende ir más allá de una mirada orgánica y material del cuerpo, y reconocer otros horizontes posibles para leer y comprender la corporalidad de los sujetos jóvenes que habitan o transitan por el mundo escolarizado.

Lo primero entonces será hacer un consenso conceptual entre cuerpo, corporalidad y corporeidad para clarificar el camino a recorrer en este texto. Posteriormente, y sin pretensión de ahondar en las perspectivas teóricas que enmarcan el campo de estudio sobre el cuerpo, se dará una mirada general de las tendencias teóricas respecto el tema. Finalmente, se tejerán algunas ideas sobre el cuerpo en relación con esta apuesta investigativa, para llegar a asumir en el horizonte conceptual la categoría de cuerpo-sujeto.

Consenso conceptual sobre el cuerpo.

Ante los debates que giran sobre los usos conceptuales del cuerpo, tales como la corporalidad y la corporeidad, Pedraza (2014) orienta el camino polisémico diciendo que “estos términos responden a ciertos contextos y perspectivas pero, en general, no entrañan una diferencia sustancial” (p.35). Sin embargo, para evitar cualquier tipo de reduccionismos, se traerán planteamientos de esta autora para ir abriendo camino en la clarificación conceptual, despejando cualquier pretensión de duda sobre la decisión de uso de la categoría cuerpo-sujeto en esta investigación.

Como se verá más adelante, el vínculo que se establece entre cuerpo y corporalidad es heredado de la fenomenología desde Merleau-Ponty. De ahí que a la corporalidad se le atribuye la convergencia de múltiples y diversas dimensiones que superan la materialidad biológica en las vivencias del cuerpo. “Las significaciones de [esas vivencias corporales] inciden con mucha

fuerza en la configuración de la subjetividad” (Pedraza, 2014, p.36). Otro elemento que añade Pedraza para elucidar la corporalidad es la dimensión histórica que le atañe al concepto de cuerpo en la constitución del sujeto. En oposición a la idea del sujeto cartesiano, tal dimensión revela que el sujeto se devela, en su aquí y ahora, reconociendo su trayectoria, experiencia y vivencias corporales del pasado, y proyectado a un futuro cambiante, asignándole la posibilidad de sujeto inacabado.

En cuanto a la corporeidad, Pedraza (2014) señala que la corporeidad no entraña ninguna significación adicional al concepto de corporalidad, mientras que Jordi Planella la concibe en la definición del cuerpo en relación con su dimensión simbólica. Para ampliar el campo de inteligibilidad, Planella (2006) entiende al cuerpo como *Leib* diferenciado de *Körper* (carne)¹, es decir, se refiere a cuerpo más allá de la dimensión puramente física (*Körper*) para comprenderlo en su dimensión subjetiva, sensible, vivencial y experiencial (*Leib*) como corporeidad.

Desde este punto de vista, aquí la reflexión conceptual se teje en torno al cuerpo y lo que por él se comprende en esta situación investigativa desde aproximaciones teóricas que argumentan esta apuesta por un ser sujeto y un saber sobre el sujeto joven inmerso en la escuela. Por lo tanto, en este trabajo referirse al cuerpo, se entiende desde las nociones de corporalidad o corporeidad, desde una visión que supera lo orgánico, el cuerpo-objeto, el cuerpo físico o el cuerpo como carne (*Körper*) para llegar a la comprensión del cuerpo-sujeto.

Lo que antecede abre el horizonte de posibilidades para pensar y asumir el cuerpo desde el desencanto epistemológico con los saberes dominantes que se han tejido sobre él, un cúmulo de conocimientos y prácticas que aparecen como unívocas y válidas en el mundo de la escuela. En palabras de Le Breton (2006) “cada sociedad esboza, en el interior de su visión del mundo, un saber singular sobre el cuerpo: sus constituyentes, sus usos, sus correspondencias, etc. Le otorga sentido y valor” (p.8); esto se torna como la apertura a pensar que sobre el cuerpo emergen diversas epistemes y así mismo, se configuran nuevas subjetividades.

Planella apunta firme al conceptualizar el cuerpo como “la dimensión del sujeto que posibilita la socialización, la encarnación y la corporeización del sujeto en el mundo (y no aquella parte del sujeto que se contrapone al alma)” (2006, p.48), asumiendo una actitud crítica

¹ *Körper* y *Leib* son “conceptos que en lengua alemana sirven para designar dos dimensiones o perspectivas diferentes de cuerpo” (Planella, 2006, p.47).

de la visión del cuerpo de la modernidad, donde el sujeto era pensado como un agente sin emociones, racional, descorporizado, es decir, en este proceso sociohistórico el privilegio se ubicaba en el uso de la razón humana, tomando como pedido la salvación del mundo para hacer frente a la ignorancia y la tiranía.

Tendencias teóricas en el estudio del cuerpo.

Utilizando la figura de la polifonía (Cabra y Escobar, 2014) para reconocer la proliferación de voces, sonidos y discursos que se tejen sobre el cuerpo y la diversidad de corrientes de pensamiento que se han preguntado e *in*-quietado por el cuerpo, el campo de posibilidades teóricas se abre para dejar al descubierto una pluralidad de saberes provenientes de diferentes disciplinas. Tal pretensión descriptiva supera el propósito de este trabajo, lo que conduce a asumir algunas miradas críticas sobre el cuerpo en clave no dualista.

Los aportes iniciales al estudio y reflexión sobre el cuerpo, encuentran un lugar significativo en la filosofía. Desde Platón y Aristóteles, cuyas miradas fueron contrarias y a la vez complementarias, las formas de pensar el cuerpo y trabajar sobre él han seguido sus legados y perviven entre nosotros actualmente. La sentencia platónica *‘el cuerpo es la prisión del alma’* ha ocupado un lugar privilegiado en el pensamiento de occidente, y revela la negatividad que recae sobre el cuerpo, pues es aquello despreciable que no permite acceder al mundo de las ideas (Planella, 2006). Tal posicionamiento dualista se puede consignar en lo que se anuncia en uno de sus diálogos, el *Fedón*: “mientras tengamos el cuerpo y esté nuestra alma mezclada con él, jamás alcanzaremos de manera suficiente lo que deseamos. Y decimos que lo que deseamos es la verdad.” (Silva, 2001). Esto refleja que el cuerpo se entendía como un obstáculo y una perturbación para alcanzar la sabiduría.

Pero un matiz importante para esta tradición filosófica, lo agregan Brisson y Frabeau (1998, como se citó en Planella, 2006) desde la hermenéutica corporal platónica quienes propusieron que “no se trata de privarse del cuerpo, pero sí de controlarlo; es decir, de conocerlo, cuidarlo y gobernarlo” (p.63). Comprensión que agrega un elemento adicional para leer al sujeto en la escuela -desde su cuerpo- y marca un fuerte hilo conductor de las ideas que se construyen al respecto.

Por otra parte, la ideología aristotélica se separa de los planteamientos dualistas platónicos y vislumbraba al hombre formado por la unión de cuerpo y alma, siendo una única sustancia, un solo ser. Tal perspectiva teórica monista expone la coexistencia de dos principios, el cuerpo como materia viva informada por el alma, y el alma como la forma substancial de un organismo vivo (Planella, 2006). Así el cuerpo y el alma, “aunque distintos, constituyen un único principio vital” (Gervilla, 2000, p.27) que no son dos realidades aisladas y que deben ser leídas como correlatos para superar la visión dicotómica cuerpo-mente.

Esta perspectiva en la genealogía del cuerpo en clave no dualista, atraviesa por la filosofía monista del teólogo Tomás de Aquino durante el periodo del cristianismo medieval, quien manifiesta la necesidad que el alma estuviese más unida al cuerpo y niega la existencia de potencias sensibles al alma. “Se trata de un alma ‘encarnada’ y de un cuerpo ‘animado’” (Planella, 2006, p.67).

En otra etapa, marcada y guiada por el pensamiento y praxis médicas, la percepción del cuerpo en la modernidad convierte al cuerpo en un cuerpo mecanizado y anatomizado. La noción de máquina parece reconocer sus orígenes en las ideas platónicas dualistas retomadas por Descartes en la modernidad (siglo XVII), pasando por la obra de Da Vinci representada en las proporciones del hombre de Vitruvio (finales del siglo XV), y por los estudios de anatomía de Andreas Vesalio (siglo XVI) (Le Breton, 2006; Planella, 2006). Descuartizado en “aparatos” y “sistemas”, aislado de su medio nutriente, el cuerpo se volvió antónimo del alma (Najmanovich, 2003), convertido en un cuerpo mecanizado, haciendo una clara distinción en la episteme occidental entre el hombre y su cuerpo, y asociando el cuerpo al poseer y no al ser (Le Breton, 1994).

En contraposición al dualismo cartesiano cuerpo-mente, Nietzsche inaugura una corriente de pensamiento, que encuentra su expresión contemporánea en la obra de Foucault (Turner, 1989, como se citó en Cabra y Escobar, 2014). En el trabajo del filósofo alemán se logra constatar una ruptura epistemológica con la tradición de pensamiento que privilegiaba la razón, “insistiendo en la concepción de un saber del cuerpo, que incluye los saberes de la razón, pues no habría otra instancia para pensar y conocer que el cuerpo mismo” (Cabra y Escobar, 2014, p.30). También, el cuerpo cobra relevancia en relación con los discursos sobre la moral, haciendo de este, un lugar por las luchas de poder y espacio de sometimiento. Como lo dice Planella (2006),

las ideas del pensador alemán se constituyen en aspectos claves para “reivindicar un estatus no negativo del cuerpo ni de su condición de sometimiento y alienación al alma” (p.91).

Al respecto, para Foucault, en *Vigilar y Castigar* (2009) y en *La Historia de la Sexualidad* (1977) los cuerpos son reproducidos, regulados y ordenados para el ejercicio del poder ejercido por instituciones de política social como los hospitales, las prisiones, la escuela y el asilo, quienes cumplen la función de vigilar y controlar la manipulación social que es requerida o deseable de los cuerpos. El cuerpo pasa de ser un “recipiente de pecado” a ser el objeto donde el sí mismo se manifiesta, ya que es el cuerpo (físico, emocional y sexual) dimensión central del desarrollo de la vida social puesto que es éste quien habla, interactúa, es dominado y disciplinado.

Los aportes de la filosofía de Foucault, influenciada de la genealogía de Nietzsche, ocupan un espacio indiscutible en las perspectivas críticas para el estudio del cuerpo. En su obra, la presencia del cuerpo en relación con las prácticas sociales juega un papel fundamental, en lo que anteriormente en este capítulo se trabajó haciendo referencia al biopoder, es decir, a la forma de disciplinamiento y control de la vida de los individuos y los grupos sociales, bajo las categorías de anatamopolítica y biopolítica, respectivamente.

Por otra parte, desde la sociología, como lo entiende Planella (2006) o desde la antropología, como lo entiende Cabra y Escobar (2014), el trabajo de Marcel Mauss, se constituye en un referente para la comprensión del cuerpo como construcción sociocultural. La influencia del trabajo de este sociólogo y antropólogo francés será recogida por Douglas, Le Breton y Turner, junto a otros, que han trabajado por una Sociología del cuerpo.

Para Mauss, el cuerpo es un instrumento producido o construido culturalmente, así que

la cultura da forma al cuerpo y describe con detalle lo que él denomina las «técnicas del cuerpo»: «El modo en que de sociedad en sociedad los seres humanos saben cómo usar sus cuerpos». Estas «técnicas corporales» son un medio importante para la socialización de los individuos en la cultura; a través de ellas y de su cuerpo, un individuo llega a conocer una cultura y a vivir en ella. (Mauss, 1973, como se citó en Martínez, 2004)

Desde otro punto de vista, en la teoría social, la perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty “ha producido una conciencia sociológica de la significación simbólica del cuerpo” (Martínez, 2004, p.130-131), es decir, introduce la noción de conciencia corporal y del sentido que se le asigna al cuerpo. De aquí, cómo se citó anteriormente, surge el concepto de corporalidad, que comprende el cuerpo desde una dimensión superior, no porque sea más, sino porque se lee de forma compleja y reconoce que allí, en el cuerpo, convergen y emergen, sensaciones, percepciones, emociones, sensibilidades y pensamientos, como “producto social y condición de posibilidad del sujeto” (Pedraza, 2004, p.68), y es precisamente, en tal posibilidad que se constituye la potencia corporal del sujeto.

En esa dimensión de lo subjetivo el cuerpo traza un camino diferente de comprensión para afirmar que “no estoy delante de mi cuerpo, no estoy en mi cuerpo, sino que soy mi cuerpo” (Merleau-Ponty, 1994, p.175). En esta misma línea, en palabras de Turner (1989) “tenemos cuerpos, pero somos también, en un sentido específico, cuerpos; nuestra corporeidad es una cuestión necesaria de nuestra identificación social” (p.32).

De la dualidad cuerpo-mente a la unidad cuerpo-sujeto.

Las cuestiones que a este trabajo le competen, generan preguntas y reflexiones sobre el lugar que ocupa el cuerpo en una institución de socialización como la escuela, por donde atraviesan (atravesamos) muchos niños y jóvenes, y sobre la forma cómo moldean y constituyen las subjetividades que la lógica del espacio institucional se propone. En el análisis *a priori*, estrictamente teórico, y que surge de las propias indagaciones corporales de los investigadores en su tránsito por este escenario, es decir, a partir de sus vivencias y experiencias corporales, es ineludible asumir una postura frente al cuerpo, o mejor, a los cuerpos, pasando de la mirada dualista de herencia platónica y cartesiana en la que los mismos sujetos que aquí investigan fueron formados, hacia una perspectiva más sensible y humana que reconoce otras posibilidades del cuerpo en la escuela, por una constitución de cuerpos-sujetos en su dimensión política, ética y epistémica.

Pero antes de llegar al ‘éxtasis’ conceptual que permite a este trabajo hablar de cuerpo-sujeto, se teje una red de relaciones categoriales que esclarecen este marco referencial que sirve como *corpus* argumentativo para lograr responder lo que los investigadores se preguntan en este

trabajo de investigación ¿Cuáles son las subjetividades que se constituyen como cuerpos-sujetos de los jóvenes estudiantes de las instituciones educativas distritales Alemania Unificada y Fabio Lozano Simonelli de la ciudad de Bogotá D.C.?

Tomemos la escuela como espacio institucional modelo donde se produce con los niños y jóvenes un "cuerpo-organización" perfectamente dócil y regulado mediante la restricción de posiciones y movimientos, rutinas de aseo y alimentación, apariencia física, uso limitado de la palabra, el sonido y la gestualidad, formas de interacción, manejo estricto del tiempo y el espacio... Allí toda expresión de agencia es considerada resistencia o sublevación, desafío a la norma, indebido reclamo de autonomía, ejercicio de singularidad o de anonimato... que no son tolerables. La política educacional prescribe toda una normativa respecto al cuerpo, que aplica en otros espacios: sillas, pupitres, tableros, filtros, porterías; lugares para comer, beber, correr o hablar; localización precisa del cuerpo en lugares vigilados, en horarios estrictos. (Muñoz, 2011, p.185)

Como lo expresa Muñoz (2011)

están ocurriendo transformaciones socio-culturales de hondo calado en múltiples escenarios: la familia, la escuela, la política, los medios de comunicación, la vida sexual... Éstas exigen pensar de manera diferente y actuar en función de las nuevas estructuras, las nuevas tecnologías, las formas de control, los ámbitos culturales y económicos mundializados, la alteración en la conformación de identidades. (p.187)

Estas transformaciones se ven enmarcadas en lo que Valenzuela (2009) entiende como biocultura al referirse a la “semantización² del cuerpo y la disputa por su control, pero también su participación como elemento de resistencia cultural o como expresión artística” (p.24), proponiendo el concepto de biorresistencia. Es que si la biocultura comprende la dimensión biopolítica para controlar, disciplinar y configurar los cuerpos esperados por los dispositivos, es

² Semantización se usa para referirse al proceso por el cual un hecho de la realidad social se introduce a los contenidos de un mediomasivo.

decir, para ejercer poder sobre estos, es necesario y posible la aparición en la escena de cuerpos que luchan contra lo hegemónico, a manera de “decidir sobre el cuerpo propio” (p.27). Así “el cuerpo es un lugar de enunciación, una cartografía de las mediaciones simbólicas e imaginarias del sujeto juvenil” (Cerbino, como se citó en Vásquez, 2013, p.94).

Lo que plantea Valenzuela, permite entender la presencia de los cuerpos en las sociedades contemporáneas, donde el disciplinamiento corporal, sin dejar de existir, es analizado ampliamente desde las formas de control y regulación de las sociedades masificadas y globalizadas; algo que Deleuze (1999) señalaría como la sustitución de las sociedades disciplinares por las sociedades de control.

Ante la perspectiva dualista de la modernidad, que desmiembra el sujeto y el cuerpo, Najmanovich (2003) propone una corporalidad ampliada, por ello a finales del siglo XX plantea otra posibilidad de entenderla. Una corporalidad que se configura en la interacción, en las vivencias, en las creencias, donde el cuerpo es territorio de encuentro que forma-deforma-transforma y conforma en el entramado de la vida.

Como lo plantea Escobar (2010) la concepción de cuerpo se relaciona directamente con la subjetividad, es decir, es más que el elemento orgánico; porque es el primer territorio para construir el sí mismo, nos permite diferenciarnos de otros, nos distingue e incluye, posibilitando la singularidad dentro de la comunidad y la tensión entre ser homogéneos o ser múltiples, a pesar de ser también a través del cuerpo donde se porta las huellas o inscripciones que van dejando las instituciones y los procesos socioculturales en su disputa por la producción de sujetos.

Hoy día, la producción de subjetividades, queda atada al efecto comercial y mercantil del mundo globalizado, industrializado y subyugado a lógica del capital, genera el deseo de verse metido en otro cuerpo, respondiendo a lo que Agudelo (2008, p.131-132) llamó los *esquemas incorporales*, esto es, los cánones e ideas de una figura socialmente deseable, que transmitidos a través de *pin-ups*³, libros de salud, imágenes de esbeltas modelos y actrices de la pantalla sobrecodifican el cuerpo mismo “...como una materia segmentarizable y susceptible de ser organizada según coordenadas discursivas” (Tamayo, 2007, como se citó en Agudelo, p.132).

³ es una fotografía u otro tipo de ilustración de una chica en actitud sugerente o realizando una sonrisa, saludando o mirando a la cámara fotográfica, que suele figurar en las portadas de revistas, cómic-books o calendarios.

Gran parte de estas, son discursos médicos que construyen de manera simbólica cuerpos más allá de lo meramente biológicos para responder a los contextos y situaciones sociales y económicas donde se están produciendo.

En el construir el sí mismo, como lo expresa Trosman (2006) al hacer una interpretación de la obra de Orlan⁴: “(...) es la posibilidad de encontrar un rechazo a este cuerpo-mercancía que nos propone el capitalismo mundializado donde el vaciamiento de la subjetividad ha hecho estallar las identidades colectivas e individuales” (párr. 1). Para Agudelo (2008, p.131) este tipo de expresiones *son los esquemas corporales* (aquellos que dan forma al cuerpo mediante lo que denomino *tecnologías de construcción corporal*) como las pinturas, los tatuajes, la deformación y la cirugía estética. Volviendo a Valenzuela (2009) al respecto, “la disposición de decidir sobre el cuerpo propio” se entiende como el objetivo de la biorresistencia, concepto acuñado por el autor para ampliar la mirada foucaultiana sobre las relaciones de poder que se tejen sobre el cuerpo, lo que ayudaría a la comprensión del sujeto ético desde esa construcción del si mismo.

En relación con las tecnologías aplicadas sobre el cuerpo, en la escuela pueden ser diversas, pero quizá aparece en el escenario la cuestión del uniforme como una forma común de las políticas escolares en los sistemas educativos modernos. “Los uniformes escolares son signos y prácticas de significación que portan sentidos sobre la identidad y la diferencia, y que llevan adelante el disciplinamiento del cuerpo por un poder que sujeta y subjetiva (es decir, produce subjetividades)” (Dussel, 2007, p.138).

Al organizar y regular los cuerpos, en un ejercicio de poder basado en el capital cultural que poseen los educadores, los educandos asumen nuevas formas de poder mediante la expresión y manifestación voluntaria o inconciente, que el cuerpo comunica. Y es que las formas de resistencia corporal al efecto biopolítico de las prácticas discursivas y no discursivas sugieren una indagación profunda. Siguiendo a Muñoz (2011) el cuerpo ha recorrido históricamente espacios estratégicos en los movimientos sociales desde la Ilustración hasta la postmodernidad. “El cuerpo ha sido visto desde la posmodernidad, como experiencia vivida,

⁴ Artista francesa que con su obra cautiva la atención de muchos por transformar su propio cuerpo mediante cirugías estéticas, cuestionando los discursos y prácticas contemporáneas frente a la belleza, en una demostración extrema para entender el papel del cuerpo como resistencia al poder que se ejerce sobre el mismo cuerpo.

como espacio de conocimiento y de prácticas discursivas” (p.182), recuperando la pervivencia del cuerpo en el mundo social.

El cuerpo se vuelve entonces algo así como el inicio y el fin de la acción social, es este el percibido por el otro, es el cuerpo el que le brinda la información sobre el sujeto y el que denota la relación existente. Entonces el cuerpo se configura como una entidad física que encarna la subjetividad del individuo, donde se entremezclan diferentes elementos del ser como su lugar social, cultural y político. No es una estructura estática, sino en construcción, en retroalimentación constante con lo que como sujeto se va constituyendo (Fossati y Bussani, 2004).

De esta manera, el cuerpo se presenta también como una estructura lingüística que “habla” y revela infinidad de informaciones aunque el sujeto guarde silencio (Barreiro, 2004), lo que Planella (2006) diría que son los discursos corporeizados como “aquello que el cuerpo es capaz de transmitir, de decir” (p.267). Cuerpo entendido como el lugar donde se simboliza toda nuestra subjetividad, permitiéndonos entrar en contacto con el otro pero estableciendo diferencias con la comunidad. El cuerpo se torna un medio de comunicación, un mediador entre el individuo y el mundo que lo envuelve. “Sí el cuerpo es la experiencia vivida por el sujeto (encarnada), el sujeto debe ser capaz de transmitir corporalmente episodios de sus trayectos vivenciales” (Planella, 2006. p.268)

Las narrativas del cuerpo se encuentran inmersas entre las lógicas propuestas por el mercado y las luchas contra los procesos de subjetivación que proponen desde el modelo del capital. “El cuerpo es el vehículo primero de la sociedad, de su conquista y dominación, el cual en gran medida determina el éxito o el fracaso de un proyecto social” (Martínez, 2008, p.154), es por esto que las relaciones entre el poder y el ejercicio de la libertad son inseparables. “El verdadero centro de las relaciones de poder es la reluctancia de la voluntad y la intransigencia de la libertad” vista como un ‘antagonismo’, más que una servidumbre voluntaria, “...una relación que es al mismo tiempo recíproca incitación y lucha; menos una confrontación cara a cara que paraliza a ambos lados, que una permanente provocación” (Foucault, 1999, como se citó en Martínez, 2008, p.164). Y es en estas formas de resistencia desde donde se puede comprender a los jóvenes que se revelan ante la sociedad disciplinar y de control que busca ejercer estrategias para normalizar sus cuerpos. “Y mientras eso sucede, las culturas juveniles de la crisis, de la

globalización y la tribalización, (re)inventan mecanismos para confortarse colectivamente y sobrevivir a la violencia cotidiana y generalizada, al desencanto profundo que les ha abierto un hoyo negro en la esperanza” (Reguillo, 2003, p.115).

Partiendo de estas ideas, algunos autores reconocen las subjetividades juveniles como las manifestaciones de una franja poblacional, donde la subjetividad se manifiesta mayormente en los comportamientos extremos que se convierten en generadores de sentido ante la ausencia de coherencia entre los discursos de la institucionalidad y sus mecanismos disciplinarios, que se expresa en la manera de concebir las relaciones, las instituciones, las prácticas, las formas de ser (Maluf, 2002). Como se presenta en Fossati y Busani (2004), observar el cuerpo/sujeto del estudiante, como un actor comunicante, encontrando en conductas que expresen ansiedad o de “desestructuración, rigidez, demanda, escape, entre otras, posibles conductas *resistenciales* pero no -como se las lee en la escuela- porque obstaculizan la realización de la tarea cognitiva, sino porque dicen NO a una forma impuesta -fragmentación, serialidad- de organización de la misma”. Signos de resistencia pueden ser vistos, por ejemplo, en el porte de los uniformes como una negación y mecanismos de fuga a las formas como la institución pretende gobernar los cuerpos de los jóvenes.

Desde esta perspectiva, la protesta frente a una norma se refiere más a asumir “fugaz y transitoriamente una postura de no-renuncia a una forma de subjetivación afianzada en la propia identidad expresada desde las maneras de construir sintaxis corporales transgresoras del ‘orden’ adultocéntrico”.

El desafío que se plantea es el de pensar de otra forma, flexibilizar las fronteras de la teoría y la investigación, acercándolas a la cotidianidad de la vida. Lo que se traduce en abrir o generar espacios más allá de temas paradigmáticos como la salud, la educación y el trabajo, atreverse entonces a enfrentar la novedad que presentan estos cuerpos atravesados por prácticas de diversidad como la transexualidad, la virtualidad, las modificaciones físicas, o las alteración de los estados de conciencia y que generan variaciones o novedades en los discursos, las agendas, los repertorios y las representaciones, por ende en los espacios de análisis, en las nuevas significaciones sociales, y en las prácticas de política social (Muñoz, 2011), sin que esto implique encasillarlas o enmascararlas en planteamientos de diversificación que esconden la necesidad de homogenizar a los sujetos, uniformarlos, para que sean un blanco del mercado y el

capitalismo, hacerlos pues todos “consumidores” y garantizar así la perpetuidad de la maquinaria productiva (producir para consumir), evitando de esta manera ver la pluralidad como un desafío y propuesta de múltiples modelos de desarrollo social.

El reto está entonces en aproximarnos a la complejidad de los seres humanos modernos, de los jóvenes, comprender de forma hermenéutica sus voces y corporalidades, conocerlos, permitirles presentarse, venciendo los modelos de terror del castigo, el hostigamiento y el juicio, para que de esta manera la educación cumpla con su función formadora de individuos, de seres pensantes, críticos y autónomos, capaces de reconocer desde que campo de juego y con qué haberes cuentan para incursionar en la sociedad a su manera y así optar por los procesos de subjetivación de los que se permitirán ser permeados, no como sirvientes del consumismo desenfrenado sino como agentes de fuerza que resisten, se cuestionan y se comportan en coherencia.

Ahora sí, ¿Qué es el cuerpo-sujeto?

Asumir la categoría cuerpo-sujeto, no pretende caer en nuevos dualismos, sino superarlos. Llegar acá requirió pasar por un entramado conceptual complejo, pero alentador, pues romper los paradigmas hegemónicos sobre las formas de pensar y ver el cuerpo, o mejor, los cuerpos de los jóvenes en el marco de la institución escolar, genera un grado de profunda reflexión ética a partir de las propias experiencias corporales de los investigadores. Además, la búsqueda incesante de referentes teóricos para este trabajo, y las cuestiones y circunstancias en torno a la tarea de lectura comprometida, permitieron confluir en una categoría que recoge la estrecha relación entre las demás categorías. Y qué mejor que abordar la pregunta desde el cuerpo-sujeto, categoría proveniente de la pedagogía crítica, que da cuenta de la profunda relación entre cuerpo y subjetividad.

La cita más reiterada en la literatura remite a Peter McLaren, quien afirma que el cuerpo-sujeto es

el terreno de la carne en el que el significado se inscribe, se construye y se reconstituye. De acuerdo con tal idea, el cuerpo ha de entenderse como la superficie intermedia entre el

individuo y la sociedad, como lugar de la subjetividad incorporada o “encarnada” que también refleja las sedimentaciones ideológicas de la estructura social inscrita en él (1997, p.85)

En el campo de la escuela, si se quiere, de la pedagogía, entender la incorporación como proceso en el que se van constituyendo los sujetos como sujetos corporeizados, implica resignificar y visibilizar el cuerpo como cuerpo-sujeto. Al respecto López diría que “lo que no me pasa por el cuerpo, no lo aprendo” (como se citó en Planella, 2006, 204). El proceso contrario, la desincorporación, exclusión o cosificación, puede terminar “produciendo cuerpos sin sujetos” (Planella, 2006, p.214), es decir, cuerpos objetivados “a través de los dispositivos de moralización, medicalización, mecanización [y normalización]” (p.261)

Para fisurar las lógicas dominantes en los discursos pedagógicos y para “darle voz y voto” a los cuerpos silenciados, normalizados, uniformes, físicos y obedientes, McLaren apuesta por una pedagogía hermenéutica que enfrente el problema de las escuelas, que para el

no radica en que ignoren los cuerpos, sus placeres, ni el sufrimiento de la carne (aunque se admite que ello es parte del problema), sino en que infravaloran el lenguaje y la representación, como factores constitutivos en la formación del cuerpo/sujeto como creador del significado, la historia, la raza y el género (1997, p.91)

Así, apostándole a pensar de otra manera el cuerpo en la educación, Luz Elena Gallo se ubica desde la dimensión corporal (*Leib*) y no solamente física (*Körper*), recogiendo ideas potentes acerca de lo revisado como cuerpo-sujeto

No hay nada que podamos decir, sentir, pensar o desear, en lo que no esté implicado nuestro cuerpo y, a su vez, no hay concepción de cuerpo que no esté atravesado por el lenguaje y la cultura y, así pues, lo cultural, social, simbólico y discursivo se materializan 'en' y 'a través' del cuerpo. (Gallo, 2009, parr.2).

A razón de las proposiciones expuestas, aquí se asume el cuerpo-sujeto como otro camino viable hacia una ruptura epistemológica con las miradas cartesianas del sujeto desde perspectivas dualistas y dicotómicas como cuerpo-alma, cuerpo-mente. A lo que se le apuesta es a entender que la constitución del sujeto se da desde y en el cuerpo, y que por ende, la construcción de subjetividades se encarna inmanentemente a través de las corporalidades de los jóvenes que se incorporan en las instituciones educativas. El cuerpo-sujeto no implica una relación nuevamente dualista, por el contrario, es una concepción profunda del sujeto que busca superar la escisión descrita como “tengo un cuerpo” y transformarla en el reconocimiento ético “soy un cuerpo” y comprender que en las relaciones sociales los fenómenos involucran relaciones entre cuerpos en movimiento mediados por el lenguaje y el mundo simbólico que cada sujeto construye desde sí mismo y como de la interacción con otros cuerpos.

lo que pienso es que la escuela no se debe enclaustrar en las rejas, osea, los muros que las dividen, no debe ser hasta ahí la educación, la educación debe trascender e ir afuera y debe conocer ese contexto (...) que las dinámicas que se generen acá adentro de la institución, verdaderamente les sirvan para atacar lo que hay allá afuera, sí, porque si aquí hacemos unos supuestos, pero esos supuesto allá afuera no valen, entonces estamos errados en la educación que estamos dando, cierto?

(El profe Polania, del Alemania Unificada)



Tan cerca de la realidad social.
Desde el patio del Fabio Lozano Simonelli

Trazado metodológico

Enfoque epistemológico y metodológico

Esta investigación asume como recorrido epistemológico la hermenéutica a fin de identificar y entender las subjetividades que se constituyen a través del cuerpo de los jóvenes de las Instituciones Educativas Distritales Fabio Lozano Simonelli y Alemania Unificada. Desde esta perspectiva se intenta aproximarse a la comprensión de la realidad subjetiva de los jóvenes desde lo que piensan, dicen y hacen ellos mismos con y sobre sus cuerpos.

Apoyados en Reguillo (2000), desde finales de la década de los ochenta, los estudios sobre los jóvenes tienden por una perspectiva interpretativo-hermenéutica, desde la cual “se indaga en la configuración de las representaciones, de los sentidos que los propios actores sociales juveniles atribuyen a sus prácticas” (p.37), ocupándose más por entender las culturas juveniles, que por definir las y calificarlas.

Esta perspectiva permite aproximarnos al ¿cómo se interpreta lo interno, lo subjetivo, las acciones del hombre? a elementos fundamentales del origen y significación de las acciones, los sentidos culturales, entre otros, haciendo posible el camino de interpretar los sentidos culturales que los investigadores construyen a partir de lo expresado por la población participante en la investigación. Lo que Carr y Kemmis (1988) llamarían “significado subjetivo”, refiriéndose a la interpretación de los sentidos, intenciones, propósitos o motivaciones de los actores principales o sujetos observados y su posibilidad de inteligibilidad.

Como lo expresa Herrera (2010), el investigador social debe

dejarse interpelar por la vida social, aprender a escuchar las expresiones de la cultura, los olvidos de la historia, las versiones marginales, las voces de las minorías étnicas y culturales y los gestos que han pasado por insignificantes, pero resguardan la riqueza de la vida social. (p.177)

Por ello, en este trabajo, escuchar las voces de los jóvenes y comprender el mundo simbólico y los significados que ellos mismos adjudican en la constitución como sujetos

mediados por su corporalidad, se identifica como la posibilidad hermenéutica de captar la pluralidad de interpretaciones y sentidos que los jóvenes le asignan, desde y a sus cuerpos, - en palabras de Santos (como se citó en Herrera, 2010) un saber social que emerja de las *comunidades interpretativas locales* -, a partir de la experiencia vivida en la escuela. Más allá de la intención epistémica que se construye en torno el cuerpo, allí también se pretende comprender cómo los estudiantes de las instituciones educativas inmersos en diversos procesos de socialización se configuran ética y políticamente desde el análisis de sus cuerpos situados cotidianamente.

En concordancia con lo anterior, metodológicamente se asume un enfoque etnográfico, reivindicando, como lo expresa Herrera (2010, p.193), que la investigación social actual “más que explicar los fenómenos sociales” intenta comprenderlos y describirlos incluyendo la mirada que los propios agentes sociales tienen de su mundo.

Este ejercicio investigativo, será asumido desde el enfoque etnográfico, puesto que pretendemos acercarnos a la realidad de los jóvenes de las instituciones seleccionadas desde sus propias perspectivas; adicionalmente dos de los miembros del equipo son docentes – orientadoras de las respectivas entidades educativas desde hace tres años y se ha favorecido en ambas espacios para que los investigadores puedan ingresar frecuentemente, realizar observaciones, interactuar con los miembros de la comunidad y establecer un diálogo en el que se logre evidenciar el universo de sentido presente en cada uno de los colegios, sus dinámicas y particularidades.

El uso de la etnografía o de la aproximación desde un enfoque etnográfico a las realidades educativas, se puede comprender desde la etnografía educativa en donde se busca “aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos” (Goetz y LeCompte, 1988, p.41), situados en un espacio delimitado y relativamente homogéneo.

Tal como lo expresa Angrosino (2012, p.35-36), la etnografía es una manera de realizar investigaciones de campo, personalizadas (en contacto directo, cara a cara con las personas), multifactoriales, dado que permite la implementación de diversas técnicas para la recolección de datos, con una interacción que va desde semanas hasta meses o más, de carácter inductivo, dialógicas e integrales, donde el investigador se preocupa por aquello que ocurre en la vida

cotidiana de las personas que estudia, en sus entornos naturales, lo que le permitirá describir y aprender de las instituciones, de sus dinámicas, interacciones, producciones, creencias, construcciones, transformaciones y significados, siendo fundamental desarrollar una relación de confianza durante las observaciones y contactos con la población blanco.

La etnografía (o su término cognado, la observación participante) simplemente es un método de investigación social, aunque sea de un tipo poco común puesto que trabaja con una amplia gama de fuentes de información. El etnógrafo o la etnógrafa participa, abiertamente o de manera encubierta, de la vida cotidiana de personas durante un tiempo relativamente extenso, viendo lo que pasa, escuchando lo que se dice, preguntando cosas, o sea recogiendo todo tipo de datos accesibles para poder arrojar luz sobre los temas que él o ella ha elegido estudiar. En muchos sentidos la etnografía es la forma más básica de investigación social (Hammersley y Atkinson, 1994, p.15, citado en Ameigeiras, 2006, p.113)

En esta definición se destacan algunas de las principales características de un enfoque metodológico etnográfico, tales como, la presencia y participación del investigador en la cotidianidad de los sujetos, su capacidad de observar participativamente (observar e interactuar) y de manera detallada y constante con la realidad inmediata para recolectar la información pertinente a su pregunta de investigación.

En palabras de Spradley, (1979 p.3, citado en Ameigeiras, 2006, p.114) “... la etnografía significa aprender de la gente, el núcleo central de la etnografía es la preocupación por captar el significado de las acciones y los sucesos para la gente que tratamos de comprender”, he aquí uno de los ejes fundamentales del que parte este enfoque, permitir que afloren las interpretaciones propias de los sujetos que viven las situaciones a investigar, sus puntos de vista, sus sentires y comprensiones, de los que el investigador aprenderá acerca de las realidades sociales a las que se aproxima.

De acuerdo con lo planteado por Ameigeiras, (2006), el abordaje etnográfico se caracteriza por:

La reflexividad: el conocimiento se construye en el campo, asume la capacidad reflexiva de los sujetos, como herramienta para acceder a las interpretaciones del mundo social, partiendo

del modo en que se construye conocimiento social en la interacción, observación y participación constante con otros y con los contextos en un espacio-tiempo determinados, siendo el mismo investigador parte de éste, “parte del mundo que estudia” (p.115), dicha reflexividad no sólo refiere a la construcción en la interacción del conocimiento, sino que también alude a la comprensión, descripción y explicación de del mundo social del que emerge el saber.

Se trata de hacer alusión a una «epistemología del Sujeto Conocido», en la cual la noción de reflexividad no solo requiere el reconocimiento de la capacidad del sujeto cognoscente de interpretar y generar conocimiento, sino que, fundamentalmente, implica el reconocimiento de la capacidad del sujeto conocido de hacer significativa la acción social y a la vez reflexionar sobre ella (Vasilachis,2003, p.30, citada en Ameigeiras, 2006, p.116)

El trabajo de campo: refiere a la manera en la que el investigador se posiciona en el campo, no sólo asistiendo o estando, sino siendo parte de él, se asume el campo como el referente empírico de la investigación, el lugar donde los sujetos interactúan, donde se producen situaciones y acontecimientos, donde despliegan su vida. Un espacio en el que intersubjetivamente se edifica un proceso de socialización (investigador – sujetos – contexto), se comparten dialéctica y pragmáticamente, simbolismos y significados de la práctica social. Un “«conocimiento localmente situado y resultado de un diálogo entre individuos y culturas»” (Soprano, 2006, p.13, como se citó en Ameigeiras, 2006, p.117)

Adicionalmente se considera fundamental ***la relación de confianza:*** la cual parte de la capacidad del investigador de adaptarse a la realidad observada, de sorprenderse, de asumir su ignorancia frente a la vida social en la que se sumerge, de permitirse la interacción con todos los sujetos minimizando el impacto de la empatía o apatía que se pueda presentar en la dinámica relacional, puesto que todos las personas tendrán algo que decir de su realidad y es preciso no sesgar la mirada por los afectos, aún cuando estos se reconozcan como parte de la intersubjetividad presente, identificar los personajes líderes, los roles de cada quien y procurar por asumir una posición participativa de la vida cotidiana de la comunidad, siendo útil por ejemplo, mezclándose activamente y desprendiéndose frecuentemente de la posición pasiva de observador, explicar con claridad los objetivos del ejercicio investigativo, facilitar los diálogos y reconocer las convenciones sociales de la comunidad. (Angrosino, 2012, p.55-57)

Lo anterior implica generar el aprendizaje de comportamientos, códigos de convivencia e interacción, pautas, criterios y significados implícitos y explícitos en la vida social, desafiando a la transformación los conocimientos, sentires y sensibilidades del investigador.

Toda la tarea de investigación para el etnógrafo es un ejercicio de sentido, tanto en relación a los «otros» como respecto a él mismo, ambos sujetos productores de sentido, comprometidos en un tipo de práctica comunicativa que hace posible un horizonte de comprensión común. (Ameigeiras, 2006, p.119)

De esta forma el enfoque etnográfico se presenta como una experiencia investigativa cargada de sensibilidades, de gestos, silencios, costumbres, ruidos, voces, afectos, conductas, un diálogo que compromete a los sujetos (incluyendo al investigador) activamente en reconocerse, en el marco históricamente ubicado de un tiempo y un espacio, que ha de ser plasmada en una descripción escrita, “la transformación de la mirada en escritura» (Laplantine, 1996, p.27, como se citó en Ameigeiras, 2006, p.122)

Técnicas e Instrumentos de recolección de información

En este aparte, se describen brevemente las técnicas de recolección utilizadas en la investigación, para ello se han dividido a partir de la población hacia la cual se dirigen. Adicionalmente, se hace referencia a los documentos institucionales como fuente de información y análisis del trabajo.

Con los estudiantes.

Observación Participante: Esta técnica de investigación es considerada una de la principales y primordiales en las investigaciones con enfoque etnográfico (Martínez, 1996). Parte del principio que cada uno (investigador y participantes) tiene conocimientos previos, y por tanto, tiene como objetivo inicial realizar un trabajo de campo duradero en el tiempo que permita realizar unas aproximaciones al campo de trabajo, “permisividad en el intercambio” (Anguera, 1997, p.73) con el fin de conocer aspectos culturales que faciliten la comprensión del lenguaje utilizado, las

formas de vestir de los participantes, las actitudes, y que al mismo tiempo permitan una familiaridad con el investigador para que este luego en las técnicas posteriores y tenga mayor posibilidad de tener información relevante para la investigación que de paso a la interpretación de aspectos relacionales internos y se logre trascender a elementos exclusivamente descriptivos (Anguera, 1997; Martínez, 1996).

De esta manera, esta investigación recurre a la observación participante como técnica primordial para la recolección de información y para la selección de los participantes que ulteriormente van a ser convocados para los grupos focales. La observación participante se podría definir, tomando a Kluckholm (1940) (como se citó en Anguera, 1997) como

un proceso caracterizado, por parte del investigador, como una forma consciente y sistemática de compartir, en todo lo que permite las circunstancias, las actividades de la vida, y, en ocasiones, los intereses y afectos de un grupo de personas. Su propósito es la obtención de datos acerca de la conducta a través del contacto directo y en términos de situaciones específicas en las cuales sea mínima la distorsión producida en los resultados a causa del efecto del investigador como agente exterior. (p.77).

Es importante resaltar que dos de los tres investigadores, han hecho parte de las instituciones seleccionadas desde hace más de dos años, y que ha sido desde sus vivencias allí que se han realizados los planteamientos, esto ha permitido, sin considerarse una observación metodológicamente válida, puesto que no estaba en el marco de la investigación formalmente, ni hay registros de diarios establecidos, si ha permitido conocer e identificar aspectos propios de los participantes y así mismo se han generado vínculos que posiblemente faciliten el proceso posterior, esta etapa podría considerarse como un proceso exploratorio que ha influido en parte de los investigadores en la constitución de su propia subjetividad. “como un niño, a través del proceso de socialización, el investigador realiza un proceso de socialización secundaria, aunque esta sea más corta e imperfecta” (Anguera, 1997, p.227).

Por lo anterior, y como parte de la metodología propia para esta investigación se realizarán observaciones por parte de los tres investigadores en ambas instituciones durante el período del segundo semestre de 2014, con el objetivo de que los tres tengan un marco referencial, desde las

estructuras lingüísticas particulares (Martínez, 1996) hasta de la población que permita realizar las aproximaciones interpretativas y comprensivas en el marco propio del contexto.

Para dar cuenta de este proceso se realizaron observaciones y registro de estas en diarios de campo y registro audiovisual desde octubre de 2014 a mayo de 2015. De manera general se observaron y registraron detalladamente: las expresiones (verbales y no verbales, temas de conversación, tiempos de interacción, relaciones, interlocuciones); comportamientos (ubicación en los espacios, tiempos de interacción, roles, estatus); cronología de los acontecimientos y manifestaciones corporales de los jóvenes (indumentaria, costumbres, rutinas o conductas repetitivas), de los jóvenes de secundaria de ambas instituciones educativas distritales, en espacios establecidos como, los descansos y espacios fuera de aula (clases de educación física, y otras que se lleven a cabo en espacios abiertos), actividades dentro del aula de clase, clases, actividades culturales y formaciones institucionales.

Cartografía Corporal: se busca que a partir de la aplicación grupal de esta técnica, los jóvenes expresen gráficamente manifestaciones, prácticas y discursos corporales, coordinadas y relaciones del cuerpo/sujeto en los espacios de la escuela.

Esta técnica surge dentro del marco epistemológico de la cartografía social y por ello se asume como una herramienta que permite conocer y construir el sentido que los participantes tienen sobre el territorio, que para el caso de esta investigación se refiere al cuerpo en sí.

En este marco conceptual de la cartografía; el territorio; el cuerpo; los mapas sociales, no son el reflejo de una realidad existente, por lo tanto no pueden ser tomados como espacios para descubrir o develar, sino que se asumen como construcciones sociales en transformación constante a partir de las interacciones con el medio social en el que se encuentran. Así mismo es importante resaltar que pese a ser una técnica de tipo grupal, busca superar la comprensión de aquellos elementos que surgen de los individuos participantes, por el contrario pretende la construcción del sentido social del fenómeno a estudiar, donde el sujeto como individuo se elimina para dar paso al sujeto social (Herrera, 2004).

El territorio y el cuerpo no son estáticos, son un sistema que se encuentra en constante construcción, son el lugar de prácticas de subjetivación donde los discursos hegemónicos, las

prácticas de poder entran en tensión constante con aquellas acciones que emergen de la cotidianidad y constituyen subjetividades. En esa medida la forma de acceder a la comprensión de los mismos, es el diálogo, es generar espacios donde estas tensiones se visibilicen, donde los discursos de los participantes o del participante con su propio dibujo permitan la emergencia y constitución de otras posibles subjetividades (Herrera, 2004).

La cartografía corporal es una técnica de investigación cualitativa de tipo descriptivo que permite que a través de los dibujos de los cuerpos, sus marcas, sus vestimentas, su estética, los sujetos cuenten y reconozcan como perciben y sienten su realidad. Estas técnicas descriptivas tiene tres niveles de interpretación; el qué; el por qué y el cómo, buscando así conocer cómo se percibe y cómo se constituye en el marco de las experiencias colectivas. (Anónimo, s.f.)

Dentro de esta investigación se llevaron a cabo dos sesiones a modo de taller de cartografía corporal de manera grupal, donde se trabajó con cinco jóvenes de cada institución entre 14 y 18 años. Para realizar la actividad el taller se dividió en tres partes, una inicial de realización individual de la cartografía sobre sus propios cuerpos, una segunda parte a modo de entrevista o grupo focal, esto debido a que en la IED Fabio Lozano Simonelli no se contó con la disponibilidad de espacio ni tiempo necesario para organizarla a modo de grupo focal. La tercer parte fue la elaboración de la cartografía del colegio, con el fin de identificar los territorios en las que sus cuerpos se sentían cómodos, seguros, inseguros y donde permanecían con mayor frecuencia, una vez finalizado la cartografía de la institución se realizó la socialización para identificar con ellos mismos los sentidos dados a los elementos expresados gráficamente. En el caso del IED, para esta actividad solo se contó con la presencia de 3 estudiantes todas mujeres, dado que los docentes no viabilizaron la participación de los otros chicos que voluntariamente querían participar en el proceso. En el colegio Alemania Unificada se contó con la participación de los mismos chicos con los que se realizó la primera parte del taller.

Con los docentes y estudiantes.

Grupos Focales: Entrevista grupal que se realiza como parte de la investigación social, fue utilizado su nombre por Merton, Fishe y Kendall (focused interview) es descrita como una

técnica que pretendan recolectar información de tipo cualitativa (Valles, 1999; Corbetta, 2007), ha tenido un uso frecuente para el análisis de mercados y en la investigación social.

Como ventajas de este método se proponen la flexibilidad, la economía en término de tiempo y como una distinción particular está la presencia e interacción de varios participantes, de esta forma se logra información que puede trascender a aquella que se logra a través del modelador y el entrevistado (Valles, 1999), por ello, el rol de entrevistador es fundamental y trasciende la recolección de datos, para favorecer el dinamismo relacional del grupo en la búsqueda fundamental de significados a partir de la interacción grupal (Corbetta, 2007).

Dentro del elemento relacional que aporta la entrevista focalizada la literatura describe dos efectos fundamentales, el efecto sinergia y el de audiencia, los cuales se describirán brevemente a continuación. El primero se centra en como las interacciones producirán significados sociales que en un espacio individual no se llegarían ubicar, “Se trata del “efecto sinergia “provocado por el propio escenario grupal y que resulta en la producción de información “que pudiera no producirse en las entrevistas individuales” (Valles,1999, p.304 citando a Stewart & Shamdasani, 1990); Valles (1999) describe citando a Jarret (1993) el “efecto audiencia” donde la presencia de los otros participantes estimulan la interacción y participación entre el entrevistador y el entrevistado. De esta manera, se enfatiza en como “la interacción es el método” (Valles, 1999, p.304).

Esta técnica se hace pertinente partiendo que la constitución de las situaciones a investigar se ha dado de manera social y por ello solo se permitirá reconstruir y ordenar la significación en el marco de la interacción grupal (Valles, 1999). A través de esta técnica se pretende realizar una aproximación interpretativa que sirva como complemento a las observaciones participantes, el análisis documental y la cartografía corporal con el fin de conocer desde una los participantes sus percepciones y experiencias que reconocen sobre el cuerpo de los estudiantes en la escuela y acerca de su rol de formadores en la constitución de subjetividades juveniles.

Dada la importancia de utilizar grupos homogéneos en esta técnica de recolección de información, se realizaron un total de cuatro grupos focales, dos en cada institución (uno con docentes y el otro con estudiantes), en el caso del IED Fabio Lozano Simonelli, se realizó el grupo de estudiantes con cinco estudiantes entre 14 y 18 años que se encuentran cursando entre noveno y undécimo grado en la institución y el grupo con docentes se llevó a cabo con los

docentes del área de tecnología y de educación física, los cuales llevan más de cinco años en la institución. Por otro lado en la Institución Alemania Unificada se realizó un grupo focal con cinco estudiantes entre 14 y 18 años de edad que se encuentran cursando entre octavo, décimo y undécimo, y el segundo se realizó con cuatro docentes de áreas como educación física, humanidades y educación especial.

Con los documentos institucionales.

Con el fin de darle complemento a tres elementos esenciales de la investigación cualitativa; ver, preguntar y leer (Corbetta, 2007; Valles, 1999), se incluyó la recolección de documentos institucionales especialmente del manual de convivencia de las instituciones distritales seleccionadas para la investigación. Estos documentos permitieron aproximarse a la realidad a investigar desde un lugar más objetivo, en la medida que no están afectados por la interacción del investigador – investigado (Corbetta, 2007). Suelen ser textos escritos...No recogen solo los hechos “memorables” que se producen en una sociedad o cultura..., sino que proceden también de la vida cotidiana de las personas comunes” (Corbetta, 2007, p 389).

Estos documentos institucionales entonces pueden mostrar la realidad propia de las instituciones pero al mismo tiempo allí están reflejados aspectos relacionados con las estrategias de control social propias de instituciones educativas, allí se espera encontrar aspectos relacionados con la forma en la que se implanta el sistema disciplinar propio de estas. (Corbetta, 2007). De esta manera se busca tener un elemento que permite develar el análisis de las relaciones de poder que se establecen desde los documentos y da cuenta de cómo estos pretenden la constitución de subjetividades en los grupos a los que van dirigidos.

Para facilitar el reconocimiento de las voces de quienes hablan y desde dónde se producen los relatos, en las siguientes tablas se presentan las convenciones que serán utilizadas para citarlos en el capítulo de análisis:

Institución Educativa	Convención
Alemania Unificada – Sede	AU
Fabio Lozano Simonelli – Sede A	FLS

Fuente de Información	Convención
Diario de Campo	DC
Grupo Focal Docentes	GFD
Grupo Focal Estudiantes	GFE
Cartografía Corporal	CC
Manual de Convivencia	MC

Proceso de análisis e interpretación: la gran tarea de la investigación

Para el investigador social “principiante” llegar a este momento, es quizá uno de los desafíos más grandes que asume durante todo el trabajo, a fin de dar respuesta a los interrogantes que se plantearon al inicio, y luego de haber realizado el ejercicio en campo.

Siguiendo las indicaciones prácticas descritas por Gallo (2005), Cisterna (2005) y Cárcamo (2005) se definieron unos pasos para lograr un análisis hermenéutico del corpus de información recogido, para evitar caer en reduccionismos y deformar las voces de los sujetos participantes.

Luego de una laboriosa tarea de recolección de información y transcripción de los audios utilizados para registrar los discursos de los jóvenes y los docentes, convertidos en textos [Anexos], y la revisión global de los manuales de convivencia, se definieron tres momentos para el proceso de análisis e interpretación:

Primero. Teniendo conocimiento acabado del contexto donde se produjo la información, los textos fueron sometidos a un primer de nivel de síntesis, mediante un arduo trabajo de codificación de las unidades de análisis o fragmentos. Esto facilitó en primera instancia, tener un primer acercamiento interpretativo y ordenador del amplio corpus textual que emergió durante el trabajo en terreno.

Segundo. En este momento, nos sumergimos en el proceso complejo de la praxis hermenéutica, pues aquí se estableció el vínculo entre los discursos que emergieron de los

sujetos, organizados en unas categorías a priori⁵, los referentes teóricos, y los objetivos de la investigación. Estos últimos, siempre en consonancia con la pregunta central del trabajo.

Tercero. El punto crítico, establecer un entramado de relaciones entre las categorías, para comenzar la escritura de los resultados. Aquí, se hace especial énfasis en el cuidado con el que se trataron los relatos de los sujetos, pues si bien, fueron sometidos a interpretaciones, permanecen sus voces y entonaciones, para no convertirlos en piezas objetivables maltratadas por el uso inexperto de los investigadores. Siempre se escucharon y respetaron sus discursos.

Para la validación del conocimiento que emergió de esta investigación hermenéutica-etnográfica se realizó un proceso de triangulación hermenéutica de la información recogida, el cual corresponde a la “acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio” (Cisterna, 2005, p.68). Por un lado, la triangulación se realizó entre los sujetos involucrados en el estudio, los docentes y los estudiantes, a fin de “enriquecer el escenario intersubjetivo desde donde los investigadores construyen los significados” (p.69). Por otro lado, triangular la información entre los instrumentos de recolección, favoreció ampliar los marcos comprensivos para darle consistencia y coherencia a los resultados de la investigación. Además, como se dio en el segundo momento del proceso de análisis, se retomaron los referentes bibliográficos para llegar al plano de una lectura teórica de la información proveniente del trabajo de campo, en lo que Cisterna denominó triangulación con el marco teórico. Finalmente, los textos [del trabajo de campo y documentos institucionales] fueron trabajados de forma independiente por cada investigador, y luego, las síntesis que surgieron de cada uno se cruzaron para encontrar coincidencias y disonancias, que permitieran interpretaciones más fieles a los discursos de los sujetos.

Los sujetos en la investigación

Hablar en esta investigación, sin hablar de quienes son los sujetos que la constituyen, sería una falacia metodológica en un trabajo con enfoque etnográfico. Enseguida, en sus voces o en la de otros, se presentan los sujetos que interactúan en esta investigación para poder siempre

⁵ Hacemos referencia a las categorías a priori a lo que Cisterna (2005) se refiere como el manejo de tópicos centrales que los investigadores nuevos, aquellos que no tienen gran experticia en la actividad hermenéutica, deben tener como herramientas conceptuales y operacionales para materializar en el diseño de la investigación. Tales categorías aquí se entendieron en los referentes teóricos.

reconocerlos a lo largo de este trabajo. Es importante precisar que se narra de esta manera para motivar intencionalmente a los lectores, en un estilo propio y libre de presiones protocolarias, desde el conversar con sujetos de investigación.

A excepción de los “nombres de pila” de los tres investigadores, los demás sujetos involucrados reciben seudónimos para respetar los acuerdos de privacidad y resguardar la confianza entregada por ellos a este proceso investigativo y a los investigadores, en lugar de recurrir a códigos o números que cosifiquen a los sujetos, con la intención de conservar y destacar la voz de ellos y no la de los investigadores. De esta manera, se guarda la confidencialidad de quienes participaron, tanto estudiantes como docentes.

Los jóvenes del Alemania Unificada.⁶

-Milena (Mi): *Mi nombre es Milena, tengo 16 años, ah y yo no se cuántos años llevo estudiando acá, desde preescolar hasta octavo (...)*

-Jenny: *gracias Mile*

-Fabian (F): *mi nombre es Fabian, actualmente estudio en el colegio Alemania Unificada, he estado en este colegio desde preescolar, tengo 14 años.*

-Jenny: *y estás en qué curso?*

-F: *en octavo*

-Mariana: *mi nombre es Mariana tengo 14 años, (...) en otro colegio hace 7 años, y ya.*

-César: *discúlpame, Adriana?*

-Mariana: *Mariana*

-Jenny: *es que ahí si habla pasito, y también está en octavo.*

-Juliana: *mi nombre Juliana, tengo 18 años, estoy en 11, y pues yo no he estudiado nada, desde octavo en este colegio, ya*

-Mauro: *mi nombre es Mauro, estoy estudiando desde preescolar acá, serían 11 años, estoy en décimo y ya.*

⁶ Relato tomado de la conversación que se tuvo con los jóvenes al inicio del grupo focal el 21 de Abril de 2015.

Los jóvenes del Fabio Lozano Simonelli (FALOSI).

Los jóvenes que participaron en el grupo focal fueron Sonia de 18 años, contralora del colegio cursa actualmente grado once y lleva 2 años en el colegio. Javier estudiante de undécimo grado también y lleva más de cuatro años en el colegio. Marlon, es estudiante de grado décimo en la institución y está en el colegio desde sexto grado, Valeria al igual que Marlon es de grado décimo y lleva desde grado sexto en el colegio Noris es estudiante de noveno grado y está en el colegio desde la primaria.

Para la actividad de la cartografía se contó con la participación de Sonia y Noris, los otros estudiantes no pudieron asistir porque estaban en evaluaciones y los docentes no autorizaron su participación en la actividad, por ello se vincularon a la investigación a Marcela que es estudiante de undécimo grado, y a Cristian y Lorena quienes cursan décimo grado, todos ellos entraron a la instituciones desde su primaria por lo tanto lleva varios años en la institución.

Losuchos del Alemania Unificada.⁷

-María: mi nombre es María Figueroa, soy trabajadora social, pero tengo formación como pedagoga y tengo una especialización en educación y orientación familiar, llevo mucho tiempo trabajando como docente, en este momento, tengo lo que es educación especial, apoyo de niños con déficit cognitivo y lo que pueda colaborar con gusto.

-Jenny: cuánto llevas tu acá en este colegio?

-María: yo llevo acá 25 años,

-Jenny: acá en este colegio?

-Maryluz: acá mismo?

-María: y aquí, no 25 años, lo que pasa es que los primeros años tuve que hacer rotación por todas, después me ubique en una sede que era San Martín [en la misma localidad,

⁷ Relato tomado de la conversación que se tuvo con los docentes al inicio del grupo focal el 21 de Abril de 2015.

cerca al colegio Alemania Unificada], cuando se acaba esta sede, paso acá, aquí en este colegio, ya pues que este, solo acá? llevo 4 años,

-César: San Martín de Loba?

-María: San Martín de Loba, si señor abajo, pero en si, llevo 25 años en este [sector], en este pedacito.

-Jenny: gracias

-Antonio: pues nada yo soy Antonio Fernández, profesor de español, llevo 4 años, acá en el colegio, (risas) es el único colegio en el que he trabajado como profesor

-Jenny: gracias

-Maryluz: bueno mi nombre es Maryluz Moreno, yo soy licenciada en filología e idiomas, trabajo acá en la institución, ahorita el 3 de mayo, 2 años ya, pero como maestra llevo 22 años prácticamente, he trabajado en varias localidades, por mi condición de docente provisional, pues me muevo mucho en las localidades, en diferentes instituciones educativas, yo al colegio llegué y fue un reto bastante grande, aunque yo ya había trabajado en los Laches y en contextos a nivel de disciplina pues un poquito exigentes, no difíciles, sí exigentes, y pues en lo que les pueda colaborar con muchísimo gusto.

-César: bueno, muchas gracias.

-Camilo. bueno mi nombre es Camilo Polanía, soy el docente del área de educación física, llevo en este colegio 4 años, desde el 2012, (...) si voy a cumplir cuatro años, trabajé en una zona rural de difícil acceso de Boyacá, 5 años, y antes de eso en la localidad de Kennedy en colegio privado, pues aquí estoy para ayudarles en lo que toque.

Los cuchos del FALOSI.⁸

-Alejandra: Bueno, mi nombre es Alejandra, emm soy la profesora de tecnología e informática de secundaria de la jornada de la tarde del colegio Fabio Lozano Simonelli, llevo 5 años

-Felisa: Mi nombre es Felisa, em soy profesora de arte plásticas y llevo 24 años.

⁸ Relato tomado de la conversación que se tuvo con los docentes al inicio del grupo focal el 21 de Abril de 2015.

-Carlos: Soy Carlos, soy el profesor de educación física de la institución jornada tarde de bachillerato llevo 9 años en la institución

-Mario: Mi nombre es Mario ehh profesor de tecnología e informática de primaria bueno, eh en la jornada tarde llevo 5 años en la institución

Los tres investigadores [Nosotros].

César A. Niño.

Lo que le dije a los jóvenes.

trabajo como docente universitario en Bogotá y he trabajado por intermedio del trabajo con las universidades y con estudiantes universitarios en diferentes instituciones educativas a nivel municipal, más que todo en Chía, Sopó, he trabajado con niños, he trabajado con jóvenes, de ahí ha surgido las inquietudes que nos hemos planteado aquí con Jenny un poco y con Viviana, que es la otra persona que no está, frente a situaciones que son de gran interés porque también fuimos jóvenes, porque trabajamos con jóvenes, y porque hoy en día, yo personalmente tengo dos hijos que están en ese proceso, bueno una está muy chiquita, el otro está un poquitico más grande y está como en ese proceso de llegar a esa etapa de la adolescencia, y tratándola de comprender un poco más, más con lo que uno conoce y escucha a diario y vive a diario, lo vive uno a diario como profesor, lo vive a diario como padre de familia, lo vive a diario como ciudadano, en términos de que podemos hacer y comprender sobretodo sobre la situación de los jóvenes de hoy en día. Y pues en ese interés es que nos montamos en ese bus los tres, a, bueno, busquemos los espacios y a los espacios de trabajo, de Jenny de Viviana, Viviana trabaja en otro colegio en Usme y estamos haciendo las mismas actividades. (GFE-AU, Abril 21 de 2015)

Lo que le dije a los profesores.

de profesión soy fisioterapeuta, pero he trabajado mucho es en la parte de comunidad, mi ejercicio es mucho más en trabajo con comunidad, más en trabajo con jóvenes, en trabajo con niños, y a partir de ese trabajo y del acercamiento y de la posibilidad de interacción que hemos tenido con Jenny y con la otra profesora que también cumple el rol de orientadora en el colegio de Usme, pues llegamos a hacernos una serie de preguntas y

cuestionamientos frente a la situación de los jóvenes de hoy en día, y por eso el trabajo está muy centrado en las preguntas sobre ellos, sobre ellos, pero, con ellos y para ellos, en términos de ver como dentro de los procesos de crecimiento y los procesos de desarrollo de estos muchachos, la escuela, o en este término la educación genera un proceso formativo, genera un aporte grande en términos sociales, en términos de su desarrollo integral. (GFD-AU, Abril 21 de 2015)

Jenny Galindo

Mi nombre es Jenny Galindo, soy orientadora de la jornada de la tarde, soy psicóloga de profesión y actualmente curso una maestría en Desarrollo educativo y social; trabajo en el colegio Alemania Unificada desde hace casi 4 años y ha sido mi único trabajo en el área educativa, aunque siempre he trabajado con niños, niñas, adolescentes y familias. Durante el ejercicio de mi profesión y de manera personal considero que la educación es un eje fundamental en el desarrollo del ser humano y que la escuela desempeña un papel protagónico en la vida de los jóvenes, siendo necesario que a través de los contenidos y la gran variedad de temas que se puedan abordar, se logre impactar la sensibilidad de los estudiantes, inspirarlos, que se enamoren de algo y desde esa pasión decidan comprometer sus esfuerzos en un aprendizaje específico, bien desde una profesión, una técnica o un oficio. Mi labor en el colegio es la de acompañar a los jóvenes en la búsqueda de soluciones a problemas del cotidiano, propiciar un espacio de comprensión, afectividad y escucha para que puedan ser y hablar de lo que los inquiete, de sus gustos, miedos, necesidades, donde puedan opinar y sin juicios de valor reciban una respuesta honesta y se les pueda presentar una multiplicidad de posibilidades para la toma de decisiones, otras miradas posibles a una situación.

Viviana Domínguez

Siendo parte de la institución Fabio Lozano Simonelli desde hace dos años, los docentes y estudiantes participantes me reconocen, y saben que soy psicóloga de profesión, especialista en neuropsicopedagogía por pasión y en formación de maestría en desarrollo educativo y social por

vocación. Considero que ahondar o sumergirme en la reflexión de lo social y lo educativo ha sido el interés que me llevó a elegir mi profesión, ha sido un aspecto que ha marcado mi vida laboral y profesional y actualmente es lo que circunda mi diario vivir. Estuve dos años en IED Fabio Lozano Simonelli, desde abril de 2015 pertenezco a otra institución, pero sin duda este colegio, fue el lugar de mi primer contacto con la labor de orientación y dio origen a muchos interrogantes sobre los jóvenes y sobre el evidente desencuentro que hoy tienen con la escuela.

Dentro de mi labor como docente orientadora me encuentro en la lucha diaria con la motivación, (como eje central de los procesos de aprendizaje), con la permanencia en la escuela, y con la preparación para el futuro, lo cual me llevó a sentir momentos de angustia, de desesperanza, de frustración, de imposición. Momentos que me han permitido encantarme de la educación porque me han llevado a explorar territorios de conocimiento que tal vez nunca había imaginado explorar, y desencantado porque me he permitido cuestionar muchos aspectos que me han movido a pensar que deben haber otras formas... otras formas de hacer escuela. Sin embargo y gracias a que mi cotidianidad es escuchar a todos los miembros de la comunidad educativa, también he aprendido que escuchando a todos los actores es más fácil encontrar lo que le falta a la educación o lo que le sobra, esperando poder contribuir a que vuelva a conciliarse con el mundo.

Las Instituciones Educativas ¿Por qué estas y no otras?

Las razones para realizar la investigación en las Instituciones Educativas Distrital (IED) Alemania Unificada y Fabio Lozano Simonelli, son dos principalmente. La primera es que, las orientadoras de secundaria de cada institución en la jornada de la tarde, son dos de los tres investigadores de este trabajo. Y la segunda, es que allí confluyen una diversidad de preguntas alrededor de los jóvenes, de los procesos educativos, y el(los) cuerpo(s) de estos individuos en dicho contexto escolar, en un entramado complejo de desenmarañar.

En el transcurso de la investigación también se pensó desarrollarla en instituciones de educación superior privadas, donde se desempeña como docente el otro investigador. Sin embargo, la posibilidad de traspies metodológicos para abordar realidades sociales tan diferentes, sugirió definir las instituciones de educación media públicas y los sujetos jóvenes que allí se in-

corporan como el lugar para formularse los cuestionamientos de la investigación, en sintonía con las demandas del entorno institucional y social.

En este orden, se suma un motivo a porqué estas instituciones. Los alcances de este trabajo derivados de la información registrada y sus posibles interpretaciones se constituyen en insumos y aportes para el proceso de análisis y rediseño del manual de convivencia al que le apuesta la IED Alemania Unificada y la implementación del nuevo modelo pedagógico que viene dándose en la IED Fabio Lozano Simonelli, para pasar de un modelo constructivista hacia un modelo democrático.

Identificación Institucional.

Ambas instituciones están aprobadas legalmente por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia y la Secretaría Distrital de Bogotá, D.C., para impartir enseñanza formal en los niveles de educación preescolar, básica en los ciclos de primaria y secundaria, media académica, en jornada diurna y calendario A.

La Institución Educativa Distrital “Colegio Alemania Unificada” cuenta con dos sedes, Guacamayas y Alemania Unificada, ubicadas en la Localidad Cuarta de San Cristóbal en Bogotá D.C.

La Institución Educativa Distrital Fabio Lozano Simonelli tiene su domicilio principal en el Barrio La Fiscala, Localidad Quinta de Usme en Bogotá, D.C. Además cuenta con dos sedes ubicadas en el Barrio Danubio Azul (Sede B) y Fiscala Alta (Sede C).

Contexto Social de las Instituciones Educativas.

La Institución Educativa Distrital “Colegio Alemania Unificada”

Durante el año 2002, las políticas educativas implementadas se orientaron al surgimiento de nuevas escuelas por medio, de la estrategia de integración de instituciones; de esta manera la actual Institución Educativa Alemania Unificada, se conformó según Acuerdo No. 17 del 13 de Octubre del 2002 donde se establece la fusión o unificación de las instituciones CED

GUACAMAYAS como – Sede A –; CED ALEMANIA UNIFICADA como – Sede B – y CED SAN MARTIN como – Sede C –; logrando una cobertura de todos los niveles educativos desde el preescolar hasta la educación media. Sedes que se mantuvieron en funcionamiento hasta el año 2011 momento de cierre de la sede C por motivos de reforzamiento estructural de la planta física.

Considerando que esta investigación sólo se realizó en la sede B en la jornada de la tarde, se presenta una breve reseña histórica que permitió reconocer el contexto para el trabajo de campo y posterior análisis.

Sede denominada República Federal de Alemania, identificada con la nomenclatura catastral Calle 38 A Sur # 2 N - 09 localizada en el Barrio Guacamayas II Sector, en la localidad 4 de San Cristóbal Sur.

El barrio Guacamayas-II sector fue creado en el año 1977 en un plan estatal llamado Normas Mínimas, auspiciado por la Caja de Vivienda Popular, bajo un programa de autoconstrucción, debido a que el sector social que participó se encuentra en un nivel de escasos recursos económicos.

En un principio fueron muy pocas las familias que habitaron el sector, ya que se encuentra geográficamente ubicado en una loma de bajo acceso automotor y además contaba con muy pocas garantías sociales, de acuerdo al programa, en donde los servicios de primera necesidad como acueducto y alcantarillado eran escasos y el servicio de energía mínimo.

Dentro del barrio las entidades públicas donaron un terreno para la construcción de un centro educativo, que tuvo oportunidad gracias al apoyo económico de la Embajada de Alemania. Este apoyo económico fue protagonizado por el señor Jorge Córdoba, quien estaba vinculado con el programa de vivienda de este sector; un ciudadano emprendedor de escasos recursos, que trabajó en dicha embajada y desde allí gestionaría la petición de apoyos económicos en esa entidad, logrando buenos resultados para la comunidad. Pues esto hizo posible que el sector tuviera un centro educativo para la formación de sus niños.

La Localidad Cuarta - San Cristóbal. Contextualización.⁹

⁹ Para la realización de la contextualización de la localidad de San Cristóbal Sur, la información fue seleccionada a interés de los investigadores y extraída del Diagnóstico Local con Participación Social 2013 Localidad San Cristóbal Capítulo I y II. (Rodríguez, C., Sotelo, H., y García, D., 2013).

Se ubica en el centro sur oriental de la ciudad, no posee amplias zonas de expansión urbana y muchos de sus habitantes migran hacia otros sectores de la ciudad al conformar nuevos núcleos familiares, al mismo tiempo su ubicación estratégica y características socioeconómicas la mantienen atractiva para la llegada de población desplazada y víctimas del conflicto armado, al igual que para quienes deciden emprender su vida en la Ciudad Capital, generando alta rotación poblacional, y cohabitacionalidad en muchas de sus viviendas.

Oficialmente la localidad cuenta con una extensión de 4.910 hectáreas, de las cuales solo el 32,6% son urbanas (1648 Ha), conservado una gran reserva de área rural protegida, el 84,7% de sus asentamientos se encuentran en los estratos uno y dos, el 14,6% en estrato 3 y una mínima parte en zonas sin estratificar o rurales, lo que evidencia la baja calidad urbanística predominante en la zona asociada al origen informal de la mayoría de sus barrios generando una alta dependencia de los subsidios en los servicios públicos. (Rodríguez, Sotelo y García, 2013, p.14)

Perfil socioeconómico.

La Localidad de San Cristóbal en índices de pobreza se posiciona en tercer lugar a nivel Distrital, superada por la Localidad de Usme y Ciudad Bolívar, situación que en términos de características socioeconómicas generales locales, la ubica como una de las zonas con menor desigualdad con un coeficiente GINI¹⁰ de 0,39, esta es una realidad preocupante, dado que la igualdad se da por el elevado número de hogares pobres, la falta de oportunidades y un alto grado de vulnerabilidad, esta situación evidencia segregación social y espacial presente en la ciudad donde las periferias y los sectores ubicados al sur de Bogotá acogen a la población menos favorecida (Rodríguez, Sotelo y García, 2013, p.21).

El Índice de Desarrollo Humano (IDH) urbano identificado en 2008 para la localidad fue 0,37 y 0,44, lo que indica que es una zona con desarrollo humano bajo. En este sentido, la localidad presenta dificultades para ofrecer opciones que incrementen la esperanza de vida,

¹⁰ Medida de concentración y/o distribución de los ingresos entre los individuos de una misma región, en un período determinado.

el nivel educacional y nivel de vida de sus habitantes. (Rodríguez, Sotelo y García, 2013, p.21)

San Cristóbal posee un índice NBI¹¹ de 7.0 y una capacidad adquisitiva reducida que tiende a disminuir, generando más personas pobres por ingresos (30,2%); con un gran déficit de vivienda, presentando un alto porcentaje de hogares con carencias cualitativas, lo que implica una insuficiencia estructural por materiales de construcción, cohabitación dada por el número de hogares que habitan una vivienda, hacinamiento no mitigable (4 o más personas por habitación); y disponibilidad de servicios públicos deficientes. Esto se explica dado que la localidad ha sido un receptor histórico de población campesina que generalmente se ha situado en la ladera de los cerros orientales, originando espacios de invasión en zonas de alto riesgo y viviendas con carencias habitacionales. (Rodríguez, Sotelo y García, 2013, p.21)

Se identifica un alto número de adolescentes ejerciendo actividades laborales quienes por la condiciones socioeconómicas bajas se ven obligados a mercantilizarse para apoyar el sustento familiar, la informalidad tampoco es ajena a los ciclos vitales juventud, adultez e incluso vejez observándose precariedad laboral que puede estar asociado a los bajos niveles educativos de la población laboralmente activa. (Rodríguez, Sotelo y García, 2013, p. 22)

Problemáticas asociadas a la dinámica de la localidad.

Las condiciones descritas anteriormente, y otras dinámicas que se presentan en la localidad de San Cristóbal, inciden en el incremento de casos relacionados con embarazo en infantes y adolescentes, violencia intrafamiliar, maltrato infantil y violencia sexual, consumo y distribución de SPA, pandillerismo, alcoholismo y otras expresiones de violencia que ponen en riesgo la salud física, mental y la garantía del pleno desarrollo de los niños, niñas y adolescentes:

¹¹ Necesidades Básicas Insatisfechas

Estas problemáticas son causadas por prácticas familiares que perpetúan los modelos de violencia naturalizando patrones que incluso llevan a la no denuncia, dinámicas familiares negligentes, ausencia de vínculos sólidos basados en el afecto del grupo familiar, estilos de vida basados en el consumo de SPA (legales e ilegales), falta de credibilidad en las autoridades e instituciones, desconocimiento de las rutas de atención por parte de las familias y temor de las consecuencias de la denuncia.

En cuanto a cómo el entorno de los menores influye se identifican condiciones de desempleo que establecen situaciones familiares de estrés que son reflejadas en los grupos familiares, horarios laborales que llevan a que los menores sean cuidados por personas ajenas al grupo familiar, relaciones de dependencia que pueden fomentar la violencia en algunos grupos, el desarrollo de vivienda ilegal favorece el hacinamiento y consecuente con el hecho favorece los casos de abuso sexual infantil.

Las dinámicas de conflicto social como el consumo de SPA generan grupos familiares en los que prevalece el maltrato a niños y niñas, la reestructuración de roles en el hogar asociada a la pobreza hacen que la madres o padre lleven a sus hijos a trabajar y colaboren con el ingreso económico del grupo familiar, el desconocimiento de la norma que establece la corresponsabilidad institucional, social y familiar como un deber (Código de infancia y adolescencia) y el desconocimiento de los grupos familiares y en ocasiones de las instituciones, frente a las competencias de las entidades que intervienen las problemática.

Desde el punto de vista estructural, se ha identificado que el conflicto interno lleva a la naturalización de las formas de relación basadas en el maltrato y la violencia. Se han conformado grupos familiares cuyos miembros son excombatientes y presentan cuadros clínicos como estrés postraumático, desencadenando episodios violentos en los grupos familiares, la localidad es gran receptora de población en condición de desplazamiento.

La estructura socioeconómica desarrolla una serie de necesidades que muchas familias no alcanzan a suplir generando dinámicas violentas en los grupos familiares. El modelo de

salud de la Ley 100 de 1993 no contempla adecuados procesos de salud mental para atención de víctimas de maltrato infantil y abuso sexual. Y el Código de Infancia y Adolescencia tiene procesos de corresponsabilidad social que no son contemplados por autoridades que son primeras receptoras de casos como la Policía, y los medios de comunicación incrementan la exposición a modelos que promueven el aprendizaje de pautas violentas. (Rodríguez, Sotelo y García, 2013, pp. 47-49)

La Institución Educativa Distrital Fabio Lozano Simonelli.

La IED fue aprobada legalmente por el Ministerio de Educación Nacional y la Secretaria de Educación Distrital de Bogotá el 24 de mayo de 2002 según la resolución 1649, y fue registrada ante el ICFES con el número 048686, donde se estipula que es una institución de enseñanza formal en los niveles de educación preescolar, básica primaria, básica secundaria y media académica, en dos jornada mañana y tarde. En 2014 conmemoró el aniversario número 30 de su conformación.

Esta institución está ubicada en la Unidad de Planeación Zonal (UPZ) Danubio Azul, cuenta con tres sedes; sede A que está ubicada en el barrio La Fiscala de la Localidad de Usme [sede donde se realizó la investigación] y en la cual se ofertan cursos desde pre-jardín hasta grado undécimo, la sede B ubicada en barrio Danubio azul y la Sede C ubicada en Fiscala Alta, estas dos últimas son sedes exclusivamente de primaria. A la institución acuden niños y jóvenes de estratos 1 y 2 que provienen de estos barrios y de otros aledaños como: Porvenir, la Paz, Diana Turbay o de zonas rurales próximas.

El transporte para docentes y estudiantes es complejo, hasta hace muy poco, aproximadamente cuatro años, cuenta con servicio de alimentador para acceder allí, anteriormente el modo más seguro de ingreso eran unos “carritos” que transportaban por 500 pesos desde la caracas hasta allá; la gente del barrio refiere que la zona está recientemente urbanizada lo cual ha servido para que sea un poco más segura y existan más posibilidades de transporte.

Muchos de los barrios aledaños se caracterizan por ser de difícil acceso y de altos niveles de peligrosidad, lo cual hace que a la hora de la salida los jóvenes prefieran salir en grupos grandes para andar estas distancias, que en muchos casos son extensas y peligrosas. El servicio

de transporte solo es ofertado para una de las sedes de primaria (Fiscalía Alta), por ser una de las más alejadas, por lo tanto la mayoría de los niños que pasan de quinto de la sede C a sexto deben empezar a caminar hasta el colegio y en muchas ocasiones, dado los horarios de trabajo, los padres no pueden pasar por ellos lo que hace que se deban ir solos o buscar la compañía de otros estudiantes.

La institución se encuentra en un proceso de actualización del modelo pedagógico, desde hace varios años seleccionó el enfoque emancipador como el pilar pedagógico de misma, y en estos últimos años, se ha venido realizando un trabajo con docentes, coordinadores y orientadores para poner en marcha este ideal, a partir de ahí el PEI fue recientemente modificado y de igual forma se ha venido realizando el trabajo con el resto de documentos institucionales, sin embargo falta un camino largo por recorrer en cuanto a la aproximación práctica del enfoque por parte de toda la comunidad educativa.

La Localidad Quinta - Usme. Contextualización.

Se encuentra localizada en el costado suroriental de la ciudad de Bogotá Distrito Capital de Colombia, es la segunda de mayor extensión. Limita al norte con la localidad de San Cristóbal donde se destacan los cerros de Guacamayas (donde se encuentra ubicada la otra institución educativa del esta investigación) y el perímetro urbano de las localidades de Rafael Uribe Uribe y Tunjuelito. (Hospital de Usme, 2013, p.13)

En primera instancia, entre algunos aspectos que recoge la investigadora que trabajaba en la localidad, al inicio del estudio, debido a la cercanía y conocimiento de la localidad de Usme y de acuerdo a los datos proporcionados por el DANE, se evidencia que esta localidad presenta un alto nivel de afluencia de personas en condición de desplazamiento, hay un alto índice de pobreza y como consecuencia se evidencia situaciones de violencia física, violencia intrafamiliar que se refleja en problemáticas sociales que afectan el desarrollo económico y social, lo que da como consecuencia ciclos de violencia que mantienen estas condiciones de vulnerabilidad.

Los datos proporcionados por las encuestas del DANE, muestran que la localidad de Usme tiene una población de aproximadamente de 382,876 personas, las cuales se encuentran en su gran mayoría en estratos bajo- bajo (25,2%), bajo(6,7%), o se encuentra sin estratificación (7,2%) con respecto a Bogotá.(Secretaría Distrital de Planeación, 2011).

La localidad de Usme geográficamente alcanza una extensión de 21506 hectáreas; el área urbana es de 3029 hectáreas, para el año 2012 la población es de aproximadamente 382654 habitantes, lo que indica una densidad poblacional en el área urbana de 132 habitantes por hectárea. Para el área rural la extensión alcanza las 18477 hectáreas y una población de 222 habitantes, lo cual permite estimar una densidad poblacional para la zona rural de 0.01 habitantes por hectárea. (Hospital de Usme, 2013, p.18)

Como se mencionó anteriormente, la localidad de Usme, junto con la de San Cristóbal y Ciudad Bolívar son las localidades con mayor índice NBI. Al respecto:

Usme cuenta con los porcentajes más alto de hogares pobres con un 7%, y un 1,2% de hogares en situación de miseria. Esta situación se debe básicamente al desempleo especialmente en la población económicamente activa, sumado a esto el analfabetismo, la desnutrición, la recepción de personas en situación de desplazamiento influye en el aumento de casos de inseguridad y hacinamiento. La contaminación ambiental por la inadecuada disposición de residuos sólidos, y por último los altos niveles de violencia intrafamiliar reflejan una problemática de salud mental en los individuos que residen en la localidad. (Hospital de Usme, 2013, p.23)

Dentro de la UPZ Danubio Azul (donde se localiza la Institución Educativa Fabio Lozano Simonelli) se encuentran 6,113 personas sin estratificación, 17,988 se encuentran en estrato bajo-bajo y 16,370 en estrato bajo. Lo anterior evidencia la situación de vulnerabilidad económica que tiene esta población, las encuestas del DANE enfocadas en las necesidades básicas insatisfechas evidencian que 8,006 personas viven en viviendas inadecuadas, 13,140 personas son personas en condición de hacinamiento crítico, 3.936 personas con servicios inadecuados, 117 personas con inasistencia escolar de niños entre 7 a 11 años y 11,298 son personas con alta dependencia económica (Secretaria Distrital de Planeación, 2011).

Para la localidad de Usme el coeficiente de GINI para los años 2003, 2007 y 2011 respectivamente fueron: 0,37, 0,39 0,40, lo que significa que la tendencia es al aumento, aunque

persiste un coeficiente bajo con respecto a otras localidades del distrito capital. De igual forma las localidades de Ciudad Bolívar y San Cristóbal persisten con niveles de Coeficientes bajos. Este resultado tiene dos significados. Primero, que allí se concentran personas pobres de similar ingreso. Y segundo, que estas localidades son más segregadas porque no tienen mezcla socioeconómica. (Hospital de Usme, 2013, p.24)

Problemáticas asociadas a la dinámica de la localidad.

Los niveles de violencia en esta localidad son altos, los datos del DANE sobre distintas formas de violencia revelan lo siguiente: la tasa de muertes violentas por 100.000 habitantes en el 2010 fue de 24.5, en contraste con la total de Bogotá que fue de un 23.7, ubicando a Usme en el quinto lugar entre las 20 localidades de la capital del país.

La localidad de Usme presenta un alto índice de violencia, entre ellos se destaca la violencia intrafamiliar psicológica del hombre hacia la mujer en un porcentaje del 81.2% siendo la segunda localidad más violenta de Bogotá en este aspecto, en cuanto al porcentaje de mujeres que han sido amenazadas por parte del cónyuge estas representan el 34,3% siendo la tercera la localidad más violenta de la capital, la violencia física por parte del esposo representa el 46,9% siendo la segunda localidad más violenta en este aspecto.

Adicionalmente en la localidad de Usme se presenta los mayores porcentajes de agresiones contra la mujer con el 19,1% de agresiones por parte de personas diferentes al cónyuge y de acceso carnal violento “violación” con un porcentaje del 8,9 siendo la localidad en la que se presenta el mayor porcentaje de violaciones a mujeres, por lo anterior se considera como una de las localidades más violentas de Bogotá.

Sobre los factores que influyen en la salud mental y calidad de vida de las familias:

Respecto a los dos eventos más notificados para realizar asesoría familiar [en temas de salud mental] se encuentra con mayor presencia una categoría no específica la cual hace referencia a problemas relacionados con el grupo primario de apoyo inclusive circunstancias familiares y psicosociales con un porcentaje del 57% entre ellas se

encuentra (desaparición o muerte de un miembro de la familia, ruptura familiar por separación o divorcio, embarazo no deseado, apoyo familiar inadecuado).

El segundo evento en salud mental con mayor presencia es el consumo de sustancias psicoactivas el cual hace referencia a un 9 % el cual afecta las relaciones y dinámicas familiares, generando problemas relacionados con el estilo de vida en cada uno de los ámbitos de vida cotidiana donde se desenvuelve el individuo. (Hospital de Usme, 2013, p.48)

Las condiciones socioeconómicas presentadas anteriormente, determinan significativamente las situaciones sociales, de salud y calidad de vida de sus habitantes, guardando cierta similitud al contexto de la localidad de San Cristóbal. En últimas, ambas ocupan los primeros lugares de vulnerabilidad y fragilidad social. Son lugares con características comunes, pero que se viven en realidades cotidianas diferentes. Se han convertido en territorios olvidados, marginados o simplemente desechados. Los relatos de algunos profesores de ambas instituciones dan cuenta de ello:

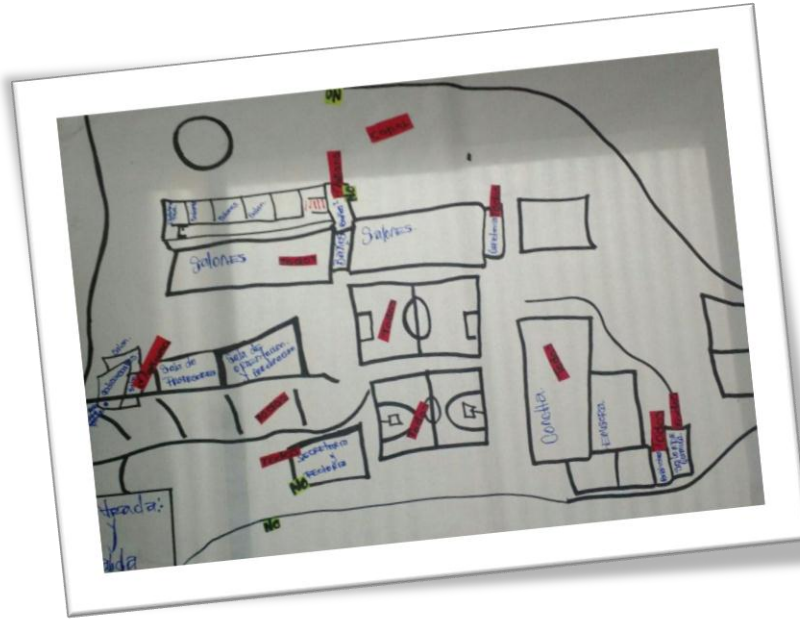
Se refiere que hacia allá, como hacia el norte, no conocen como es la situación por acá (DC-AU)

(...) [una profesora decía] que los colegios en el centro para allá al norte son los que mandan y del centro para acá al sur son los que obedecen (...) (CC-FLS, Mayo 25 de 2015)

Bajo esta panorámica, comienza el gran desafío comprensivo de la investigación, pero más aún la apuesta por escuchar las voces de quienes viven-transitan en los contextos escolares permeados por estas lógicas sociales, para ofrecer algunas miradas interpretativas de sus propias realidades que sirvan para re-pensar y re-crear las dinámicas internas de las instituciones, en lo curricular, lo pedagógico, lo didáctico, y sin lugar a quebrantos, en lo humano de cada uno de los jóvenes, desde el reconocimiento y revaloración de sus corporalidades, aquí leídas como cuerpos-sujetos.

El trabajo en terreno





Cartografía elaborada por los estudiantes del AU

Análisis y resultados de la investigación

De la observación a la comprensión de los cuerpos-sujetos

Para dar cuenta del enfoque metodológico asumido en este trabajo, este capítulo abre paso a las voces de los jóvenes en diálogo con los docentes de las instituciones donde se desarrolló la investigación, así como el contraste de estas con los discursos institucionales que reposan en los documentos analizados.

Las primeras reflexiones que transitaron por estos investigadores [ahora escritores que redactan el informe de su trabajo] desde los cuestionamientos iniciales, pasando por el trazado metodológico que se definió, hasta llegar el complejo momento práctico de materialización en el trabajo de campo y las interpretaciones y análisis derivadas de este, incluyeron preocupaciones, incertidumbres, aciertos, confrontaciones, discusiones, alegrías y desvelos, encarnados en sus propias realidades.

Estudiar las corporeidades [cuerpos-sujetos] supuso organizar la observación y el pensamiento de tal manera de atravesar la superficie y el complejo montaje de órganos que

componen al sujeto para llegar a lo profundo de sí mismo: sus sentimientos, preferencias, gustos, deseos e iniciativas. (Ruiz, 2010, p.124)

Los primeros pasos en terreno

Como se ha mencionado anteriormente, las dos investigadoras, al momento de iniciar el trabajo de campo trabajaban como orientadoras de cada una de las Instituciones Educativas donde se llevó a cabo la investigación. Por lo tanto, en cada colegio sólo uno de los tres investigadores conocía el contexto institucional, los docentes, sus estudiantes, las lógicas y dinámicas, así que era necesario tener un acercamiento a cada realidad.

La primera visita se realizó a la Institución Educativa Alemania Unificada de la Localidad Cuarta de San Cristóbal, el miércoles 17 de septiembre de 2014. Adicional a Jenny (la orientadora de la Institución e investigadora en este trabajo) asistió César, el otro investigador, quienes en conjunto realizaron un recorrido observando las dinámicas de docentes y estudiantes, así como las interacciones entre ellos, escuchando comentarios, conociendo el lugar, sus espacios, prácticas, juegos, e intentando tener un panorama más claro para abordar la investigación.

De manera general se pudo observar que los estudiantes permanecen en diferentes momentos fuera de las aulas de clase, algunos no portan el uniforme o usan accesorios como chaquetas y gorras; las paredes del colegio están en su gran mayoría sin grafitis, sin rayones; algunos pupitres tienen mensajes escritos, nombres de estudiantes y groserías; durante las horas de clase, hay estudiantes fuera de sus aulas, los docentes realizan con frecuencia sus actividades en mesa redonda, emplean los espacios de la zona verde y las canchas para el desarrollo de sus clases, algunos juegan baloncesto y fútbol con estudiantes y otros permanecen en la sala de profesores. Ante el timbre de cambio de clase, la gran mayoría de estudiantes salen de sus salones y dan vueltas alrededor de las estructuras del colegio, los profesores se toman unos minutos en la sala de profesores para tomar sus cosas para la siguiente clase, al llegar al salón encuentran pocos jóvenes, por lo

que los convocan ellos mismos o con otros estudiantes, en ocasiones se apoyan del coordinador para que los estudiantes ingresen al salón. La dinámica de manera general se percibe como tranquila, amable, hay comunicación constante entre estudiantes y con los profesores, los jóvenes sin generar oposiciones frontales, se oponen a las invitaciones de los profesores de ingresar al salón, continuando con su actividad de dar vueltas por el colegio. (DC-AU, Septiembre 17 de 2014)

La siguiente visita se realizó a la Institución Educativa Fabio Lozano Simonelli de la Localidad Quinta de Usme, el miércoles 1 de octubre de 2014. A esta se tuvo la oportunidad de asistir los tres integrantes de la investigación. De tal aproximación y primer contacto, se hacen también los primeros registros.

Se realizó una aproximación con los otros investigadores a la institución, durante el recorrido se hizo el reconocimiento de zonas por las que habitualmente paso pero en general no me detengo a revisar, en el patio se encuentran algunos estudiantes al parecer porque no hay algunas clases, porque seguramente los docentes no están en la institución por algún permiso. (...) hay muchos estudiantes por el pasillo, también seguramente por la misma ausencia de docentes. En el recorrido se encuentra en el cuarto piso un salón con las sillas todas revolcadas (...) Continuando el recorrido en otro bloque se evidencian varios salones en clase, siempre con la puerta cerrada y con cerrojo por dentro, en uno de estos los estudiantes están saliendo y se pide autorización para entrar al salón y tomar unas fotos antes que los cierren con candado, ya que esta es la dinámica siempre para evitar que saquen algo del salón, hay unos estudiantes encargados de este proceso, la profesora acepta y se quedan los estudiantes que van a cerrar, se toman algunas fotos del espacio. Durante el recorrido se observa escritos en las paredes de la institución, por lo tanto se toma la siguiente foto como ejemplo de los escritos de los estudiantes. (DC-FLS, Octubre 1 de 2014)

Considerando que este relato fue elaborado por Viviana (la orientadora de secundaria del Simonelli e investigadora en este trabajo) y que los otros dos investigadores son personas externas a la institución, se añaden algunos elementos a la observación, que de primera mano, llamaron su atención.

Es una institución donde se ven a los estudiantes, en su gran mayoría bien uniformados. Se encuentran varios estudiantes fuera del salón, y no están en descanso, situación que comenta Viviana [algo asombrada] que eso no es así siempre, que algo paso, porque por lo general siempre están en sus salones en horas de clase. Haciendo varios recorridos, no deja de sorprender la cantidad de paredes y pupitres rayados, por todas partes, con nombres, apodos, firmas, números, “notas de amor”, notas para los profesores “profe peguelo no se maree cucho”, nombres de equipos de fútbol, groserías, dibujos, y mil cosas más. Otra de las cosas que inquieta, es la presencia de cámaras de vigilancia por todo el colegio, hay varias ubicadas en lugares estratégicos para poder observar bien, así que Viviana nos lleva y nos muestra las pantallas donde hacen todo el monitoreo, que queda en la oficina del coordinador. Las rejas del bloque de primaria, tiene en la parte superior un gran alambrado, así como se ve en varios salones que las ventanas tienen unas pequeñas rejas, y otros, los del lado de primaria, del segundo y tercer piso, tienen unos pequeños vidrios en la parte de arriba de la pared que mide como dos metros. Mejor dicho, esos salones están bien custodiados, solo paredes y rejas, debe ser bien aburrido una clase en ese salón. Terminando de conocer el colegio, encontramos en el patio grande, donde hay dos canchas, a todos los estudiantes formados, podría decir, que si no todos, la gran mayoría están juiciosamente enfilados. (DC-FLS, Octubre 1 de 2014)

Producto de estas primeras visitas, emergieron más motivaciones por indagar respecto la constitución de subjetividades en la escuela sobre los cuerpos de los estudiantes, pues los discursos teóricos revisados previamente se hacían más tangibles al acercarse a las realidades escolares. Las cuestiones relacionadas con el tema del disciplinamiento de los cuerpos, los

ejercicios de poder, las lógicas de uso de uniformes, las prácticas de resistencia y otras manifestaciones desde los jóvenes en las instituciones comenzaron a aflorar súbitamente.

Lo que sigue, es el resultado de todo lo que ha sido consignado en las líneas precedentes y de lo que no ha quedado, también, pues ha transitado durante casi dos años en las [nuestras] corporeidades que se vincularon en este proceso de investigación iniciado con la maestría. Destaca las voces de los estudiantes, en diálogo con los docentes y los discursos institucionales grabados en los documentos, desde una compleja tarea hermenéutica por visibilizar la constitución de subjetividades encarnadas como los cuerpos-sujetos de los jóvenes.

Para efectos de facilidad en la lectura de este capítulo, los subcapítulos son correspondientes con las preguntas y objetivos de la investigación y se organizan utilizando la nomenclatura en números romanos. La primera parte se denomina *El cuerpo-sujeto de los jóvenes: un relato desde sus propias voces*, a fin de identificar lo que los jóvenes dicen de sí mismos desde y sobre sus cuerpos. La segunda parte, se ha titulado *Las voces de los “sembradores de esperanza”*, para evidenciar los discursos emergentes en las escuelas y desde los docentes, respecto el cuerpo-sujeto que configuran los jóvenes. El tercer subcapítulo, para referirse a las relaciones de poder que se ejercen en las instituciones educativas sobre los cuerpos-sujetos de los jóvenes, se enunció *Cuerpos en Tensiones y Relaciones*. Por último, el cuarto, titulado *Juventudes: Cuerpos-sujetos en tensión*, para dar cuenta de las subjetividades de los jóvenes que se constituyen dentro del contexto escolar.

y es que al parecer alguna gente le duele que uno sea, como uno. Es, no se les irá a dar un paro cardiaco (jajaja) si uno es como uno es. Y yo me pongo a pensar que a veces los profesores, o no digamos los profesores, la gente, o sea, lo quiere volver a uno exactamente como ellos son, lo que a ellos les gusta, siempre vestir a corbata entonces quiere que uno siempre ande así, entonces yo me pongo a pensar y ¿por qué tenemos que ser así como ustedes, si eso a nosotros no nos gusta? ...yo no tengo que ser lo que usted es porque cada persona es única ... ellos quieren un mundo, yo creo, quieren un mundo en donde todo sea estricto que todo el mundo camine por el mismo lado, que todo mundo haga lo mismo y así no es... hay personas que de verdad quieren hacer diferentes cosas y así demostrar sus talentos entonces como lo dijo mi compañera en que les afecta a ellos que nos maquillemos, un piercing, un peinado, un colorante en el cabello, en que afecta no entiendo ...en que les afecta a ellos desde que uno pueda ejercer sus actividades que ellos exigen.

(Marlon, Estudiante FLS)



iah noi

nunca va oculta o bueno la oculto acá en
el colegio porque pues acá es prohibido
los tatuajes

(Sonia, Estudiante FLS)

I. El cuerpo-sujeto de los jóvenes: un relato desde sus propias voces

Dar cuenta de las subjetividades encarnadas de las juventudes en los espacios de socialización de la escuela, nos remite a escuchar sus propias voces, lo que ellos y ellas, los jóvenes dicen acerca de sí mismos, de aquello que los constituye y que es importante para su proceso de vivir; en este capítulo se dará cuenta de los discursos que los y las jóvenes participan de los grupos focales, las cartografías corporales y de las dinámicas cotidianas de las escuelas a las que nos aproximamos, tienen acerca de su cuerpo-sujeto, relacionando estas manifestaciones con algunos postulados teóricos acerca del tema, para llegar a dilucidar apuestas comprensivas de lo que puede ser el cuerpo-sujeto ético, político y epistémico de las juventudes.

La predominante mirada adultocéntrica en torno a las juventudes, favorece el distanciamiento comprensivo de las transformaciones históricas y de lo que implica ser joven en la actualidad, favorece la ruptura del diálogo inter e intra-generacional, perpetuando imaginarios acerca de los jóvenes y adolescentes que no necesariamente remiten a lo que ellos mismo conciben que es su manera de ser, de acontecer y de impactar en el mundo.

Mirar a los adolescentes y jóvenes desde el mundo adulto, implica correr el riesgo de equivocarse o malinterpretar signos y símbolos cuyos significados cambian (y han cambiado), por los acontecimientos históricos y sociales que llenan las distancias entre “nuestra juventud” y la época actual. (Donas, 2001, p.23)

Los discursos predominantes en torno a los jóvenes, han tomado múltiples formas a lo largo de las épocas, como lo ilustra Feixa (2006), la juventud ha sido asociada a un periodo cronológico del individuo una edad comprendida entre los 12 y los 25 años; una fase crítica de la vida, en la que el instinto y la calma necesaria para comportarse como adulto están en lucha; una generación llamada a proclamar el cambio social; la fuerza productora que sustituyera al proletariado; rebeldes en el marco de una crisis de autoridad; una generación conformista con la sociedad, carente de intereses morales y políticos; una subcultura, con sus propias normas, gustos y prácticas; microculturas que emergen de la cultura de consumo, que presencian una incertidumbre acerca de su futuro y experimentan angustia; se ha relacionado también con la emergencia de bandas y culturas juveniles y más recientemente se indaga por la relación que han sostenido con la cibernética. Estos abordajes han pasado por los conceptos de la juventud como problema, jóvenes desviados, disfuncionales, anómicos, alcohólicos, rebeldes, hippies, delincuentes y actualmente con la incursión en los estudios de corte etnográfico–experimentales, se han orientado a la comprensión histórica y cultural que desde la diversidad posiciona la construcción de las juventudes en la era de la globalización.

Cruzar la línea: de la adolescencia a la juventud

Desde las voces de los jóvenes, ser joven no es un asunto que se atribuya a la edad, se relaciona con la madurez, con la felicidad, las responsabilidades, constituye una manera de ser

que les permite establecer diferencias entre ser joven, adolescente y adulto, como se puede leer en las siguientes intervenciones:

Fabian: Ellos son como ya amargados... van entrando a la etapa de jóvenes, pero ya un joven digamos, ya cambia, ya paso por su etapa de adolescencia y ya tiene, ya tiene un trabajo establecido, ya se dedica es solo al trabajo, ya no, llega igual cansado, se acuesta, ya no es, es como poco aislado... hay jóvenes diferentes, ustedes son chéveres, yo conocí a jóvenes amargados, mi hermano es, yo creo que eso va en cada quien del organismo, el organismo de cada quien... los adultos ya tienen una responsabilidad mas grande, tienen hijos y digamos uno de joven, uno piensa otra cosa, es que uno cuando tiene un hijo no es si quiere trabajar es que le toca,... uno joven lo ve todo fácil... (GFE-AU, Abril 21 de 2015)

Estas afirmaciones se relacionan con lo expresado por Margulis (2001), quien identifica el paso de la juventud a la adultez en relación a los procesos de vinculación laboral y la constitución de familia propia, en palabras del autor: “El joven se convierte en adulto cuando se independiza de su familia consanguínea, forma su propia familia, obtiene su propia vivienda, se une o se casa, tiene hijos y obtiene ingresos propios generalmente mediante un empleo, profesión u oficio” (p.46). Un escenario de angustias que no los constituía durante su adolescencia y que paulatinamente va tomando forma en los pasos que se recorren para ser joven.

Mientras el adolescente es comprendido como ‘inmaduro’, el joven al ir adquiriendo conocimientos acerca de la vida, va dejando atrás su niñez, su infancia y se va constituyendo como un sujeto-ético que reflexiona acerca de sus acciones; desde la comprensión de Milena y Mauro, el paso a la juventud les permite establecer juicios acerca de lo que tienen que hacer y lo que no, se fundamenta en las experiencias y denota una manera de asumir sus elecciones y las consecuencias:

Milena: ser alegre, no ser amargado, la juventud es lo más lindo de la vida, pues no siempre, así como hay experiencias buenas, hay experiencias malas, y pues no ha todos nos pasa lo mismo... el ser adolescente es que todavía no entra a la etapa de la madurez,

todavía sigue diciendo bobadas que uno ni sabe que significa, pero uno dice, uno dice así profe, yo ya soy maduro, pero uno no ha madurado, uno no tiene la edad suficiente que es decir, si yo ya estoy grande, sé que es lo que tengo que hacer y lo que no tengo que hacer... si la alegría, que uno es chévere, uno vive despreocupado de la vida, uno si se levanta tarde le da igual, y así no se le haga tarde también le da igual... (GFE-AU, Abril 21 de 2015)

Esta ‘madurez’ que se va gestando en ellos la relacionan íntimamente con sus emociones, con aquellos estímulos ante los cuales expresan alegría y tristeza:

Mauro: pues la verdad el adolescente está pasando la etapa de inmadurez, como que no, por todo le da risa, por todo llora, por todo, si ósea sentimientos que no encuentra, todo lo que ha visto, en cambio, el joven ya ve las cosas de otro punto, ya ve las cosas de otra manera, ya ve como que, yo antes me reía por esto y yo porque no me río ya, ya porque, como cuando uno ya se sabe un chiste, y se lo cuentan, usted ya no se ríe, por sabérselo, [risas] uno ya no se ríe por eso, por sabérselo, entonces uno como que comienza a comprender mas la vida, por mas comprender mas la vida, comienza a perder la juventud, la niñez, la infancia, como eso de, ah, de recochar, de disfrutar, o sea, uno ya no disfruta, piensa para actuar, antes uno no pensaba ni para actuar... (GFE-AU, Abril 21 de 2015)

La adolescencia la entienden como una etapa de ‘locura’, en la que además de una mezcla de sentimientos, se asumen comportamientos que desafían los parámetros de lo esperado por las figuras de autoridad:

Sonia (18 años): yo me maquillo, tengo tatuajes, use piercing, pase por esa adolescencia totalmente loca... sí hasta mi mamá sufrió dolores de cabeza... (GFE-FLS, Abril 20 de 2015)

Si bien estas distinciones que han realizado los jóvenes, orientan sus valoraciones sobre los otros, para ellos es importante considerar que ni la edad, ni los grados de madurez determinan a

las personas, sino que en ellas también se pueden leer comportamientos y estados de ánimo que inciden en la manera como alguien se reconoce y acepta; es por lo tanto necesario apreciar las diferencias individuales, las particularidades, aquello que no se puede enmarcar en una etapa, la complejidad de ser:

Mariana: cada persona no actúa igual, no ve las cosas de la misma forma de que las ve, ya sea adolescente, o sea joven, o sea lo que sea... A mí me encanta ser adolescente... cuando tú estás pasando la línea, y cuando pasan la línea, cambia todo, o sea, renovación total ... pero yo conozco una niña de 17 años ... juega con barbies, les hace ropa...(GFE-AU, Abril 21 de 2015)

Juliana: pero este tema, ser maduro e inmaduro, eso no existe, en si no existe, pues para mí... o sea a través de las etapas que va viviendo, o sea en ocasiones puede que si sean serios pero en otras no, hay que conocer a las personas a fondo... (GFE-AU, Abril 21 de 2015)

Podemos afirmar entonces que ser adolescente es una etapa que antecede a la juventud y esta a su vez a la adultez; ser adolescente corresponde a un momento en el que se disfruta de la vida sin preocupaciones, se ríen por todo, juegan, hacen locuras, sus sentimientos son confusos, se es inmaduro; en cambio ser joven se asocia con mayores responsabilidades, saber que se tiene que hacer y que no, se conforma un **sujeto-ético** que piensa antes de actuar, valora las cosas que necesita más que las que quiere, comprende mejor la vida; por su parte el adulto, se adjudica la responsabilidad de la familia, y la obligación de mantener un trabajo para el sustento de ésta; situaciones que refieren a la manera en la que se asumen los acontecimientos de la vida, la cotidianidad, las emociones y las valoraciones o reflexiones en torno al actuar, que a una cronología, pues identifican adolescentes y jóvenes de diversos grupos de edad.

Lo anterior, dadas las actuales condiciones de incertidumbre laboral y de realización de vida familiar, pondrían a la adultez en un estado que al igual que la juventud no estaría determinado etariamente, sino que está vinculado con las dinámicas socioculturales,

socioeconómicas e incluso políticas que favorecieran o no el logro de estos objetivos planteados y por las decisiones de cada individuo dentro del marco de posibilidades por las que puede optar.

Ésta comprensión de la juventud alejada de la edad como unidad clasificatoria de los cuerpos-sujetos, fisura los postulados homogenizantes que pretenden el ordenamiento de los individuos en las instituciones, de tal manera que ubicar a los sujetos-estudiantes en salones por edades no garantizaría que las estrategias de enseñanza implementadas los impactaran de igual forma, o que los contenidos previstos para un grado escolar satisfagan las necesidades y exigencias de los educandos o que los manuales de regulación comportamental garantizaran la sana convivencia por medio de la igualdad de exigencias disciplinarias, sancionatorias y obligaciones; pues las adolescencias, juventudes e incluso adúlces que integran las aulas requieren de comprensiones más complejas, individuales, diferenciales y porque no de ser escuchadas antes de tomar decisiones sobre ellas.

Yo tengo que ser escuchada, porque tengo que ser escuchada

De sus maneras de expresarse.

Reconocer la heterogeneidad y diversidad implícitas en las juventudes y la manera en la que se constituyen y acontecen como cuerpo-sujetos, remite a indagar acerca de las formas en la que los jóvenes se expresan, su forma de participar en el contexto social, de resignificarse como **sujetos-políticos** que identifican las relaciones de poder que se tejen en los espacios de interacción y que las desafían desde sus cotidianos, con su lenguaje, sus tonos de voz, sus juegos, la distribución de su conducta para ocupar el tiempo y el espacio y por ende en su cuerpo como encarnación de lo que son, frente a lo que quieren o se espera que sean.

Si bien entonces las juventudes no existen a priori y se van construyendo en un cierto espacio-tiempo social, imaginario y real, ellas adquieren presencia no sólo desde el discurso de quien las habla, sino que sobre todo porque van ganando historicidad desde sus propias expresiones y muchas veces irrupciones en el espacio social. (Duarte, 2001, p.71)

Estas expresiones y apropiaciones del espacio social se manifiestan en aquello que para ellos, los jóvenes, los identifica, caracteriza, haciéndolos diferentes a los demás y les otorga una identidad propia; “los aspectos relacionados con el cuerpo: ropa, peinados, maquillaje, accesorios, etc. ... se dirigen a mostrar la pertenencia al grupo, atraer al sexo opuesto y a la vez mostrar señales de individualidad y enfrentamiento con figuras de autoridad” (Muñoz, 2001, p.249), por medio de lo cual establecen sus relaciones con otros (tanto pares como adultos), con sus docentes, con las exigencias de la escuela, con la familia, con el barrio, consigo mismos, en la medida que van construyendo una comprensión de su entorno, asumiendo formas de comportarse, de decir, de callar, de elaborar juicios, y estereotipos, para protegerse, para disfrutar, para vivir y sobrevivir.

Es así como para las juventudes adquieren importancia aspectos como su manera de hablar, sus peinados, los colores del cabello, los accesorios, aretes, piercings, tatuajes, la moda, la ropa; por medio de los cuales expresan quienes son ‘en su interior’, lo que se ilustrará a continuación con algunos apartes de los grupos en los que los estudiantes participaron.

La voz, la palabra y el cuerpo, tejen relaciones y demarcan territorios.

La necesidad de ser reconocidos en sus particularidades, se expresa en la manera en que los jóvenes exigen ser escuchados, como asocian sus maneras de comunicarse con sus estados de ánimo, estableciendo límites en las interacciones, advertencias que le indican a los otros acerca de lo que pueden esperar, denotan los espacios en los que quieren estar solos, en los que no desean comunicarse y que a su vez explican sus comportamientos agresivos, como parte de lo que son y de lo que requieren les sea aceptado y respetado:

Mariana. A mí el que no me escuchan me da una rabia, yo tengo que ser escuchada, porque tengo que ser escuchada. (GFE-AU, Abril 21 de 2015)

Milena: yo también me expreso hablando, ayyyyy pero cuando me da rabia, me expreso a los golpes me expreso a los golpes, me gusta golpear a la gente, agresiva esa es mi forma de expresarme... (GFE-AU, Abril 21 de 2015)

Mauro. Hablando, pero o sea yo, tengo que estar calmado para hablar bien, para expresarlo bien, ósea no con malas palabras, bien expresado, porque a donde me cojan estresado (...) pero sí, me cogen en esos días, uno como que si, ay no me hable, no me moleste, nada, pero si me cogen bien, yo hablo muy bien, yo me expreso bien, no soy grosero ni nada, pero si me cogen mal... (GFE-AU, Abril 21 de 2015)

Juliana: Pues cuando estoy de mal genio, obviamente a los gritos, pues no con groserías, antes si, ya no, pero si a los gritos, cuando estoy de medio mal genio, cuando estoy de más malgenio, ahí si con groserías, eeehhhh, cuando me quiero expresar, pues ahí si nadie me calla, ahí si hablo más que un perdido. (GFE-AU, Abril 21 de 2015)

En estas líneas se puede leer como los gritos, los golpes y las formas lingüísticas consideradas inapropiadas “groserías”, son maneras en las que los jóvenes expresan su rabia, sin embargo, su uso o la vinculación en juegos en los que simulan una pelea, no siempre se asocian con la ira, es también una dinámica de camaradería, como lo expresa Matus (2001) “la necesidad de espacios y momentos compartidos en los que se desarrolle una interacción fuerte pero no continua, un sentimiento de pertenencia y proximidad espacial. Ej: eventos con un fuerte componente físico: baile, codearse, golpearse, beber, etc” (p.77), consecuentemente podemos entender que también constituyen parte de las estrategias de socialización, de la manera en la que construyen sus espacios de convivencia y en la que se comunican, denotando así otras relaciones de poder, otros discursos, verdades, saberes y sujetos.

Valeria nos cuenta como en actividades deportivas, partidos de fútbol, el “hacer bulling” a los del otro equipo, los distensiona y les permite equilibrar su estado general para iniciar clases nuevamente:

Valeria: exacto que pues mis compañeras hacen bulling pero lo hacen de broma y empezamos así pero en ese momento en que nosotras empezamos vamos (uno le dan ganas) se le sale todo ese estrés y entra uno nuevo al salón... (GFE-FLS, Abril 20 de 2015)

De la misma forma durante las observaciones registradas en los diarios de campo, pudimos observar situaciones en la que expresiones asociadas con un lenguaje soez, constituyen parte de

la cotidianidad de los estudiantes y no son motivo de conflicto, son quizás como lo dijo Valeria, una “broma”, por medio de la cual afianzan sus vínculos, establecen confianza y se sienten parte del grupo.

Jenny Galindo (Investigadora), describe su observación durante una interacción con algunos estudiantes previo a una obra de teatro que se realizó en el colegio:

Todos los grupos que están hablando entre ellos se refieren con términos soeces (marica, huevón, pirobo), situación que se presenta tanto en los hombres como en las mujeres, no se identifica que el uso de estas palabras sea agresivo, que tenga intención de ofender o de generar una pelea, de igual forma su comportamiento o interacción es con empujones, puños en los brazos, se ríen ante estos contactos y la charla entre ellos continúa sin altercados. (DC-AU, Febrero 02 de 2015)

De la misma forma César Niño (investigador), comenta como estas dinámicas se presentan de manera “natural” y que a pesar de las orientaciones de los docentes, los jóvenes mantienen su forma de relacionarse, situación que ante los ojos de los adultos se presenta como irrespetuosa, peligrosa y requeriría ser modificada:

Mientras estamos conversando los estudiantes corren cerca, se dicen muchas groserías, independiente de la presencia de la profe y mía, parece ser algo muy natural, aunque la profe les hace algunos llamados para que cuiden sus palabras, esto no tiene ningún efecto. Un estudiante le pide el favor de cuidar su celular, una maleta, mientras ellos están jugando, se golpean fuerte entre ellos. Uno de los estudiantes tiene como una navaja en sus manos, mientras están jugando y la profe les dice que cuidado con eso, que se pueden hacer daño, pero las palabras de ella, parecen no ser escuchadas. (DC-AU, Abril 14 de 2015)

Si bien su manera de hablar, su lenguaje, el uso de groserías, los tonos de voz y los comportamientos agresivos como los golpes, son mecanismos por medio de los cuales los jóvenes expresan lo que son y lo que sienten; la adquisición de estéticas relacionadas con el cabello, con el maquillaje, con los piercings y los tatuajes, también se han constituido en una

prácticas que afianzan su singularidad, que establecen una relación íntima con sus deseos, sus gustos y sus voluntades, y que defienden aún ante la crítica de los adultos o las prohibiciones de las instituciones.

Marlon: y es que al parecer alguna gente le duele que uno sea, como uno. Es, no se les irá a dar un paro cardíaco (jajaja) si uno es como uno es. Y yo me pongo a pensar que a veces los profesores, o no digamos los profesores, la gente, o sea, lo quiere volver a uno exactamente como ellos son, lo que a ellos les gusta, siempre vestir a corbata entonces quiere que uno siempre ande así, entonces yo me pongo a pensar y ¿por qué tenemos que ser así como ustedes, si eso a nosotros no nos gusta? ...yo no tengo que ser lo que usted es porque cada persona es única ... ellos quieren un mundo, yo creo, quieren un mundo en donde todo sea estricto que todo el mundo camine por el mismo lado, que todo mundo haga lo mismo y así no es... hay personas que de verdad quieren hacer diferentes cosas y así demostrar sus talentos entonces como lo dijo mi compañera en que les afecta a ellos que nos maquillemos, un piercing, un peinado, un colorante en el cabello, en que afecta no entiendo ...en que les afecta a ellos desde que uno pueda ejercer sus actividades que ellos exigen. (GFE-FLS, Abril 20 de 2015)

Con estas palabras Marlon deja ver su necesidad de que se le respete, de manifestar quien es independientemente de las expectativas que otros tengan acerca de lo que tiene que ser, al igual que él otros estudiantes manifiestan su inconformismo con la crítica, en especial ante sus formas de expresar su personalidad, aquello que los representa, su cuerpo como escenario en el que lee lo que son:

Mariana: Si, mi corte de cabello, mi corte de cabello no lo tiene nadie, nadie ...no mi corte de cabello no lo tiene nadie, osea a mi me gusta mi cabello ... mi corte es único ... no no es en V, ... hay capas pero tiene otro corte, bueno es mi corte ya (Juliana: yo no me mando cortar el cabello ni puel chiras) osea mi corte es mi corte, osea yo me represento por mi corte... no me cambiaria nada, nada, ni mi forma de ser peleona, nada, porque esa es mi

forma de ser y así peleona y todo pero vea como tengo de buenos compañeros. (GFE-AU, Abril 21 de 2015)

Mauro: Mi peinado, (...) siempre me ha gustado a mi, ya el que no le guste pues verá y al que le guste pues me alegro por el, pero yo soy relajado, mas que todo relajado, no me complico mucho... (GFE-AU, Abril 21 de 2015)

En el cuerpo también se manifiesta la cultura, Noris, una estudiante de raza negra, nos cuenta un episodio en el que un docente le cuestiona la manera en la que porta su cabello, desconociendo que para ella su cabello y su ropa son una representación simbólica de su cultura, de su tradición, una expresión de su identidad y de su manera de ser en el mundo:

Noris: no pues ee... como a si me paso el año pasado, un profesor me hizo sentir mal, pero es mi cultura ee me sentí yo bien pero ellos no les gusto me puse un pelo azul crespo y el profesor Omar llega y me dice “no usted se ve fea y no le luce nada con el uniforme” yo le dije no es lo que usted diga profe es como yo me sienta. (GFE-FLS, Abril 20 de 2015)...me gustan mucho los colores mi forma de peinarme muchos colores no me gusta estar de un solo color en mi cabeza me gusta mi forma de vestir cortico como mi tradición esto ehhh como dice la compañera muchos profesores no les gusta como yo soy como me peino como me visto soy un poco agresiva grosera que más. (CC-FLS, Mayo 25 de 2015)

El cuerpo como diría Foucault (2009) “está directamente inmerso en un campo político” (p.35), pues es objeto de interés para la sociedad que busca ceñirlo a obligaciones y prohibiciones, coacciones sobre la manera en la que se debe constituir y manifestar: sus gestos, movimientos, actitudes. Pero a todo poder se le resiste otro, esta posibilidad de resistencia emerge cuando las estrategias de dominación son reveladas, se visibilizan y con ellas la opresión que pretenden, de manera que la existencia de un manual de convivencia en la escuela, en donde se especifican restricciones y sanciones para los cuerpos-sujetos estudiantes, genera en ellos oposiciones, fugas, fisuras que pretenden por un lado consolidar su individualidad y por otro expresar colectivamente su desacato a la norma, es allí donde la juventud se hace peligrosa, crea otros lenguajes, usan su cuerpo para desafiar las estrategias coercitivas (Reguillo, 2012).

Sonia, estudiante de grado 11 expresa con claridad su desacuerdo con las normas, exige sus derechos fundamentales y nos cuenta como evade el castigo:

bueno pues yo digo hay cosas en el manual de convivencia que como tal si debería exigir el colegio, pero hay otras que no, por ejemplo, hay personas que bueno yo el año cuando entre acá en la jornada de la tarde noveno... molestaban a un compañero mío le decían que se cortara el cabello que porque eso estaba en el manual de convivencia... y yo digo, que se supone que uno de los derechos fundamentales para todos es la libre expresión, no entiendo porque el problema de un maquillaje, no entiendo, porque el problema del cabello, no entiendo, porque el problema de los Piercing, si eso va en uno ... desde que no moleste a los demás, desde que no le falte el respeto a los demás, no está mal, pero me parece que hay unas leyes muy absurdas, iba por ese lado yo me defendiendo por ese lado porque por ejemplo hay en el manual de convivencia dicen no tatuajes, pero yo ya tengo tatuajes en estos momentos yo que hago a mí me toca usar mangas largas para poder estar por ahí. (GFE-FLS, Abril 20 de 2015)

Como Sonia, Valeria y Noris, también manifiestan su inconformidad con la regulación de sus cuerpos, se evidencia su deseo de ser diferentes, de impactar al mundo desde otras lógicas:

Valeria: Pues la verdad es que nos están como se dice esto (quitando el derecho) si nos están quitando nuestro derecho y nos están encerrando en un mundo que quiere seguir igual y no es así, nosotros queremos ser alguien diferente en esta vida y hacer la diferencia de todo mundo, que todos siguen la reglas, que todo eso, tiene que haber alguien o varios que de verdad quieren salir de por dentro y expresar todo lo que sienten y ser lo que ellos quieran y no lo que la institución diga. (GFE-FLS, Abril 20 de 2015)

Noris: pues del maquillaje... que nos estén prohibiendo nuestra belleza no me parece y ya el uniforme por ejemplo este uniforme me parece que uno lo puede portar cuando uno quiera. (GFE-FLS, Abril 20 de 2015)

Si bien estas apreciaciones acerca de su cuerpo, se manifiestan desde el marco de la individualidad, las expresiones y construcciones de estereotipos no solo se remiten a su ser, sino que se extienden a lo que asumen como características que identifican lo que es ser mujer, a la feminidad, y en ello se ve con claridad la influencia de la cultura, asumen discursos sobre el cuerpo desde perspectivas de género, de belleza, de higiene, de masculinidades, de los modelos a seguir, de sus consumos y de la forma de relacionarse y de existir en el mundo.

Haciendo evidente lo que Reguillo (2012) expresa como “la producción social de formas estéticas masivas” (p.64) en donde el mercado y la publicidad se han encargado de proponer patrones de “identificación estética globalizada” (p.64), mitigando la generación de otras propuestas identitarias en los jóvenes:

Milena: Pero, pero dicen que lo que más representa a una mujer son (Mauro: Las uñas largas) las uñas largas, las uñas de los pies y las uñas de las manos (Mauro: Y los olores) que sean largas pero que sean muy aseadas también, en su, que se vistan bonito (Fabian: Pulcras) que se vean y que huelan a delicioso, que huelan a rico (Mauro: Si porque usted imagínese a una mujer bien hermosa, bien vestida y por ahí con un olorcito a chucha ayyyyyy noooo) (Fabian: O a pecueca) (Mariana: O un alient...ay no... O una que tenga una cara de priiiiiiiincesa, un cabello hermoso, pero toda desecha) bien linda y con mal aliento yo digo, yo digo, que pa' cualquier lado, asi se pa' la tienda me tienen que ver bonita, salgo a la esquina de mi casa uyyyy Milena hoy amaneciste más linda que ayer... a mi si, hasta me da pena salir en pijama. (GFE-AU, Abril 21 de 2015)

Marcela: creo que eso es lo que más nos identifica a la mayoría de mujeres, diría yo. [hablando del maquillaje, el color del cabello y las uñas] (CC-FLS, Mayo 25 de 2015)

Complementando aquello que consideran identifica a las mujeres, los jóvenes expresan desde sus comprensiones la manera en la que se movilizan los afectos entre hombres y mujeres, haciendo visibles lo afirmado por Amurrio y et al. (2012)

Los estereotipos se encuentran fuertemente enraizados en la sociedad, marcando y controlando las pautas de comportamiento que se esperan de hombres y mujeres,

definiendo los modelos de feminidad y masculinidad, sancionando aquellas conductas que se escapan de los patrones de género admitidos. Estos arquetipos sustentan las relaciones entre los géneros. (p.228)

Juliana y Mauro sostienen una conversación en torno a lo que motiva las conductas de cortejo y el rol que tiene el cuerpo en el gestionamiento de los deseos y de la importancia de otros aspectos además de los físicos para la construcción de afectos:

Juliana: Yo digo que no es por eso que a uno lo quieren como uno sea, uno no tiene que ser una mujer que exhiba tanto para que a uno lo quieran (Mauro: Le digo una cosa, pues yo como hombre me fijo en lo que tiene adentro no en lo que tiene afuera) pero o sea usted pero la mayoría de hombres se fijan digamos en el cuerpo, por ejemplo en mi se fijan mas que todo en el cuerpo y me lo han dicho, las reveses, lo digo por mi cola, [risa], a mi me lo han dicho ... yo estoy conforme con lo que tengo, (Mariana: Yo también) osea no veo el porque se tienen envidia mujeres con mujeres, si tienen lo mismo, si tiene un poquito mas de senos, mas de cola, pues mucha diferencia pues no, la mayoría de mujeres, compartimos muchos pensamientos, si, no nos los damos a entender, porque el modo de expresarnos es diferente. (GFE-AU, Abril 21 de 2015)

De una conversación entre jóvenes hombres, Jenny (investigadora) registra en su diario de campo:

En algún momento uno de los estudiantes de octavo que estaba detrás de ellos, le dice a Pepe, “que va niña”, cuando le pregunto porque le dice niña, él dice que es porque ya tienen una hija y eso lo vuelve mujer. (DC-AU, Febrero 02 de 2015)

Intervención que permite comprender que para este joven, la maternidad esta exclusivamente relacionada con la mujer, anulando el papel que tiene Pepe como padre, aún cuando los discursos sociales favorecen la comprensión de nuevas masculinidades e incluso en las leyes se otorga un reconocimiento a la figura de ser padre, como lo es la licencia de

paternidad otorgada por la Ley María, contemplada en el Artículo 34 de la Ley 50 de 1990 y modificada por la Ley 755 del 2002.

Podemos comprender en estos discursos, la estabilidad que algunos dispositivos han adquirido a lo largo de la historia, como desde múltiples estrategias han permeado las subjetividades de los jóvenes, como lo expresa Amurrio y et al. (2012)

El poderoso componente inconsciente de los estereotipos, así como la importante función de normalización de los comportamientos que generan, ayudan a explicar por qué son tan difíciles de cambiar, aun cuando las condiciones sociales que parecen originarlos y mantenerlos sufran cambios importantes. (p.228)

Estereotipos que no solo han propuesto discursos de verdad, sino que han impreso modos de ser en el cuerpo-sujeto, modos de pensar y actuar, una red de relaciones saber-poder que establecen regímenes para enmarcar las relaciones.

Formas de vestir, formas de ser y acontecer.

Al igual que estos estereotipos sobre la maternidad/paternidad, otros relacionados con la ropa y la clase de personas que la utilizan, también se han mantenido y establecen discursos en torno a lo que es apropiado “bueno” y lo que no; en el siguiente dialogo entre los jóvenes se puede apreciar la influencia de estas valoraciones:

-Juliana: pues por las ombligueras pues no porque la ombliguera no es porque me de pena ni nada, porque o sea mi cuerpo es muy bonito, sino que no, o sea pues para mi una mujer con ombliguera o sea se ve mal

-Mauro: Para mi una mujer asi, se ve fácil, una mujer fácil

-Milena: la verdad, a mi me parece bien lo que dice ella porque de verdad a mi, nadie va poder decir Milena yo la vi con una ombliguera que se le veía hasta quien sabe que, nunca en mi vida he usado una ombliguera y nunca en mi vida me la voy a poner

-Mauro: Yo digo que una mujer que muestre es para..

-Milena: A mi me gusta usar la ropa así apretada, pero no mostrar, porque una mujer ya exhibiendo su cuerpo, es porque, no se valora, ni se quiere

-Mauro: Una mujer debe tener su estética y a la vez debe

-Juliana: ahorita por ejemplo, pues no es que las critique ni nada, pero osea unas mujeres que son bien barrigonas y salen con esas ombligueras, osea se ven horribles, ósea muchos hombres dicen yo no me fijo en lo físico sino en lo interior, pero no es así, osea ellos, a la mayoría, pues en sí, en mayoría yo he me la paso más que todo con hombres y ellos a mí me cuentan, una mujer así se ve mal dicen que es fácil

-Mauro: Primero se ve mal, después... Segundo la mujer que se viste así es porque no tiene muy buenos sentimientos que digamos porque, porque una mujer que se vista así es para demostrar que quiere algo, osea que quiere, que necesita algo, que necesita alguien, en cambio una mujer que se vista sencillo, que se le vea bonito que se vista muy sencillo, que no muestre tanto, que sí, demuestra que a ella lo que le gusta es verse bien

-Mariana: Le falta algo

-Milena: Que sea decente en su forma de vestir

-Mauro: pero a la vez tiene sus sentimientos bacanos y eso

-Juliana: pero eso también va en los valores que le inculcan a uno. (GFE-AU, Abril 21 de 2015)

En estas intervenciones, se puede identificar que para los jóvenes, las formas de vestir no solo se relacionan con una estética determinada, sino que por medio de ella se pueden inferir intencionalidades, sentimientos, carencias afectivas; y en particular dado que la conversación gira en torno a la vestimenta de las mujeres, se puede comprender que han sido influenciados por la cultura patriarcal, en donde las relaciones entre géneros explicitan diferencias entre el hombre y la mujer, y la manera como se enjuician sus conductas, por ejemplo cuando las jóvenes se refieren a otras mujeres o cuando validan los discursos de sus compañeros hombres, en los que refieren que una mujer es fácil, por la ropa que usa. Ese “arquetipo que, al mismo tiempo que aísla a las mujeres entre sí y dificulta su colaboración y ayuda mutua, pone fácil el camino de la mujer hacia el sometimiento y el abuso por parte del varón” (Amurrio y et al., 2012, p.230), favorece la aparición de dinámicas de poder entre los géneros en las que en este caso las jóvenes

asumen roles de docilidad, temor, complacencia y varían sus conductas de acuerdo a los imaginarios de lo que asumen de ellas se espera para agradar al sexo opuesto, aún cuando esto les genere malestar. Tal es el caso de la estudiante que dialogó con Jenny (investigadora):

Una de las estudiantes de grado octavo, está llorando, ella tiene 16 años y termino su relación de noviazgo con otro estudiante, me siento para hablar con ella, quien me cuenta que está llorando porque al descanso su exnovio le envió con otras niñas unas fotos que ella le había regalado y le pidió otras cosas que ella tiene y la “voletea con todo el mundo”, dice que esa situación con él es desesperante porque no le dice las cosas de frente, afirma que todo se puso feo porque ella no quiso estar con él “porque él quería que yo estuviera con él a las malas y yo en ningún momento quise, y él era a las buenas o a las malas, un día me cogió a las malas y yo cogí y le pegué y me fui, como yo no le di el papayaso fue cuando me termino y ahora está hablando mal de mí, eso me tiene en el colegio como la peor” ...me tiene aburrida, porque si es muy hombre pues que me diga las cosas en la cara, que no me mande razones como una niña”, “yo a ese niño lo quería un resto, profe, yo le rogaba, me le arrodillaba y todo, yo era más boba profe, es que yo no sé que me paso con él, que usted no se puede vestir así y que tal cosa, y yo pues aunque no me gustará dejé de vestirme así, es que él era mi amigo, yo confiaba en él, era con quien podía hablar, a quien le podía contar mis cosas, es que yo me humille, yo deje mi orgullo a un lado por él”. (DC-AU, Febrero 25 de 2015)

Este relato además de visibilizar aspectos de las relaciones de pareja de los jóvenes, pone en manifiesto un sentimiento de soledad, de desconfianza; la ausencia de figuras representativas que ellos sientan como un apoyo, por lo que se apegan a sus parejas en este caso, para sentirse parte de algo, importantes para alguien, aún cuando eso les implique “humillarse”, es decir abandonar su amor propio, situación que mantiene los sentimientos de desolación y desesperanza, como lo dijo esta misma estudiante, “eso del amor es refeó” (DC-AU, Febrero 25 de 2015); perpetuando los imaginarios de que el amor duele, que el que se enamora sufre y otros que encarnan relaciones de pareja dolorosas y cierto desencanto por enamorarse, por el amor.

El cuerpo: territorio de resistencias.

El ejercicio de poder que se establece desde la sociedad de consumo sobre los cuerpos-sujetos de los jóvenes, si bien permea sus imaginarios acerca de los roles femeninos y masculinos, también potencializa la aparición de otras formas de asumir su corporalidad, de generar modificaciones a su estética, de gestionar su deseo por ser diferentes a los cánones establecidos.

Las resistencias a la biopolítica se dan en este marco de juegos estratégicos de la libertad... Es en este sentido, es decir, en la aparición de nuevas posibilidades de juegos de poder, que las estéticas de los jóvenes sobre su cuerpo, tanto individual como colectivo, pueden proponerse como estrategia de resistencia. Esta resistencia no es sólo reacción, es sobre todo creación. Los jóvenes hacen hablar sus cuerpos y constituyen de él un territorio de participación política, pues en él permiten la aparición de nuevos modos de ser libres en la creación de nuevas subjetividad. (Martínez, JE. 2008, p.159)

Estas estrategias de libertad, se pueden leer como maneras de expresar sus sentimientos y emocionalidades hacia sí mismos, cuando afirman sentirse bonitas, hacía otros, como sus familiares, parejas y amigos, en donde los vínculos afectivos se imprimen en el cuerpo y se perpetúan en la memoria, como tributos a lo que son, a lo que aman y a lo que los moviliza intensamente; hacen de su cuerpo un lienzo en el que dibujan su historia.

Milena: yo me imagino yo con un piercing en la nariz le dije yo y me dijo se lo voy a mandar abrir y me lo mando abrir, yo era la mujer más feliz, porque yo me sentía contenta por mi piercing porque me veía bonita y por eso me lo abrí y después cuando vi a mi tía tatuada también me quise yo tatuar y mi mamá me dio plata también.... (GFE-AU, Abril 21 de 2015)... tengo el nombre de mi abuela Rosa, y tengo una rosa dibujada... en la mano derecha tengo el nombre de mi hermano, en la mano izquierda tengo el nombre de mi mamá... (CC-AU, Mayo 13 de 2015)

Tatuarse para Milena aunque pudiera ocasionarle dificultades para vincularse laboralmente, tiene un significado tan importante que no dudo en “rayar” su cuerpo para llevar con ella el nombre de las personas más importantes en su vida:

Yo tengo tatuajes, yo si tengo (Fabian: pero los tatuajes perjudican para un trabajo) (Mauro: Si) Si yo sé, yo sé muy bien, lo sé que perjudican para un trabajo, si claro, si obviamente si uno se va a rayar el cuerpo es porque algo significa no?... (GFE-AU, Abril 21 de 2015)... significan, significa, que ellos siempre van a estar ahí para lo que yo los necesite, me van a apoyar en las buenas y en las malas, y pues, es porque es mi única familia.... (CC-AU, Mayo 13 de 2015)

Al igual que Milena, Mariana y Sonia han tomado decisiones acerca de su cuerpo, perforarse, tatuarse, como manifestaciones de su emocionalidad, para establecer vínculos con personas y a manera de ritual ‘sellar’ una relación, eternizar un momento. En palabras de Reguillo (2012) “El cuerpo es el vehículo primero de la socialidad” (p.59):

Mariana: Para mí un piercing si significo mucho, el de la lengua, porque me lo hice yo y se lo hizo mi novio (Mauro: Para sentirlo) nos lo hicimos los dos como que si, (Mauro: Como para demostrar esa unión) (Fabian: Unión, unión) (Mauro: esa unión que tenían entre los dos) si (Fabian: Como cuando compran un corazón y esta partido, mitad para ella, mitad para él). (GFE-AU, Abril 21 de 2015)

Sonia: me tatué a los 15 años entonces si cuando me tatué pues mi primer tatuaje fue una estrellita me lo hizo una amiga y bueno hay yo empecé hay a tatuarme no me tatuaron profesionales si no yo misma y pues por eso y cada vez que digamos me tatuaba siempre pensaba en ese algo que de pronto tal vez me perjudico o tal vez me hizo feliz en ciertos momentos. (CC-FLS, Mayo 25 de 2015)

Esta socialidad, en la que el cuerpo hace posible establecer relaciones con otros cuerpos-sujetos, entablar experiencias comunes, compartidas desde la pluralidad de los mismos, tiene también un carácter de temporalidad, aquello que emerge en los espacios de socialización, es

cambiante, dinámico, un escenario en el que se proponen constantes tensiones entre lo que el mercado, la sociedad, la cultura del consumo, la moda y las instituciones ‘exhiben’ y lo que el cuerpo-sujeto joven quiere hacer de sí mismo, lo que busca expresar. Es así como lo expone Reguillo (2012) que

la manera de vestir, los accesorios, los tatuajes y los peinados se han convertido en un emblema que opera como identificación... No se trata solo de fabricarse una apariencia, sino de otorgar a cada prenda una significación vinculada al universo simbólico que actúa como soporte para la identidad. (p.77)

Identidad por medio de la cual los jóvenes se hacen agentes que resisten, tienden una red de saber-poder, para producir un conocimiento sobre sí (**sujeto-epistémico**); la condición de juventud indica “una manera particular de estar en la vida: potencialidades, aspiraciones, requisitos, modalidades éticas y estéticas, lenguajes” (Margulis y Urresti, 1998, p.4), una propuesta de aquello que quiere que se vea y se diga sobre ellos. Se enuncian a sí mismos por medio de su cuerpo.

La música, el baile, el deporte: apropiaciones del tiempo y el espacio

Las estrategias de disciplinamiento del cuerpo, centran la eficacia del control en la distribución de tiempos y espacios en los que el cuerpo pueda operar, crea espacios útiles en los que se deben realizar determinadas actividades, establece horarios para cada cosa, garantiza la eficiencia en el uso del tiempo, por medio de ritmos en los que se cumplan las ocupaciones establecidas, despliega así una serie de estrategias que permiten la vigilancia y la disciplina, en palabras de Foucault (2009) “métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad” (p.159); estos métodos son ejercidos por las instituciones educativas por medio de la disposición de horarios para el desarrollo de las actividades académicas (las clases) y tiempos de receso (descanso), para los cuales existen unos espacios arquitectónicos en los cuales deben desarrollarse, de manera que las clases se dictan en los salones y el receso se cumple en los patios; lugares en los que se debe ejercer una constante vigilancia para evitar conductas que se

salgan de la norma, para asegurarse que todos los sujetos han acatado las maneras correctas de comportarse.

A esta “microfísica del poder” (Foucault, 2009, p.161), se le anteponen fuerzas que orientan la conducta a la indisciplina, al cuestionamiento de aquello que se ha establecido como lo correcto, a la norma-lidad, fuerzas que tensan las líneas de poder y redireccionan sus focos de control; el ejercicio de poder es cuestionado desde la libertad y la capacidad transformadora que conlleva la resistencia. Es importante entender esta posibilidad de transformación como propone Giraldo (2006):

...la resistencia no es reactiva ni negativa, es un proceso de creación y de transformación permanente; desempeña, en las relaciones de poder, el papel de adversario, de blanco, de apoyo, de saliente para una aprehensión. Los puntos de resistencia están presentes en todas partes dentro de la red de poder, es decir, donde hay poder hay resistencia. (p.105)

Esta posibilidad de creación, creatividad que para los jóvenes puede verse expresada como ya vimos en su vestuario, accesorios y modificaciones corporales, también se manifiesta en las formas en la que alteran la conducta de sus cuerpos haciendo posesión de los espacios y tiempos que la escuela ha dispuesto, ha regulado.

Una de estas posibilidades transformadoras es la música, ese conjunto de sonidos, acordes y voces que permite generar estados de ánimo distintos, movimientos que corporizados ponen en manifiesto lo que se siente a través del baile, dinámicas de tolerancia, formas de comunicar e interactuar con pares, con figuras de autoridad. Una manera de escapar al orden cotidiano preestablecido.

A continuación veremos representado este sentido que tiene la música para algunos de los jóvenes que participaron en los grupos focales:

Mauro: La música es para escucharla, pa' uno relajarse, el baile es como pa' disfrutarlo
(GFE-AU, Abril 21 de 2015)

Sonia y Marlon, estudiantes de 11 y 10 respectivamente, nos cuentan como en los descansos del colegio, disfrutaban de la música que transmiten por la emisora, un espacio creado por la institución, que permite la expresión de algunas formas de libertad para ellos:

Marlon: pues es que por ejemplo yo no... a mí me gusta escuchar cualquiera pero es que hay gente que odia el rap, otros que odia el metal... lo que pasa los viernes es que a veces en los descansos ponen tal y tal género musical no, y no todos tenemos los mismos gustos entonces los viernes es muy chévere porque se pueden acercar y pueden y ponen la música que le guste, osea, si varían para que todo mundo aproveche el descanso y lo pueda disfrutar como es (GFE-FLS, Abril 20 de 2015)

Sonia: yo digo, yo siempre he dicho que soy de las que nunca me fijo en que me dirán, hasta los celadores me han visto, que yo cojo a por lo menos a mi compañero lo cojo y venga y echemos (exacto) bailémonos un ratico. (GFE-FLS, Abril 20 de 2015)

De estas maneras los jóvenes se apropian de los espacios y tiempos que la escuela ha dispuesto para su descanso, emplean los mecanismos que el sistema dispone como la emisora, para difundir actividades alternativas, movimientos que no están regulados por los límites de las aulas, por las formaciones y el manual de convivencia.

A continuación Valeria nos contará otras posibilidades de conducta que algunos estudiantes del colegio Simonelli han generado para apropiarse de los descansos:

Valeria: no pues el descanso pues es un momento de que si hay personas que aprovechan eso para dormir o para comer, pero hay otras personas que digamos es para escuchar música para enloquecerse porque a veces a mí me pasa el arrebató de colocar música electro y yo me pongo con el cabello loca hacer locuras (jajajaja) hacer locuras y es así eso es lo divertido de un descanso, tan chévere sería un descanso que importarnos que dijera la gente que pusieran un merengue una salsa y uno se pusiera a bailar (eso) eso sería muy divertido (P2: y eso sucede?) (no, porque siempre las canchas están ocupadas o digamos todo mundo juega todo mundo hace y no ya solo la gente se concentra en eso y ya no salen de eso) exacto y que lo ven a uno que se esté moviendo o bailando a este (jajaja) que bicho le pico. Es algo normal. (GFE-FLS, Abril 20 de 2015)

Como se puede leer en éste fragmento, las conductas que han sido normalizadas durante los descansos, son las de jugar en las canchas, comer y dormir, mientras que los jóvenes como Valeria que expresan sus emociones por medio del baile, son categorizados como diferentes y esa manifestación de su ser a través de su cuerpo se observa con extrañeza, posibilitando críticas y valoraciones negativas.

Además de los tiempos de descanso, la jornada escolar, se desarrolla desde el ingreso al colegio, hasta la salida, pasando por las clases y los intermedios entre ellas, durante estas temporalidades predispuestas por la institución, acontecen de múltiples formas los estudiantes; en el colegio Alemania Unificada jornada tarde, algunos pocos jóvenes acatan la regulación de su comportamiento en torno a estos horarios, como nos daremos cuenta en el siguiente dialogo, antes de ingresar al aula de clases los jóvenes recorren el colegio, llegan tarde a sus clases, en los intercambios asumen la misma conducta y en ocasiones persuaden a sus docentes para que lleve a cabo la clase en otros espacios que no sean los salones o incluso para que no ejecute la clase, sino que practique con ellos un deporte:

-Milena: o sea, lo que uno hace diariamente acá en el colegio?

-Mariana: ah, pues entra, va da como dos tres vueltas

-Mauro: mientras que llega el profesor

-Mariana: mientras que llega el profesor entra al salón, después cuando se acaben las dos, o la primera hora, luego uno va [Mauro: en el cambio de clase, va y da una vuelta], da la vuelta suavcito, a veces uno capa, y ya.

-Milena: a veces uno evade, a veces uno llega tarde a las clases, [o si no entra a una hora, y se queda una hora por fuera], y se queda por fuera, a veces no hacemos caso (lo dice sonriendo) [y así] ...en las clases, [a veces nos quedamos jugando futbol] a veces hacemos cosas que no debemos de hacer (sonríen)...como saltar reja [meterse por el hueco esa es la verdad]nos salimos del colegio

-Fabian: ese es un plan B, otra entrada al colegio

-Mauro: Plan Gasper, [plan gasper], [plan gasper] (lo repiten varios)

-Fabian: ese es un diario vivir de este colegio, hay unos que ... dan clase, otros traen unos guantes de boxeo [y se ponen a boxear], y se ponen a boxear allá abajo

-Mariana: o por... porque, la mayoría es a veces, ah, yo tengo pereza de entrar, y nosotros, ah yo también, no hacemos nada, entonces uno, no hacemos nada? No, no hacemos nada o no entramos. A veces los profesores, como es el profesor Alejandro, uno le dice sáqueme a jugar, lo saca a jugar y no dicta clase, sáqueme a zona verde (Mauro: a hacer clase en zona verde), lo saca a zona verde, si hizo si no hizo, no le importa, el solo en lo suyo. (GFE-AU, Abril 21 de 2015)

Esta descripción de sus tiempos escolares, tiempos que al parecer transcurren de manera distinta a lo cronometrado por los horarios del colegio, además de poner en manifiesto la disposición que los jóvenes hacen de los espacios, los tiempos y de la distribución de su conducta como una alternativa al ordenamiento institucional, también plantea nuevas formas de relacionarse con los docentes, transforman entonces las relaciones de poder, planteando un escenario en el que el profesor accede a sus solicitudes para evitar confrontaciones y actitudes ‘rebeldes’, o normaliza también estos comportamientos, dejando de exigir que retornen a la normatividad. Para ilustrar este planteamiento leeremos un fragmento del diario de campo de la investigadora Jenny:

Los jóvenes del colegio deberían estar en los salones de clase según lo dispuesto por sus horarios académicos, sin embargo en el colegio se observan grupos de estudiantes en diferentes zonas, en la zona verde, en el patio, jugando baloncesto con dos de sus profesores, hacía la entrada del colegio, el coordinador camina por el colegio tranquilamente, para los estudiantes esta práctica es frecuente, juegan futbol al frente de los salones, pasean por los alrededores de las estructuras del colegio, hablan con sus amigos a través de las rejas del colegio, algunos permanecen en los salones sin docentes, mientras son los cambios de clase. (DC-AU, Febrero 05 de 2015)

En estos discursos, no solo se pueden identificar comportamientos normalizados o fugados de la norma, sino que además se identifican propuestas de conducta que de manera creativa transforman los pasillos en campos de futbol, rines de boxeo, pistas de baile, zonas de

conversación, de interacción en las que no se fragmenta el ser en cuerpo-mente, sino que reconocen en su cuerpo esa unidad del ser humano. Estas alternativas de transformación se asocian con la generación de nuevas estéticas; como lo expresa Núñez (2009), “la creatividad siempre es una *resistencia* y una *intervención* en lo que hay. Siempre es política, a la vez que creativa o estética” (p.42) y es justamente desde esta acción política que los jóvenes plantean otras formas de ocupar los espacios y los tiempos.

Sonidos en fuga: Acciones políticas para impactar territorios.

Desde este escenario de sonidos, música, voces de los jóvenes, discursos normalizadores, el timbre y el conjunto de otros acordes que acompañan el cotidiano de la escuela, se puede evidenciar como el territorio de acción de las juventudes va difuminando sus límites y sus reflexiones acerca de sí mismos, cobran sentido en los cuerpos de otros; en palabras de Esther Díaz “los sonidos se fugan de una territorialidad única y fluyen en libertad plural (...) el espacio creativo es tanto más rico cuanto más cambiante, cuando permite la mutación, la migración, la fuga de un territorio y la reinscripción en otros” (s.f. párr.7-8); es así como sus voces se hacen coro que procura por impactar otros espacios, por incidir en multitudes y ejercer en sus propuestas creativas micropoderes que transformen el orden concebido, el disciplinamiento dominante del cuerpo-sujeto.

En las líneas que siguen podremos leer algunas de las reflexiones críticas y las propuestas que los jóvenes estudiantes han planteado en torno al ordenamiento que la escuela dispone y a los sujetos que propone:

Sonia: Mire para nosotros bueno para los jóvenes hoy en día ya es todo la parte de estar dinámicos de hacer cosas ósea a nosotros de que nos sirve entrar a una conferencia y quedarnos cruzado de brazos y escuchando media hora lo que está hablando y a nosotros, como que si, como que no, es mejor algo interactivo algo que nos llene, por ejemplo, a muchos les emociona ahorita el deporte o algo así, la música ahorita está dando mucho la música, lo que es la obra de teatro, si eso se diera aquí en esta localidad créame esta localidad cambiaría demasiado, ni siquiera abriría tanto ñero porque se dedicarían, muchos serian grafiteros, muchos serian bailarines de break dance, muchos les gusta la música

rap, crearían conciencia con eso... por ejemplo sabe también que sería chévere una pelea sana y se llama pelea de gallos... la pelea de gallos son dos raperos y se empiezan hay... eso son peleas sanas mas no de esas violentas. (GFE-FLS, Abril 20 de 2015)

Así como Sonia considera que la localidad de Usme podría cambiar si se vincularan a los jóvenes en actividades en las que pudieran expresar sus ‘talentos’, sus formas de ser y habitar en el mundo, en vez de coaccionar sus sentires, lenguajes y estigmatizar sus vestimentas o gustos, en el discurso de los jóvenes, también aparecen propuestas para dinamizar las jornadas en la escuela, para mitigar la deserción escolar, motivar a los jóvenes y proponer otras formas de usar el tiempo libre; lo que en las lógicas de las políticas educativas constituiría un plan de acción para garantizar la permanencia en el sistema educativo y generar alternativas para la inversión del tiempo extraescolar, problemáticas que no solo inquietan a los legisladores y académicos de las ciencias de la educación, sino que como se verá en los fragmentos siguientes, son motivo de reflexión para los jóvenes:

Marlon: sería bueno aunque sea una vez al mes nos traiga... a los de neo artistas y créanme que a mí las actividades con ellos me parecen muy chévere... salir de la zona de confort créame que la rutina aburre al que sea. (GFE-FLS, Abril 20 de 2015)

La modificación de las dinámicas institucionales, también incluyen otras formas de proponer los tiempos de descanso:

Javier: No se un descanso, un día de agua que uno haga lo que quiera con el agua algo así chévere... la rectora puede fomentar eso en la secretaria o algo que un día para el colegio que pueden mostrar en ese caso que es para mejorar la educación. (GFE-FLS, Abril 20 de 2015)

Valeria: juguemos con las bombas llenémoslas de agua y eso salir algo de los extrovertidos. (GFE-FLS, Abril 20 de 2015)

Para los jóvenes, comprender sus necesidades de incursionar en actividades diferentes a las clases magistrales, las cuales consideran aburridas, monótonas y rutinarias, es un factor determinante para la permanencia en la escuela; favorecer aprendizajes que potencialicen sus habilidades y expresiones estéticas, desde la creatividad, las artes y otros lenguajes les permite apropiarse de su existencia y sentirse parte de un todo, reconocidos, respetados y valorados; como se verá a continuación en el diálogo planteado por Valeria, Sonia y Javier:

Sonia: donde se haga eso es más que jurado que este colegio a mitad de año todavía se siguen viendo estudiantes... porque después de mitad de año no sé porque este colegio queda vacío. (GFE-FLS, Abril 20 de 2015)

Valeria: si porque varias de mis compañeras ya se van a retirar. Uno se pone a pensar voy a terminar solo... Y pues lo que dice mi compañero es verdad, digamos sería muy chévere que digamos un sábado acá dentro del colegio, que a los muchachos que les guste hacer grafitis, que les gusta el rap ,que les guste bailar, si me entiende que nos den clase que nos animen hacer lo que nosotros queramos, no lo que nos quieran dejar, que no, usted tiene que hacer esto, esto, y esto ...no, así no es (Sonia: aburrirnos un sábado en la casa sin hacer nada buscando otras cosas... exacto la mayoría busca que hacer un sábado, como hacerlo, que con quien ir, que con quien no, que para donde cojo... están los parchecitos, digamos, por ejemplo acá, digamos estoy con Javier estoy con Mary estoy con pacheco y bueno con cantidad de gente (jajaja) pues porque me hablo casi con todos, soy muy sociable, (jajaja) entonces estoy con ellos y digamos no que el colegio quiere montar una obra de teatro yo digo mi amigo Javier se anima (Javier: claro demasiado) luz mari se anima digamos y si hay competencia mucho mejor porque la competencia lo anima a uno a ganar y hacer competitivo en la vida, porque acá todo es competencia en Colombia para tener un empleo hay que competir madrugar y hacer fila (Javier: jaja claro). (GFE-FLS, Abril 20 de 2015)

Durante las visitas al colegio Simonelli, se identificó que tanto las paredes como las mesas y sillas estaban completamente rayadas con distinto tipo de mensajes y textos, con respecto a esto Javier estudiante de grado 11, tiene una propuesta en la que se puede identificar su

necesidad de expresarse, la exigencia de espacios para que estas formas de comunicar se mantengan, pero también habla de la forma como se sienten cuando el inmobiliario del colegio esta en mal estado, deteriorado, dando cuenta de mensajes que la estética misma de la escuela está enviando a sus estudiantes y por medio de los cuales dispone comportamientos y actitudes:

Javier: digamos una solución a lo de lo de rayar las mesas y todo eso aparte de que las mesas están en mal estado, que ya todo eso está como viejo, como si no se llega en el último tiempo he visto digamos que llegan ehh cosas nuevas y adecuación inmobiliaria para las clases de inglés y porque , porque es un proyecto nuevo y porque no pueden hacer eso con el colegio (exacto) y para evitar que los estudiantes rayen las mesas ehh digamos ubicar no se sitios... dos paredes (Valeria: pegar hay pedazos de papel periódico en las paredes y que rayen lo que quieran) y digamos dos paredes donde para las personas que les gusta dibujar y grafitear y todo eso lo hagan, lo realicen acá, en el colegio lo vuelvan bonito, parte, ósea, como eso se vuelva como algo que represente al colegio de que los estudiantes no son ñeros, no son nada, si no tienen talento. (GFE-FLS, Abril 20 de 2015)

En estas líneas, podemos identificar el valor que los jóvenes dan a la formación y expresión estética en el desarrollo de sus potencialidades, habilidades, competencias, en su construcción como sujetos integrales, en donde su sensibilidad comprensiva del mundo se manifiesta por medio de sus trazos, de sus movimientos, de las letras de sus rimas e improvisaciones cuando rapean, hacen propio el mundo externo y lo interiorizan para devolverlo al exterior transformado en arte, en palabras de Rancière (2005) “el arte es, ante todo, aquello que es objeto de experiencia estética, y esta es una reconfiguración de los espacios-tiempos de una sociedad” (p.69); esta cualidad de transformar la disposición de los espacios, de los objetos en ellos y por tanto de la experiencia corporal que los sujetos pueden tener, es una manera de ejercer y entablar relaciones de poder en las que se dispone una forma de ser en el mundo, un discurso en torno al mundo que se experimenta, una disposición de lo íntimo y lo público, de lo que se dice y lo que se calla, un ejercicio político del cuerpo-sujeto para disponer sobre sí y sobre su entorno.

Entre el barrio, la sociedad, la familia, los amigos y la escuela. De la seguridad y la confianza

Escuchar a los jóvenes hablar desde una reflexión política de sus acciones, de cómo pueden incidir para impactar al mundo y favorecer transformaciones en la sociedad, conduce los haces de luz hacía sus planteamientos y cavilaciones entorno a la sociedad, el barrio, la familia y la escuela. En sus intervenciones pudimos identificar un sentimiento de soledad, temor, angustia, una necesidad de seguridad y de figuras en las que puedan confiar, para que los escuchen, los entiendan, los orienten y los protejan.

En los siguientes relatos daremos cuenta de la manera en la que jóvenes de ambas instituciones educativas, perciben las dinámicas sociales y como estas permean la escuela, generando en ellos cambios de comportamiento, emociones, prejuicios ante otros, críticas a las figuras de autoridad establecidas (como la policía) y exigencias para que desde las directivas del colegio se tomen acciones:

Fabian: en la sociedad hay un alto nivel de desempleo, un alto nivel digamos, que hay mucho peligro, hay mucha inseguridad en los barrios, que digamos hay barrios que no hay cais, digamos este barrio es privilegiado porque tiene un cai al frente del colegio eso es bueno (Juliana: pero para nada) pero no se nota de a mucho, porque hasta a los mismos policías les dan plata a ellos en todas las ollas, lo que llaman ollas que es distribuidoras de vicio para que no lleguen allá a hacer nada, les dan plata (GFE-AU, Abril 21 de 2015)

Mauro: porque nosotros sabemos que la plata lo maneja todo, (Juliana: hoy en día si) (Fabian: pues dicen que la plata no es todo en la vida, pero un 90% es plata) hoy en día si, porque muchas veces como decía Fabian en las ollas le dan plata a los mismos policías, o si no los bajan a plomo y los policías que prefieren que les den plata, ósea muchas cosas que se pueden comprar con plata, digamos como los políticos hacen, que a veces arreglan lo de ellos, digamos tienen algún conflicto, algo con el estado y lo arreglan es así, con plata, le pasan a un policía, y plata y lo pueden arreglar así. (GFE-AU, Abril 21 de 2015)

Milena: ... la sociedad de hoy en día hay mucho gamín, mucho (Fabian: indigente) indigente, eeee muchos droga..., bueno muchos como le digo eso (Juliana: drogadictos) si

drogadictos, (Mariana: en serio) en serio hay mucha inseguridad también, a pesar que haya un cai ahí, uno no se siente seguro, donde vive profe, uno no se siente seguro de donde, donde se encuentra, entonces yo creo que es eso estamos inseguros. (GFE-AU, Abril 21 de 2015)

Este sentimiento de inseguridad que manifiestan los estudiantes del colegio Alemania Unificada, tiene eco en sus pares del colegio Simonelli, quienes afirman:

Sonia: ...Pues los alrededores es algo complicado porque pues no estamos en una localidad que digamos pueda ser tan segura, a los alrededores hay un poco de inseguridad eeehh uno se siente más seguro cuando esta acá adentro... prácticamente mucho pandillismo, muchos ñeros, ladrones por montón... entonces pues últimamente se ha vuelto esa inseguridad por los robos y ya los tiene como que fichados desde afuera... Pero pues como yo lo dije pues prácticamente uno se siente seguro acá en el colegio ósea y bueno y ni tanto porque acá adentro del colegio hay personas que les informan a los de afuera, uno ya prácticamente tiene que estar con la maleta así, ahh cogido y decir no pues uno vaya atrás uno vaya adelante y nos cuidamos entre todos las espaldas quienes, en los pocos que podamos confiar porque de resto ya es terrible (GFE-FLS, Abril 20 de 2015)

Javier: ...digamos también la inseguridad se ve a lo de la drogadicción digamos puede ser en sitios o lugares donde vendan la droga y si, donde expendan eso y se van a comprar y como no tienen plata no trabajan no hacen nada son desocupados de la calle, lo único que hacen es robar a la gente para conseguir dinero para ir a comprar eso , digamos porque al lado de mi casa donde yo vivo hay, existe un lugar de esos y uno de esos lugares haya llevan celulares todo lo que roban por acá van y lo llevan allá y le dicen cámbiemelo por no sé qué y así y digamos en la hora del descanso como la reja esa es visible como de adentro para afuera como de afuera para adentro los ñeros empiezan a mirar hay en la reja quien saca el celular en la hora del descanso y todo eso para cuando uno salga ellos ya lo fichan, y uno se hace en la esquina de allá en una moto y el otro está acá, entonces el otro le pega un chiflido le hace alguna señal al otro y el otro se viene y pasa en la moto y apenas va uno en el andén le rapan el celular o le ponen una navaja en el cuello.. pero en

cuanto a la seguridad no porque no sé si pide el apoyo policial o no se digamos de algo que lo proteja a estos lados o no ser un caí móvil no se algo así pero ósea por mi parte creo que no, digamos solo en casos extremos está presente el coordinador de resto si no le pasa nada bueno que eso siga igual no hace por mejorar la seguridad del colegio.. Digamos eso consiste en que el coordinador y la rectora tomen la iniciativa de mejorar la seguridad si ellos no toman esa iniciativa nunca va a pasar nada nunca van a hacer nada. (GFE-FLS, Abril 20 de 2015)

En sus intervenciones los jóvenes dejan saber que sus barrios son entornos inseguros, en los que problemáticas como el hurto, el pandillismo, el consumo de sustancias psicoactivas, entre otras, son comunes y permean los muros del colegio, no solo porque afectan a los estudiantes cuando salen, sino también porque se filtran en jóvenes que asisten a la institución, portan armas, consumen sustancias al interior y vigilan a los demás estudiantes para que alguien afuera los agrede y les quite sus pertenencias.

Ante estas dinámicas, los jóvenes solicitan mayor presencia de las directivas del colegio, proponen que se convoque a la policía para que les brinden seguridad, tanto por los alrededores como al interior por medio de ‘requisas’ sorpresa; acuden a un llamado por esa vigilancia y control policial, que paradójicamente, pues reconocen en esta fuerza uniformada dejos de corrupción (pues se pueden comprar con dinero) o de ineficacia en el cumplimiento de su misión de brindar seguridad, les resulta una alternativa para minimizar su sentimiento de temor e inseguridad. A continuación un dialogo entre algunos estudiantes del colegio Simonelli, nos permitirá ilustrar las alternativas que ellos consideran pueden menguar las problemáticas al interior del colegio:

-Valeria: ...que venga una vez a la semana la policía y haga requisas... que los profesores también como que vean y entiendan que hay estudiantes que por ejemplo pueden decir algo pero les da miedo a que les puedan hacer algo.

-Noris: Pero de nada sirve eso porque las requisas acá en el colegio porque es que siempre que saben los estudiantes que vienen a requisar y traen las armas (...) y drogas

ellos esconden las cosas para que la policía y los profesores no se den cuenta que traen eso.

-Sonia: Pero se podría tomar como sorpresa (GFE-FLS, Abril 20 de 2015)

A su vez ese sentimiento de desconfianza, de desprotección, inseguridad y miedo, los lleva comportarse de acuerdo a sus imaginarios sobre los otros; como lo describe Uribe (2002)

Es el miedo, la incertidumbre, el clima de inseguridad lo que induce al ser humano a forjarse imágenes y representaciones del peligro que corre, de la ferocidad del enemigo... que se coimplican y se transforman a la sombra de las desconfianzas, los malos entendidos y las inseguridades de todos contra todos (p.38)

De manera tal que los jóvenes al sentirse amenazados y temerosos, tienen la tendencia de protegerse, identificando en sus pares posibles enemigos, amenazas que deben mitigar exigiendo o implementando estrategias de control coercitivo, de disciplinamiento y dominación, por medio de la fuerza física en requisas por ejemplo o del castigo por el incumplimiento de la norma, buscan entonces la normalización de conductas que consideran desviadas. Para ilustrar sigamos las palabras de los estudiantes:

Marlon: Y es que estudiantes vienen al colegio a buscar problemas...a mí me consta es que vienen acá solo a buscar enemigos y a echar vicio no se (para llamar la atención) exacto y pues a mí me parece que el colegio no se debería tomar unas medidas para ellos porque ósea venir solo a provocar problemas no me parece. (GFE-FLS, Abril 20 de 2015)

Fabian: Profe y digamos, cómo es posible que uno esté afuera, comprando ahí, en la cosita ahí, y usted que hace afuera, esperando a qué haya un problema? ...los profesores de aceleración, y yo le digo, profe no, es que estoy comprando, igualmente está tarde, ay, a mi no me levante la voz señor, y entro una muchacha que no me aguante las ganas y fui y le dije a la profesora, entro con un cigarrillo en la mano fumando, yo tenía la maleta puesta, y tenía el manual, saque el manual, y le dije profe venga un momentico, esa niña que va allá llámela y llego e hizo así [como aspirando] – qué profe? – yo le dije, profe en

el manual de convivencia dice que en el colegio se puede fumar? Ay no, no había visto perdón, bueno voy a tenerlo en cuenta. (GFE-AU, Abril 21 de 2015)

Mauro: eso de nueva vez, es una falta gravísima, porque es una falta a la institución, es una falta gravísima. (GFE-AU, Abril 21 de 2015)

Esta evocación a la seguridad que claman las voces de los jóvenes de ambas instituciones educativas a las que nos aproximamos, cobra un valor especial cuando se comprende en clave de los dispositivos sociales y políticos asociados al Estado moderno, por medio de los cuales, se busca garantizar la soberanía del poder protector y el bienestar de la población, articulando el miedo, a las ideas de ciudadanía, desigualdad, violencia y al proyecto de gobernanza, configurándose en un elemento importante en la constitución de subjetividades, pues los discursos y prácticas sugieren sujetos que necesitan que se les garanticen medidas desde las figuras de poder para su seguridad y la mitigación de los factores amenazantes.

Siguiendo a Agudelo (2013) “esta compleja relación de fuerzas que confluyen en el miedo, logra potenciar, visibilizar, paralizar, constreñir, ocultar o regular los saberes y las prácticas que histórica y progresivamente permiten la producción de subjetividades, esto es generar procesos de subjetivación” (p.11); se establece una red de saberes, de discursos, de regímenes de verdad, de prácticas que se encarnan en el cuerpo-sujeto, que interioriza la obediencia, justifica la disciplina, normaliza conductas, delimitando los límites de la normalidad y sanciona todo comportamiento desviado de la norma, perpetua los esquemas de aparente seguridad que brindan instituciones como la policía y que se constituyen parte de los imaginarios de los sujetos, haciendo que otorguen la satisfacción de sus necesidades a estos aparatos de poder; de esta manera “el poder puede lograr un comando efectivo sobre toda la vida de la población sólo cuando se torna una función integral, vital, que cada individuo incorpora y reactiva con su acuerdo” (Negri y Hardt, 2000, p.25); el miedo se constituye así en el motor vital que moviliza la maquinaria de poder a través de los discursos de seguridad y de segregación, una distinción entre los buenos y los malos, un código ético que permea los escenarios de socialización y dispone la manera en la que sus miembros deben comportarse para poder permanecer allí.

Los sentimientos de inseguridad y desconfianza que relataron los jóvenes, pueden estar asociados a la percepción que tienen de estar solos, de no contar con otros que acompañen su

proceso de vivir, de crecer; estas referenciaciones en especial fueron atribuidas a la familia y los amigos, como podremos leer en los fragmentos de la conversación de los estudiantes del colegio Alemania Unificada, que siguen:

-Mariana: pues a veces la familia le sirve a uno, a veces, pero a veces uno con toda esa familia que tienen alrededor, uno se siente más solo, porque ósea no lo escuchan uno le cuenta algo y no lo entienden, antes lo juzgan, o sea, se supone que uno le cuenta algo a alguien es para que lo ayude, que lo apoyen, pero antes (Juliana: que lo aconsejen) y usted porque hizo esto, es que no, es que usted es si? (Juliana: es una tal por cuantas) en vez de decirle, no haga esto, vea que esto le sirve no, ... que esto está mal que esto está bien, siga con tales.

-Milena: la familia pa' mi es, mire a veces es, bueno mire es un apoyo, que lo apoyan a uno, pero como dicen ellas, no lo escuchan, uno necesita un consejo de alguien y uno les cuenta hay para que se lo den y ellos como que lo reprochan a uno, como que, que no lo escuchan si profe, no lo entienden, ellos no se ponen en los zapatos de nosotros, a ver como nosotros nos sentimos

-Mauro: a mi la familia me parecería, como un amigo de esos que son malos amigos que cuando tu estas en las buenas eso si te quieren de todo, y cuando tu mas los necesitas te dejan, te abandona, eso, a mi me parece eso, porque no, osea no veo tanto un apoyo así

-Juliana: pues para mi, para mi es una miércoles la familia ... el porqué, no entiendo, por qué... lo único, ósea si ellos pasaron por la etapa que nosotros estamos pasando ahorita, no entiendo porque lo que más hacen es juzgarlo a uno...le tienen que ver a uno en la mayoría de veces lo malo, siempre lo malo, (Fabian: si si, si) y pues lo único que dicen ay es que usted me esta contestando, es que usted no se que, es que usted si se cuantas, es una aletosa, que no se que (Milena: es que se le están subiendo los humos y yo se los voy a bajar de un solo cachetadon y usted es una no se cuentas) (GFE-AU, Abril 21 de 2015)

En estas líneas se puede identificar un sentir que impregna las voces de los jóvenes, sus familias no son los referentes de afectividad que ellos desean y que incluso requieren, se sienten por el contrario juzgados, cuestionados e incomprensidos, lo que teje una distancia emocional,

relacional y comunicativa con los miembros de su espacio primario de socialización, desde allí ya podemos comprender como la “familia –cualquiera que sea su organización interna– es el centro reproductor de las muy variadas posturas que la juventud mantiene respecto al mundo público” (Barbeito, 2002, p.4), pues esas dinámicas que se presentan al interior de la familia, parecen impregnar todos los espacios de socialización, haciendo de los sentimientos de desconfianza, temor y ausencia de pertenencia una comunalidad que se visualiza en sus relaciones afectivas de pareja, con pares, con la sociedad en general y con la escuela.

De esta manera se devela una tendencia por parte de las instituciones familiares de incursionar en nuevas estrategias de subjetivación, en donde ya no disponen prácticas discursivas y no discursivas que proporcionen alternativas orientadas de relaciones sociales, delimitando con quien o quienes los jóvenes se pueden relacionar, o en que espacios pueden permanecer, rol mediador que regulaba “el acceso a uno u otro tipo de educación, de amistades, de ocupación laboral” (Barbeito, 2002, p.5), así como también transforma su papel en “la transmisión de competencias e identidades políticas” pues reestructura la manera en la que brinda “apoyo material y afectivo incondicionado para sus miembros” (p.6); estas modificaciones en la manera en la que las estructuras de poder, en este caso la familia, si bien abogan por la constitución de sujetos autodisciplinados, autoregulados, que interioricen lo que de ellos se espera, también parecen generar emociones conflictuadas en los jóvenes, que se transpolan a otros escenarios. Como veremos a continuación en las afirmaciones que los estudiantes hacen con respecto a sus amigos:

-Fabian: Nooo los amigos son más dobles

-Milena: Profe espere, yo digo una cosa, uno le cuenta cosas a los amigos, pero no todo...

Profe yo confío en una persona más mayor que yo

-Mauro: Le digo una cosa profe, sabe porque uno a veces no le cuenta todo, porque a veces esos amigos en cualquier momento puede ser tu enemigo y esas cosas que tu les contaste alguna vez puede ir a contarla, de quien las hablo, (Fabian: En un momento de ira) las cosas que hizo... Si porque los mismos problemas los puede tener alguien de mi misma edad, si yo tengo problemas por qué el otro no va tener más problemas, o digamos

uno le va a contar un problema a la mamá y antes lo recibe con otros dos. (risas) (GFE-AU, Abril 21 de 2015)

A lo largo de este ejercicio comprensivo de los discursos de los jóvenes, de lo que ellos dicen de sí mismos, han emergido enunciaciones diversas, acerca de la manera como se asumen como jóvenes en relación con las actitudes, responsabilidades, manifestaciones de sus emociones, estableciendo una distinción con los adolescentes y los adultos; resaltaron su necesidad y deseo de ser escuchados, resignificando las interacciones que desde la mirada adulta son asumidas como agresivas y lesivas, dándole a los ‘golpes’ y las ‘groserías’ un sentido de camaradería, por medio del cual establecen sus relaciones con pares y delimitan sus espacios privados y públicos, incursiones que también realizan por medio de su vestuario, un elemento asociado a estereotipos de belleza que sugieren formas de relacionarse entre los géneros y que permiten entablar juicios con respecto a lo moralmente correcto, especialmente haciendo alusión a las mujeres; denotaron su cuerpo como un escenario en el que representan sus sentires, sus tatuajes, piercing, peinados y tonos del cabello o maquillaje, además de comunicar quienes son, cobran sentidos afectivos con su cultura, su familia, su feminidad, en el caso de las jóvenes; un cuerpo que además de tener voz, tiene movimiento y hace posesión del tiempo y el espacio, los cuales reestructuran para ‘salir del aburrimiento’, ‘romper la rutina’, ‘alocarse’, bailan, caminan, dan vueltas, saltan la reja, juegan fútbol, boxean, duermen, se observan y aun desde el silencio comunican, establecen otras relaciones de poder, resisten a los ordenes establecidos, desafían y fisuran, los preconceptos que sobre ellos y el deber ser se tienen en la escuela por ejemplo, impregnan con sus maneras las conductas de otros, ejercen acciones sobre otras acciones, promoviendo que sus docentes flexibilicen las clases, jueguen con ellos en las canchas o pasen por alto que no llevan ‘adecuadamente’ el uniforme; se enfrentan y argumentan también en la defensa de sus derechos, reflexionan acerca de su actuar y proponen desde sus pasiones otras maneras de ser, de estar, de saber; posibilitan en el arte, una emancipación creativa, son potencia capaz de crear por medio del grafiti y el rap ‘políticas’ educativas para impactar certeramente a las juventudes; se cuestionan sobre la familia, la sociedad, los amigos y la escuela. Enfáticamente sienten, sus emociones permean todas sus intervenciones, la rabia, la felicidad, la tristeza, el miedo, son los ecos, los coros de sus canciones, de su cotidiano, son cuerpos-sujetos

que desde la sensibilidad tejen la maraña de sus relaciones, observan al mundo y a la vida con el ‘alma’, con el cuerpo, con todo lo que son, como una unidad que no puede dividirse.

Desde la coordinación...



Te estamos vigilando



“yo veo a los colegios como un sistema que fue pensado desde, ehh, toda la época medieval donde utilizan el colegio, toda la estructura del colegio y la escuela es similar a una cárcel ¿no?, entonces toda la parte de la infraestructura, los que son presos tienen que portar una diferenciación, a los que son los guardianes, entonces se tienen que diferenciar por eso; digamos que los muchachos quieren que los profesores también se identifiquen como a esas personas controladoras, que los subordinan en las clases (...) pero a nivel de la concepción de la escuela, está pensada desde la parte carcelaria, entonces tú ves, la parte de las mallas, de que el estudiante es un posible enemigo”

(Profesora Alejandra, GFD-FLS, Abril 21 de 2015)

II. Las voces de los “sembradores de esperanza”

*Déjeme padre... que luche...
Deme permiso le ruego
Para sembrar esperanzas,
Para apuntalar anhelos.
Deje que forme una escuela,
Escuela a los cuatro vientos,
Escuela de libertades
Donde haya luz y contento.
Deme permiso papá...
Que yo sea un maestrillo de pueblo
Que marque programas justos,
Que trace caminos nuevos.
Deje que siembre la miel
Deje que propicie el vuelo
De esa águila que parece
No tener alas ni aliento*

Fragmento “mi maestrillo de pueblo”

Autor: Abraham Rivera Sandoval

Entrar a lo íntimo de la escuela, de sus relaciones, desde la voz de los sujetos que nos encontramos inmersos en el día a día de las instituciones, permite identificar elementos de análisis sorprendentes sobre las concepciones de joven que se construyen desde sus saberes cotidianos, y cuestionarnos por aquellas que se evidencian en las prácticas educativas o en el discurso institucional. Dentro de las voces de las instituciones y sus agentes formadores, se logran identificar discursos entorno al joven, a la relación de él con su escuela y con la educación, a las formas de expresión, a su cotidianidad enmarcada en prácticas educativas que lo protegen, lo controlan, lo critican o lo apoyan, a la vinculación de la familia en su experiencia educativa, también dio lugar a conocer los discursos que se tejen en torno al cuerpo como territorio de expresión y de control del joven así como también sobre la apropiación de los espacios que habitan. En este capítulo se realiza una comprensión desde las voces, la experiencia y el recorrido teórico que se ha venido realizando como parte de este camino hacia la comprensión de nuestra realidad, de nuestra escuela.

Entre arenas movedizas, el joven que tenemos como estudiante.

“Entonces cuando yo veo que están como desviándose, ¿qué te está pasando?”¹²

El contexto social que enmarca las instituciones fuente de esta investigación es, cómo ha sido descrito en hojas anteriores, un contexto fuerte, de violencia, de pobreza, donde la cotidianidad pareciera ser la agresión, o mejor dicho, la defensa, por ello la seguridad es un tema que sin querer, se va a tocar de manera directa o indirecta en cada capítulo de esta investigación. Seguridad que es planteada como una necesidad que debe ser cubierta por la escuela, dado que fuera de esta los jóvenes se ven sometidos a estar inmersos o rodeados de conflictos sociales, de distanciamiento o de abandono familiar. Esta percepción de inseguridad o de necesidad de protección ha dado origen a un posible lugar de relectura del joven y de la juventud.

Las realidades sociales actuales de estas localidades evidencian como problemas cotidianos que los mismos jóvenes viven: el micro tráfico de drogas, el porte de armas, las pandillas y la violencia intrafamiliar. Las escuelas no son ajenas a afrontar estas situaciones, pero en muchas ocasiones el mismo temor que surge dentro de estos espacios hace que lo evidente se invisibilice, hay un silencio no solo institucional sino estatal, los actores muchas veces están identificados pero nadie se atreve a denunciar, el ambiente de temor se siente en las escuelas, solo se es posible hablar con aquellos que están dispuestos a hacerlo.

Por ejemplo, en la hora de descanso César (uno de nosotros) percibió que los docentes toman distancia sobre aquellos espacios donde es posible que los jóvenes sean más vulnerables, como lo enuncia una estudiante durante la realización del taller de cartografía:

Viviana: Yo noto que en los descansos toda esta zona que está en azul está vigilada, por los profes que hacen vigilancia; Sonia: No pero es como igual; Noris: hay unos profes... que si vigilan; Marcela: si pero los profesores están acá... en la rotonda no van a otros lados, no van al huequito que está allá, que es donde los muchachos fuma... ni que se meta en los baños... hace mucho tiempo no veo eso...eso también es vigilancia... (CC-FLS, 25 de Mayo de 2015)

¹² (María, Docente AU. GFD AU, 21 de Abril 2015)



Fotos tomadas por César (investigador) en el diario de Campo 16 de Octubre 2014, durante el descanso.

No se ven/identifican profesores (excepto el de educación física) durante el descanso. La mayoría de estudiantes permanecen sentados en las gradas o al pie de la malla, donde dice Viviana (investigadora) que pasan muchas cosas. Parece que varios profesores están en el segundo piso junto a la escalera. Llama la atención que algunos jóvenes sin uniforme que se observan afuera del colegio pasado unos minutos están en el descanso adentro del colegio. (...)Suena el timbre a las 4 pm. Desde donde estoy puedo observar que parece estos estudiantes que antes estaban afuera, ahora como que discuten desde adentro con otro joven que está afuera. Este señala con el dedo una y otra vez, otro con camisa de futbol americano a través de la reja mete algo como un esfero y señala repetidas veces. Dejo de observar en el segundo piso, pues quienes están afuera comienzan a dirigir la mirada hacia donde estoy, y siendo sincero, me siento que paso a ser observado, a ser objeto de observación, puede ser pura paranoia, sin embargo, eso me causa algo de temor, si se puede llamar así, me inquieta. (DC-FLS, Octubre 16 de 2014)

Nosotros como investigadores, pero también como sembradores de esperanza que estuvimos inmersos en estas realidades, percibimos la sensación de inseguridad y como la escuela se ha visto permeada por los problemas sociales que se viven en estas localidades. Lo cual se hace evidente en este diario de campo donde dentro y fuera del colegio se sienten la sensación de inseguridad: César, investigador, relata en su primer diario de campo:

Al bajar en el paradero me llama la atención un grupo de cuatro jóvenes que cruzan la calle, se detienen en la esquina y me generan algo de temor, poco, pero siento algo que sentí alguna vez en San Cristóbal (unos años atrás, como 8), llevan algunas gorras, pantalón corto, uno lleva una maleta, pero no la detallo mucho, creo que por el mismo temor a observarlos cuidadosamente (...) Cuando voy a salir del colegio, me doy cuenta por la ventana que algunos de los jóvenes que estaban adentro durante el descanso están al frente. Eso me causa algo de inquietud. No sé si deba salir. Me pasan muchas cosas por la cabeza y a decir verdad, mi corazón está latiendo un poco más fuerte. Pero tomo la decisión y salgo. Los jóvenes permanecen allí, como esperando a que salgan todos del colegio, cuando se termine la jornada escolar. Yo entro un momento a la panadería de al frente del colegio, pero sigo estando muy atento al lugar donde estos jóvenes que me inquietaron cuando estaban en el recreo, sigan en ese lugar. Salgo de la panadería y me voy para el paradero (DC-FLS, Octubre 16 de 2014)

Por un lado, es evidente la percepción de inseguridad que surca estos lugares, no solo alrededor de la escuela sino dentro de esta misma, pero más allá de esto hay otra situación que es aún más compleja y que pareciera ser parte del círculo de acciones que mantiene estas problemáticas sociales. El distanciamiento del adulto, el abandono al que son sometidos ya no solo en sus casas sino en las escuelas también. Es normal encontrar en los jóvenes una percepción de poco apoyo de las figuras adultas que lo acompañan, como sí la escuela no fuera un lugar para ellos, “(...) generalmente se van yendo las personas que no pudimos, que estaban comunicados con pandillas, que ya la problemática familiar era demasiado grave(...)” (Docente Alejandra, GFD FLS, 21 de Abril de 2015) nadie se apropia de las situaciones de los jóvenes, aquellos que más abandonados están, solo desertan... o son llamados a desertar, pareciera que el lugar de la comprensión de la resignificación o de la oportunidad no es la escuela, como lo describe la Docente Maryluz retomando el discurso de alguno de sus estudiantes:

Porque aquí nadie me acepta, aquí todos me critican, todos me juzgan, yo vengo de mi casa, donde mi mamá me regaña porque hoy me metí un porro de marihuana, entonces quiero

cambiar mi chip y entonces volví al colegio, pero resulta que allá también hay gente que me grita que me está viendo todo lo negativo (GDF AU, 21 de Abril 2015)

Este discurso saca a la luz cómo en la sociedad actual todavía se mantiene la percepción de un joven “malo”, rebelde, y por ello las acciones del adulto son con frecuencia, el juzgar, silenciar, las actuaciones que ellos mismos realizan son aceptadas, pero reprochadas por ellos mismos también, como si supieran que lo que hacen está mal, pero aun así lo hacen, se encuentran en medio de una complejidad. Margaret Mead en 1971 en su texto cultura y compromiso, estudio de la ruptura generacional, ya había percibido los baches que actualmente son evidentes entre jóvenes y adultos y que se manifiestan por estas complejidades en su conducta, por la presente incongruencia de sus acciones, por el grito constante de control y de libertad.

En cambio, la nueva generación, los jóvenes rebeldes y explícitos de todo el mundo que se baten contra los controles que lo sujetan, se asemejan a los miembros de la primera generación nacida en un nuevo país (...) escuchan lo que sus padres les cuentan acerca del pasado y sólo lo entienden a medias. (...) Los jóvenes no saben que es lo que se debe hacer, pero intuyen que debe haber un sistema mejor (Mead, 1971, p . 106-107).

Muchas ocasiones los mismos jóvenes asumen que hay una falta de disciplinamiento, como sí partieran de la premisa que lo que funcionó hace muchos años con sus padres funcionará ahora, entonces piden la implementación de acciones de dominación, percibidas como necesarias desde los mismos estudiantes:

Fabián digamos, uno de los docentes, ver los niños chiquiticos groseros eso va desde la casa, ellos desde que nacieron no sabían eso, ellos aprendieron a hacer lo que les enseñan en las casas (Mauro: porque no les corrigen) no les corrigen en las casas, porque no tienen el suficiente tiempo (GFE-AU, 21 de Abril de 2015)

Juliana : hay muchos niños que los papás los sobreprotegen mucho, los consienten demasiado y por eso es que ellos son así rebeldes (...) el otro le dijo, mamita es que el (...) niño me pide mucho permiso para el baño, llévelo al médico, y ella, no profe es que de pronto es para tomar agua, pero hacer chichi no, porque el en la casa no es así, riéndose,

qué formación es esa (Mauro: le enseñan a tomarle el pelo a los profesores), esa culpa, la mayoría de los papás (GFE-AU, 21 de Abril de 2015)

Entonces esa noción de rebeldía, que es reconocida por los mismos estudiantes, como algo que se presenta desde la niñez, es leída, no como una situación ontogénica¹³ en sí, sino como una construcción del sujeto en el marco de la conjugación de la ausencia de normas y parámetros en los primeros lugares de socialización (la familia), es la falta de dominio de la razón sobre el deseo, la ausencia de dispositivos de disciplinamiento que permitan ejercer cambios sociales.

En esta misma línea es común escuchar entre los docentes comentarios frente a la falta de compromiso de los padres en la educación de los hijos y cómo esto se refleja en la falta de “obediencia” de los estudiantes de los colegios. Por eso a pesar de que la institución tenga matices de libertad, los docentes y en general todos en las escuelas, y decimos todos, porque nosotros mismos hemos luchado, re pensado la juventud en otro marco comprensivo que lo aleja de la obediencia, sin embargo esta está casi que omnipresente, esta como un referente importante de lo que debe pasar en la escuela.

El educar pareciera ir de la mano con el disciplinamiento, sin embargo cada vez es más fuerte el distanciamiento entre estos dos elementos, y en los tiempos modernos, se generan muchas inquietudes, muchas cosas han perdido el sentido, la voz de los jóvenes se escucha cada vez más, y con frecuencia se escucha para cuestionar, lo incuestionable, “No sabe cómo educar a estos hijos que son tan distintos de lo que ellos mismos fueron otrora, y la mayoría de los jóvenes es incapaz de aprender de padres y adultos a los que ellos jamás se parecerán.” (Mead, 1971, p. 114)

Los mismos jóvenes reclaman ser entendidos desde otras lógicas, los padres lo entienden pero no saben como educar sin infringir dolor, sin disciplinar el cuerpo, los docentes reconocen la necesidad de comprensión que reclaman los jóvenes, pero esta se queda en prácticas aisladas, de intentos fugaces de generar otras dinámicas:

¹³ Ontogénica: entiéndase como algo propio de la especie, como si por naturaleza los jóvenes deben ser rebeldes.

Entonces cuando yo veo que están como desviándose, que está pasando?, te veo mal, te vi como mal parqueado, yo les digo así, te vi como mal parqueado, ay profe como así, te vi como mal parqueado, ellos ya saben de qué les hablo, entonces uno empieza a indagar (..).
(María, Docente AU. GFD-AU, 21 de Abril 2015)

Nos pareció interesante evidenciar en los discursos de algunos docentes de ambas instituciones, concepciones sobre los cuerpos-sujetos jóvenes, dejan de ser planos y universales, enfatizados en el caos, se empieza a evidenciar un matiz de comprensión que pretende disminuir la brecha generacional existente y propone asumir cada joven desde su propia historia;

chicos que venían de muchísimas problemáticas desde su contexto familiar y su contexto barrial que tienen, pues es una condición de vulnerabilidad de ellos, la condición de extraedad (...), entonces son muchachos que vienen en condición de consumo, eee, niñas que han tenido problemas de abuso, sexual, y chicos que han desertado, se han ido de sus casas, de sus hogares y han terminado en manos del bienestar familiar, y una cantidad de problemáticas que cada uno tiene. (Docente Maryluz GFD AU, 21 de Abril 2015)

Los docentes reconocen vulnerabilidades sociales y también afectivas, estas se han venido visibilizando en la escuela, dando lugar a que los jóvenes parecieran estar huérfanos, huérfanos por el abandono al que son sometidos por sus padres, ya sea por las mismas situaciones económicas que obligan a recurrir a emplearse muchas horas a largas distancias de sus casas, o porque se han mal entendido las políticas de la no violencia dejando la educación de los hijos a la deriva, ya que los padres refieren con mucha frecuencia, palabras más o palabras menos, que ya no se les puede decir nada desde pequeños porque lo demandan, “para no traumatizarlos”¹⁴, dejando entonces una sensación de abandono que debe tenerse en cuenta en el aula, en la escuela “*porque entonces el chico siente soledad, cuando no está con sus papas siente mucha soledad*” (Docente María, GFD-AU, 21 de Abril 2015)

Lo anterior evidencia que si en la escuela no se comprende al joven, pero se está haciendo cada más este intento, en la familia sí que menos, como dice el dicho si por allá llueve por aca no

¹⁴ En el ejercicio cotidiano de la orientación escolar, es muy frecuente escuchar este relato

escampa y en medio de estas situaciones “*el muchacho, su manera de demostrar su dolor, su duelo, es una forma agresiva*” (Docente Maryluz GDF-AU, 21 de Abril 2015). La violencia que llega a las aulas, en especial en contextos rodeados de diversos conflictos sociales a los que los jóvenes se ven expuestos en sus barrios, en sus casas y a las carencias percibidas desde lo económico, lo social y lo cultural, hacen a los chicos vulnerables y crea condiciones para repensar al joven no desde una posición de cuerpo –sujeto “malo o negativo, pero si hace que las formas clásicas de la enseñanza ya no sean útiles, mantener a los jóvenes en la escuela implica otras dinámicas:

Para un profesor, conducir una clase es a menudo agotador: los mejores dispositivos de aprendizaje no pueden aplicarse mientras no se establezcan una disciplina (...) Su voluntad de enseñar y por tanto, de hacer que los alumnos aprendan, se enfrenta al rechazo, a la inercia, a conductas “perturbadoras”, a veces a provocaciones, a insultos o a amenazas, incluso a violencias. (Guillot, 2007, págs. 12-13)

El profe de música me cuenta que esos que juegan futbol siempre están afuera [del salón]; que también se han ido algunos y que otros han vuelto, porque no se los han aguantado en otro colegio, porque los ponen a marchar firmes, y aquí, pues si los dejan porque les da pesar (en sentido de que entiende la situación que ellos viven, o las circunstancias en que ellos viven). Dice que son de familias descompuestas, que hay hermanos en el colegio que son de la misma mamá pero de diferente papá, o que también viven con otras personas. (DC-AU, 14 de Abril de 2015)

Disciplinar a los jóvenes como mecanismo base del aprendizaje queda como un mecanismo anticuado. La transición en la concepción de joven empieza a impregnar las escuelas, y por ello se está reconociendo desde la pedagogía la necesidad de reinventar de resignificar el lugar del saber, y el concepto de joven en palabras de German Antonio Duque (2007), quien retoma a Martín-Barbero, “Significa un cambio de lugar y de mirada que está transformando la naturaleza del saber y su circulación en una suerte de mutación epistemológica que requiere nuevas imágenes, símbolos, conceptos, sensibilidad y relaciones en sus variadas formas” (p.79).

Observar “La dualidad de ser iguales y de ser diferentes”¹⁵

De manera unidimensional y tradicional la juventud ha estado enmarcada por la imagen del caos, no en vano los jóvenes asumen y se apropian de estas concepciones para permitirse vivir, vivir con intensidad, con la gratificación de diferenciarse, con la necesidad de irrumpir en el mundo de manera distinta a la esperada, para luego llegar a sentir un momento y estado de tranquilidad, de estabilidad, que es lo que llamamos con frecuencia “adulter”. Por ello hay tensión constante entre el adulto que siente que ya ha superado aquel momento de caos, desequilibrio y el joven que lo vive, lo quiere, lo disfruta pero también lo sufre. La escuela es entonces un territorio de lucha, donde se ubican unos adultos comandados por más adultos que pretenden educar a niños y a jóvenes.

La noción de joven que pareciera habitar en las escuelas es entonces la del caos y el desequilibrio, sin embargo, estos aspectos que podrían llegar a ser claros y hasta ser universales, son vividos por los mismos jóvenes y los docentes de forma distinta, en momentos contradictoria. Entre los discursos de nuestros docentes logramos ubicar claras dualidades, casi como si lo que pudiéramos proponer aquí, más que ser una conclusión, es una evidencia de las nuevas disputas que se dan en la educación, que se centran en el debate del cuerpo-sujeto que está en la escuela, del joven que tenemos como estudiante.

Se visibiliza una necesidad de una escuela que acompaña y comprende a un cuerpo-sujeto joven que requiere no estar en soledad, ni en la libertad absoluta ya que esta es una forma más avanzada de construir sujetos éticos, cuerpos-sujetos que más que tener un potencial destructivo, tienen posibilidades creadoras de las que se puede disponer para lograr las transformaciones sociales que la educación se propone. En últimas ya no se trata de buscar dominar al otro, se trata de que ellos mismo aprendan el valor de dominarse a sí mismo como parte de un fundamento ético, que permitirá vivir en sociedad, en palabras de Alain retomando a Kant (como se citó en Guillot, 2007) “tras la sombra de libertad que consiste en escoger, se muestra enseguida la verdadera libertad que consiste en dominarse” (p.13).

En la práctica, en el terreno del día a día, tal vez lejos de los discursos institucionales, los docentes han empezado a formarse una concepción de joven distinta, donde el joven deja de ser entendido y asumido como un cuerpo-sujeto rebelde por naturaleza, a entenderlo como una

¹⁵ (Baquero, 2010, p. 254)

construcción social. Así mismo se perciben como los discursos sobre los jóvenes que se han fundamentado en los universales, ya no reflejan ni dan luz sobre los sujetos que visibilizan, de forma tal que se vislumbra la necesidad de pensar la juventud no desde universales, sino desde las individualidades.

Así, la variedad de subjetividades- ya no es el sujeto unívoco de la modernidad- se despliega en cuerpos cuyas identidades no rígidas tal vez fisuran los órdenes globalizantes, dando vía a la contingencia de creación de múltiples sentidos para el mundo (Escobar, 2010 p.250)

Desde los gustos que ellos tienen, independiente al muchacho que le gusta usar su gorra, su... de igual manera acá en la institución se les exige el porte de su uniforme que les da la identidad y... pero muchos de ellos prácticamente como que, como que no quisieran renunciar a ese estereotipo que les da el vestuario (Docente Maryluz, GDF AU, 21 de Abril 2015)

Los estudiantes, a pesar de las prácticas homogenizantes de la escuela buscan portar elementos que los diferencien, que los permita individualizarse, sin embargo como parte especial de la juventud, que ha sido descrita desde la psicología, hay una tendencia a identificación, lo que se evidencia es que este interés por ser parte de... pareciera ya no estar ligado a estereotipos universales, sino cada vez más propios de su contexto, de sus realidades.

Yo veo, que los alumnos, ósea, los niños y las niñas siempre tienden a identificarse, ósea, su expresión, (...) es, dependiendo el momento que estén viviendo, ósea, la época que estén viviendo, digamos, siempre va muy relacionado con grupos musicales y va también mucho con, digamos con, como grupitos pequeños que se forman en los barrios ¿sí?, pueden ser en los barrios, y siempre tienden a identificarse de esa forma, es como mirar, ósea, miran a una persona y, ósea, les gusta y tienden a copiarla y no solo se ve a nivel digamos macro, si no, ósea de barrio, por decirlo así, porque al principio, yo pensaba que se tendían a copiar el, estereotipos digamos que trameros, nacionales o extranjeros, digamos, estrellas famosas, por decir ídolos famosos o personas, bueno no, se ve mucho y de pronto es eso y se generaliza mucho, de hecho, pasó con tatuajes. (Mario, Docente FLS. GFD-FLS, 21 de Abril de 2015)

Mientras que la escuela busca y pretende homogenizar como estrategias de identificación, la sociedad moderna y global los invita de muchas maneras a integrarse al mundo del comercio, sin embargo cada vez más los estereotipos universales parecieran desaparecer, y aquellos estereotipos "trameros" como los nombra el profe, se van dejando de lado para constituir y configurar subjetividades más propias a su contexto, elementos que no son reconocidos en la escuela como parte de la construcción de sujeto, sino como una actuación de copia, evidenciando de nuevo la clara separación entre cuerpo y mente.

Sin embargo, si algo parece claro hoy día, es que a los fenómenos de globalización y territorialización económica y mundialización de la cultura, se le oponen fenómenos de "relocalización". Los jóvenes parecen "responder" a estos flujos globales, dotando de sentido a "nuevos" territorios, que en términos socioespaciales pueden ser pensados como "comunidades de sentido", por ejemplo, el grupo en el barrio, el colectivo cultural o político, etc., que, entre otras funciones, operan como una especie de "círculo de protección" ante la incertidumbre provocada por un mundo que se mueve mucho más rápido que la capacidad del actor para producir respuestas. (Reguillo, 2000, p. 70)

Rodeados por la inseguridad, la incertidumbre y buscando protección, se proponen agruparse, y su corporalidad pareciera ser la carta que permite tal sensación de pertenencia, sin embargo aunque esto en pareciera pueda entenderse como otra forma de homogenizarse, es más bien una forma de ser individuos, de ser diferentes a los otros por eso en la escuela prima esta necesidad y a pesar de las implementaciones del uniforme se pueden percibir tantas diferentes formas de portarlo, como diferentes formas de estar en ella.

Esta individualización que se propone como necesidad desde los discursos de los docentes, hace evidente otra dualidad en la escuela, donde la individualidad encarnada en la vestimenta, en sus accesorios, en las inscripciones, en sus cuerpos, son aspectos comprendidos, pero a la vez prohibidos, encarnando así la tensión entre la homogenización propuesta desde la educación y la necesidad de individualización percibida por la concepción moderna de cuerpo-sujetos. Nuestras escuelas, evidencian dos visiones distintas, una (FLS) es mucho más rígida al respecto limitando

el uso de accesorios, de modificaciones del uniforme e incluso de maquillaje, mientras que el AU propone el uniforme pero ha permitido que sea una decisión más propia su uso, y con ello son bienvenidas las diversas formas de estar, posibilitando de esta manera la generación de nuevas subjetividades.

Estos nuevos usos son muy diversos y recogen aspectos como los tatuajes, los piercing, desde los cuales se inscriben en el cuerpo unos nuevos lenguajes como forma de representación que el cuerpo va tomando para expresar una forma de comunicación a través de la cual el ser humano asume nuevas subjetividades (Pineda, Acuña, 2011, p.129)

Sin embargo, es indudable y de hecho se vive en las instituciones, la dualidad que existe entorno a prácticas como la implementación de uniformes, no solo en en la educación secundaria, hay universidades que también lo hacen, y sin duda nosotros mismo nos hemos visto inmersos en estas discusiones sobre el porte del uniforme, por eso este tema es fundamental y casi que imposible de obviar cuando se pretende escuchar a un docente hablar de los jóvenes de una escuela.

Algunos docentes parecieran no compartir los discursos institucionales entorno a la necesidad de homogenizar el cuerpo, otro lo hacen pero lo justifican desde la seguridad, desde la identidad, pareciera no haber una claridad frente al porque usarlo... el hecho es que el uniforme hace parte de la vida del colegio. En el marco de estas dualidades cotidianas las instituciones educativas reconocen en la creación de su propio uniforme una forma de atraer el joven a la escuela, buscando implementarlos no como una identificación con el estudiante universal, sino con su propia realidad, la de su contexto, de su colegio, de su cotidianidad.

El uniforme que había antes aquí era un uniforme que estaba no institucionalizado, (...)que era a nivel (...) distrital, (...) ninguno se podía diferenciar, (...)ya aquí, en el colegio se optó por cambiar el uniforme (...) y se cambió de uniforme por un uniforme que se le dio la oportunidad a los mismos estudiantes de como querían el uniforme, que cambios querían: color, en todo, se hicieron diseños, ellos participaron en dos diseños, los padres de familia participaron en los diseños, y hoy en día el uniforme es un trabajo

comunal, el uniforme para cada institución, debe estar porque muestra la identidad, la identidad de un colegio y además si está dentro de ese entorno lo ayuda a valorar lo que está en su entorno, ehh, el uniforme ahora les ha dado un estatus a los niños (...) cuando salen a algún evento, algún sitio, ya ellos mismos se sienten con una autoestima más alta, más elevada..(Docente Felisa, GFD-FLS, 21 de Abril de 2015)

Antonio: el uniforme, pero no ha sido esa exigencia de tienen que traerlo, tienen que traerlo, pero como que le han cogido un gusto (...) (Jenny sin fregarles tanto la vida) que le están cogiendo cariño, les está gustando es algo que va cogiendo fuerza, porque al principio ay esa corbata que fastidio, esas medias que porquería, tal no sé qué, al principio había cierta resistencia (Antonio. Ya la corbata está de moda) y les da como cierto caché si? (...) si les da como cierto estatus distinto en las relaciones que tienen, tanto entre ellos como con incluso con el barrio si? (Antonio . Uju) que es una cosa bien distinta, entonces ellos comparan que el uniforme no sé dónde es una porquería, no sé qué, es bonito eso, me parece que eso hace que hay sí, el uniforme cumpla la función de identidad y de permitirles sentirse cómodos (...) (GFD-AU, 21 de Abril de 2015)

Entonces, si bien para ambas instituciones generar una identidad en los jóvenes es necesaria, es evidente que el en FLS esto se ha venido implementando desde estrategias de control y disciplinamiento, y al mismo tiempo manteniendo firme la idea de homogenización,

(...) la sudadera es una parte significativa de presentación ante otra ciudad, sea lo que sea cuando ven llegar un bus, por ejemplo, esos muchachos bien uniformados, ‘vean ahí viene el colegio tal’, normalmente cuando usted a esa salida, van colegios van mal uniformados, dice: ‘jum, ¿de qué colegio serán? Miren ese desorden’, porque ya estigmatizado que el uniforme, significa DISCIPLINA, solo el uniforme significa disciplina, solo porque lo porten, no porque se porten bien, si no porque el uniforme ya da disciplina (...) (Docente Carlos GFD FLS, 21 de Abril de 2015)

Sin embargo, mantienen el cuestionamiento por el uso de accesorios como piercing, o de las inscripciones corporales, como tatuajes, las modificaciones al uniforme o la negación a

ponerselo ;como sombras de esas concepciones de joven descorporeizado y que mantienen vigente el estado de transición en el que nos encontramos.

En la revisión que realizamos de los manuales de convivencia identificamos con mayor claridad como son excluidas del colegio FLS las formas de individualización, como los discursos institucionales buscan corregir aquellas tendencias propias de los jóvenes y en general del ser mismo, de ser diferentes para poder ser sujetos. En este manual en la descripción de las tipologías de las faltas en las incurren los estudiantes, se ubican dos faltas referidas con el porte del uniforme y el de accesorios: por un lado el numeral 17 plantea como falta leve o tipo 1 “*Utilizar adornos o accesorios que atenten contra la sencillez y el propósito del uniforme y alterar su diseño establecido (entubar el pantalón, falda corta, no tener logos y escudo) lo cual lleva a portar inadecuadamente el uniforme (falda corta o camisa por fuera o mala utilización de la corbata)*”(MC-FLS, p.39). De otro lado, el numeral 32 propone como falta leve o tipo 1 “. *Utilizar cosméticos o esmaltes de color*”(MC-FLS, p.40).

Entender las nuevas corporeidades y de esta forma las subjetividades que emergen desde las posibilidades creadoras del cuerpo, toma tiempo, nosotros como adultos tenemos en la mente unos estándares que se relacionan con el éxito y no son propiamente los adultos con piercing, tatuajes y demás, por eso, pareciera más difícil reconciliar las practicas corporales de los jóvenes en la escuela que otros aspectos, y los discursos de salud, y seguridad se vuelven los mejores amigos para explicar esta dualidad.

Bueno en la parte de tatuajes, piercing y demás, lo digo en mis clases es delicado no en la parte tatuajes y eso no, por ejemplo en la parte de piercings, anillos, manillas y demás para hacer deporte, primero es un riesgo para ellos mismos (...), ya la ruta de camino es el manual de convivencia hay se colocó el porte de que no lo pueden utilizar, no significa que le estemos vulnerando el derecho a la libre expresión, porque con eso es decirles no lo ubique dentro de la jornada laboral... de estudio, no significa, que le estamos vulnerando, estamos diciendo “durante este tiempo por favor no lo utilice”, dándole un ejemplo claro que va a entrar a trabajar le ponen un uniforme, ustedes lo tienen que utilizar durante su jornada laboral si no trae e uniforme pues lógicamente no va a entrar a trabajar, pues eso es una condición que se les ubica acá en la institución, en lo cual lo que se busca es eso,

que busquemos una disciplina a los espacios y lugares adecuados para cada uno de los accesorios que ellos utilizan, (...) (Carlos, docente FLS, GFD-FLS, 21 de Abril 2015)

Bueno, emm yo, dentro de la clase o si ese estoy en disciplina desde que el estudiante cumpla con el manual de convivencia, lo que está estipulado dentro, perfecto, bien, pero también, en el salón de clase emm, les enseño a que manejen la estética, (...), como se deben a maquillar, que sea apropiado, para el espacio que estén, para el vestuario que estén usando, es más, les enseño a como maquillarse, pero que se maquillen decentemente(...)en cuanto a los piercings y todo esto, pues cada uno lo porta, cada estudiante si se quiere hacer eso, por moda, o porque quisieron hacerlo, que lo hagan, yo les indico: 'que lo hagan, pero que lo hagan en un sitio apropiado', no hay chuzándose en la clase o en el patio y perforándose en sitios, yo les hago ver y les traigo, emm, los puntos energéticos que se están alterando (...)si ya se han hecho, bueno que tomen un poco de conciencia con respeto a esa situación, porque seguro van a tener un quebrante después de salud más adelante(...)hacer el tatuaje y dañarse la piel, por querer dañársela, (...)es más, en los grados décimo y once, parte de la clase de artes eh, ellos ven tipografía, y aprender hacer diseños de letras, toda clase de letras, y a ellos les gusta hacer el nombre del novio, de la novia, de ellos mismos, de la mamá, de una persona, de un hermano que se les murió, ehh de cualquier situación, y ellos les enseño a hacer tatuajes, pero temporales, utilizando GENA (Docente Felisa, GFD-FLS, 21 de Abril de 2015)

Estas prácticas evidencian, que si bien se acepta su uso, pareciera entenderse como un capricho, como parte de la rebeldía particular de los jóvenes, entonces se regula, se determina y enseña en qué lugares se pueden usar, pero desde la misma lógica en la que ellos, y nosotros fuimos enseñados, desde la lógica de un mundo que distancia al cuerpo, que lo margina, sin embargo en la actualidad estos discursos parecieran reevaluados, las tendencias de colores para la ropa, el maquillaje, muestran otras lógicas, la sutileza que nos enseñaron a nosotros, ya no está presente, estamos en un mundo de riesgos, de cuerpos, por ello la escuela de hoy vislumbra potencialidades de cambio, pero hay ideas que lo arraigan a un presente poco prometedor para el joven.

(...) en cuanto a mis estudiantes que lleguen maquillados, lleguen con piercings, con tatuajes, realmente no me importa, para mí es más importante lo que ellos son como personas y lo que ellos desarrollen cognitivamente ¿no? que es muy diferente lo que le pasa prácticamente a otros profes y pues totalmente es respetable como piensan ellos ¿sí?, digamos que para ellos es muy importante el manual de convivencia, en, digamos que prohíbe esas cosas y a nivel de la parte directiva y todo lo que es el acuerdo común cuando se constituye en manual de convivencia con los profesores eso está prohibido, entonces es algo ya que se genera de la parte administrativa institucional con todo lo que es los profesores, pero pues, personalmente yo, a mí no me importa, y ¿tu? (Docente Alejandra. GFD-FLS, 21 de Abril 2015)

Por lo tanto, se evidencian discursos que se contraponen o se solapan, que por un lado pareciera reconocer la necesidad de la corporalidad en la subjetividad, pero por otro lado la niega, la prohíbe, la silencia o la invisibiliza. Los docentes comprenden que estas expresiones existen en los jóvenes, sin embargo, priman restricciones de su uso, bajo otros discursos que en apariencia son más comprensivos, los discursos de la salud y la seguridad. Siendo la escuela un territorio de diversidad de sentidos y saberes pedagógicos, que han venido siendo influidos a su vez por discursos de belleza y subjetividad que, según Pedraza (2011),

conforman el conjunto de discursos hiperestésicos, que comparten la capacidad de estimular en el sujeto ciertas dimensiones corporales cuya materialidad no fue contemplada en los principios del cuerpo anatómico, racional y moderno. Propicia una forma intensa de modernidad, en la cual la actividad interior se activa para materializarse en las expresiones subjetivas del cuerpo. (p.24)

Durante el trabajo realizado con los estudiantes surge la propuesta de que los docentes deberían utilizar uniforme, partiendo de la importancia que tiene el uniforme para la presentación personal y para la identidad institucional, por ello en el grupo focal realizado con los docentes se retoma esta propuesta, dando lugar a que se pensarán ellos mismos como estudiantes, o como diría una estudiante de esta misma instituciones;

Como los profesores dicen que no pueden utilizar uniforme porque ellos ya aprendieron, todos los profesores dicen a nosotros todos los días aprendemos algo nuevo entonces ellos siguen aprendiendo todavía, entonces yo no le veo el problema que utilicen un uniforme bonito elegante y que demuestren que son de una institución y que estudian y trabajan en una institución todavía (Valeria, GFE-FLS, 20 de Abril de 2015)

Sin embargo, y emergiendo los discursos de constitución del sujeto a través del cuerpo, se evidencia en el “cuerpo” docente, tal vez exceptuando los de educación física, una oposición a esta posible implementación apelando, de manera curiosa, a su derecho a expresar quienes son y por tanto reconociendo en sí mismo lo corporal no como parte del sujeto sino como sujeto mismo.

(...) no me pondría un uniforme a estas alturas de mi vida ¿sí?, (El ¿para ti que significa el uniforme?) para mi significa unificación, la diferenciación entre las responsabilidades, digamos, que, como un grupo, en donde está concebido la cárcel, es como si yo fuera un cárcel ¿Cómo es..? un guardia, tal cual, si no, yo quiero vestirme como si yo quiera vestirme, como, digamos que uno ya paso por una universidad, entonces en la universidad tu eres totalmente libre, y lo importante es de lo que tú seas y de lo que pienses, no de lo que vistes, hay gente que va a la universidad nacional, en pijama, claro uno debe portar como profesor una presentación adecuada al contexto, debe ser de acuerdo a sus estudiantes, eso no quiere decir que uno tenga un uniforme pues (Ríen) (Alejandra GFD-FLS, 21 de Abril de 2015)

Es llamativo ver que este tipo de discursos continúan evidenciando la transición de pensamiento, hay por un lado un reconocimiento negativo al uso del uniforme, por la connotación de “unificación” que este supone, pero por otro lado, los mismos docentes reconocen que quitarles su posibilidad de vestirse como ellos lo quieren, es en gran medida restringir y cohibir quienes son, aspecto que mantiene la dualidad entre la mente que aprende que está contenida en el cuerpo que reposa, aguarda y reproduce, pero a la vez un pensamiento

moderno del cuerpo-sujeto que propone que no se tiene un cuerpo se es cuerpo, “Tener y ser un cuerpo son las dos caras del fenómeno que condiciona la elaboración cultural moderna de cuerpo” (Pedraza, 2011, p.5)

Es aquí, en la escuela y a través de la educación, que las sociedades pueden cambiar, pero se requiere de dar continuidad a estas transiciones, reconocer que en las instituciones educativas ya se pueden realizar este tipo de reflexiones y ya se han venido permeando, es tal vez, el primer paso para que los jóvenes “modernos” entren a la escuela que necesitan. Por eso visibilizar estas nociones de sujeto que, pese a que todavía están en lucha, pareciera han venido apropiando y recibiendo al cuerpo-sujeto joven desde quien es el, desde su concepción individual, permitiendo que cada uno de ellos se apropie de su lugar en el mundo, de su propia vida.

Los famosos discursos del “proyecto de vida”, las “verdades” sobre el saber

Recorrer un largo camino de once (solo básica primaria y secundaria), catorce (si contamos los de primera infancia), dieciséis (si se realiza un estudio técnico), diecisiete (si es con tecnológico), dieciocho o diecinueve años (si se realiza una carrera profesional) para poder considerarse que se está viviendo la “vida” pareciera ser extenso, sacrificado o sin sentido, sin embargo la idea del proyecto de vida lleva esto implícito, que no se tiene una “vida” sino hasta lograr esta meta, porque en los colegios las posibilidades de ser son vistas casi que desde lo que se construye a través de los saberes científico. Por ello también es común escuchar como agentes formadores, “debe prepararse para ser alguien en la vida”, “lo único que le dejan los papás es el estudio”, pero entonces ¿qué pasa con el cuerpo-sujeto?, ¿sí mi existencia se traduce en las verdades adquiero en la educación que pasa con las posibilidades creativas, transformadoras que surgen desde mi?

La escuela pensada desde la dualidad mente-cuerpo propone que el ocuparse de la vida futura, está enmarcado en la necesidad de potencializar los saberes, en el trabajar el plano cognitivo del sujeto. Realiza propuestas enfocadas en los intereses académicos de los jóvenes, educa al cuerpo para la competencia física y la salud, buscando alargar las expectativas de vida, pero poco se trabaja desde la estimulación del sujeto desde su ser corporal.

Por lo tanto, toda institución educativa debe enmarcar su proyecto educativo institucional y crear entonces una carta de navegación que evidencie la forma en que se espera que los

estudiantes asuman su realidad futura. En la identificación de nuestras instituciones se ubican unos discursos claros frente la misión que se plantean para que los estudiantes que habitan cada institución puedan asumir su futuro y como ciudadano puedan el día de mañana enfrentar las demandas sociales, económicas y políticas que le correspondan:

El Colegio Alemania Unificada IED será reconocido por el tipo de proceso de enseñanza-aprendizaje en el cual los estudiantes ponen en práctica las competencias ciudadanas y las habilidades comunicativas, adquiridas en el marco del modelo histórico cultural; llegarán a ser autónomos, agentes de cambio con sentido crítico, ético, político y social, capaces de identificarse con el otro y artífices de su destino. (MC-AU, p.6)

El Colegio Fabio Lozano Simonelli Institución Educativa Distrital, ofrece a la comunidad una educación de calidad promoviendo de manera dirigida y permanente la formación integral de los educandos, la práctica de los derechos humanos y valores de convivencia, el interés por el conocimiento y la investigación, la autogestión y el conocimiento aplicado de manera productiva, para mejorar la calidad de vida y fortalecer la identidad nacional.” (MC-FLS, p.5)

Tomando aspectos importantes de estos discursos institucionales, se reconoce la formación educativa enfocada en el desarrollo de la autonomía y la necesidad de aplicar los conocimientos adquiridos, para poder ejecutar su propio plan de vida y para contribuir con la construcción de sociedad desde el plano ético, político y social. Entonces se regresa a una concepción de cuerpo-sujeto universal, lo cual se convierte en un punto definitorio del porque estos discursos resultan tan lejanos a la vida de los propios estudiantes. Por un lado los docentes proponen a los estudiantes que en su futuro busquen sobrepasar las dificultades sociales que evidentemente afrontan, y es común encontrar discursos que enfatizan en la educación, como la base para la construcción del mejor futuro, por ello se encuentran inmerso en el perfil del estudiante características como “*Asumir con convicción y entusiasmo sus compromisos de estudiante, proyectándose responsablemente hacia un futuro prometedor de bienestar y progreso*” (MC-AU, p.10)

Sin embargo, estos discursos son eso, discursos institucionales, esta carta de navegación ha perdido vigencia en los jóvenes actuales, y en gran medida pareciera ser esta una de las razones por las de desertar se vuelve una opción válida para muchos. El gobierno vende la idea de “ser pilo paga” se inserta la educación superior en la escuela a través de proyectos de media fortalecida, los docentes mantenemos con optimismo el lema que sin estudio no se puede llegar ni a barrer las calles, pero estas cosas no logran permear a todos.

el hecho de que tu vivas en un barrio estrato 2, que estés aquí en una montaña, no te exige de tu participación en la ciudad y en la sociedad, como que se cambiarán ese estereotipo que tenían ellos, de que como mi papa es el señor que se sube a los buses a vender los dulces, que mi mamá es la señora que va y hace el oficio en casas de familia por días, entonces como que si tú te pones las pilas, estudias, la única forma de lograrlo, mejorar, tu condición de vida y tu participación en la sociedad es educándote, entonces estudie(...), ellos no se resignan a eso, sí tienen muchísimos sueños, se proyectan como, algunos como profesionales de hecho dan a conocer lo que quieren ser, ehhh, una niña por ejemplo, que viene en condición de desplazamiento, que no ha sido fácil, que vio como le mataron a su papito siendo una niña pequeñita, al día de hoy que me diga profe yo quiero ser doctora ella tiene claro que para llegar a ese punto, debe formarse académicamente (Docente Maryluz, GFD-AU, 21 de Abril de 2015)

No obstante, los mismos docentes reconocen que la gran mayoría de jóvenes, no realizan proyecciones de futuro a largo plazo, sino que se encaminan a solucionar las dificultades económicas que se presentan a nivel familiar. La familia tiene un impacto muy grande frente a las posibilidades de los jóvenes y su proyecto de vida:

hay unos que se proyectan inmediatamente, salgo de bachillerato a trabajar, porque a mi mamita le ha tocado muy duro, entonces yo voy a salir a trabajar para ayudarle a mi mamá, ellos no tiene visión de seguir estudiando, (...), los que todavía tienen a su familia o tienen apoyo de su familia, entonces que vamos a hacer, vamos a estudiar y no son carreras de las que uno diga, ay voy a estudiar no sé qué, se proyectan como ese tipo de

cosas, voy a ser médico, voy a ser una pediatra, voy a ser un abogado, como ese tipo de carreras son las que ellos se proyectan. Los que pues yo no sé qué voy a ser, no sé porque como en mi casa no tenemos plata, no sabemos que vamos a ser, se proyectan hacia un SENA (...) casi la mayoría de los chicos es la proyección al trabajo y trabajan y con el tiempo me pongo a estudiar profe, (...) Hay otros niños y uno diría de los chicos hasta séptimo y uno diría de quinto hasta séptimo, más o menos octavo, hay chicos que se proyectan que quiero ser un policía o quiero ser un guerrillero, mm, ellos se ven como metidos en ese cuento de la policía y la guerrilla, esos son los sueños que uno puede leer al interior... (Docente María, GFD-AU 21 de Abril de 2015)

Se evidencia entonces como desde los docentes y las instituciones hay un deseo de que los jóvenes se proyectarán y asumieran “responsablemente” este compromiso de ser cada vez mejores, de forma tal que en las instituciones, en todas las instituciones educativas se debe tener como proyecto transversal la orientación vocacional, que permita a la instituciones desde sus dispositivos el “agenciamiento del deseo”, en términos de Delleuze.

El hecho de plegarse a las formas que sirvieron para educar a los hombres durante generaciones, pero que ya no son idóneas para educar a quienes las aceptan, solo puede condicionar a los estudiantes para que encaren todos los sistemas sociales en términos usufructo. (Mead, 1971, p. 116)

Estos planes institucionales responden a las necesidades comerciales y políticas del contexto pero parecieran no tocar, no reconocer, no incorporarse en los jóvenes de nuestros colegios, posiblemente porque se ha construido solo desde lo que implica proyecciones de tipo económico o académico, dejando de lado lo que podría ser más importante, más cercano, lo que les gusta, por lo que viven, por lo que sueñan, lo que encarnan. Las posibilidades soñadoras se deben ir “aterrizando” y entonces pareciera que fuera más centrado, más adecuado el joven que se ubica desde el reconocimiento de sus limitantes y no sus posibilidades.

(...)yo creo que tiene que ver mucho la edad que pasa en un chico como se proyecta (...) los chicos de once (...), ya ellos comienzan a proyectarse en términos más realistas, más concreto, (...) voy a ser un técnico, algunos que tienen apoyo a nivel familiar pues tratar de hacer una carrera, pero ven las dificultades de financiarse y todo esto, mm, en términos más reales no?, más concretos, ya los chicos más jóvenes pues si tienen imaginarios que creo que se comparten a nivel social en general, muchos dicen no voy a ser futbolista, ser sí, policía, porque también es una imagen fuerte, simbólica bastante fuerte en este sentido socialmente, eh... (...), en general yo pienso que, es decir hay de todo, hay chicos a los que tu difícilmente les puedes sacar algo acerca de sus proyecciones y no yo simplemente ahorita jugar o lo que sea, hay un chico por ejemplo concretamente que anda no, su, su barrismo es su vida y no se proyecta más allá de eso en principio sí?, ósea para el que sería ideal, no sé, acompañar al equipo en una libertadores por ejemplo, esa sería una proyección que valdría (MI su sueño) y ese bueno, sí? ese sería digamos su, un sueño alcanzado, para otros si hay proyecciones digamos más convencionales por decirlo así, no simplemente ser doctor o algún tipo de eso, (...) pero, digamos que uno les esculca a ellos y les va viendo cosas, (...) pero si uno les esculca más y les esculca, empieza a ver que si hay unas motivaciones, un caso por ejemplo de un chico, bastante difícil, entonces uno se pone a hablar con él y el si habla, comienza a hablar un poco de lo que decía ahorita la profe María, del sacrificio de la mama, de las dificultades que tiene y siendo el un niño de trece años, de séptimo, que está en sexto, ya comienza a tener esa conciencia, si uno lo esculca, si uno le habla (Docente Antonio. GFD-AU, 21 de Abril de 2015)

Un joven que reconoce las limitaciones económicas y sociales es entonces un joven más “realista”, las posibilidades e interés que se pretenden desarrollar desde los programas de la escuela son usualmente desde las posibilidades cognitivas que se identifican. Las posibilidades desde quienes son ellos mismos parecen dejarse de lado para primar aquellas que se encuentran dadas en lo social, el proyecto de vida no es por tanto un tema del cual los estudiantes se refieren con facilidad, la docente en su relato es muy enfática en proponer continuamente que hay que esculcarles, preguntárselo directamente e indirectamente para poder comprender cuáles son sus sueños, entonces uno se pregunta, si el tema del proyecto de vida, de la orientación vocacional,

de los planes de media fortalecida de los colegios, ¿son discursos que se encuentran en lo cotidiano de la escuela, porque son tan ajenos a los propios jóvenes?, pareciera que los discursos de los docentes y las instituciones se olvidan y marchitan en el papel, porque la realidad de los jóvenes y de su inquietud por el futuro no es la misma que atraviesa la construcción de esos discursos institucionales. ¿Dónde queda el saber constituido en el cuerpo-sujeto?, queda en una ambivalencia entre lo que se propone y lo que se quiere, en la duda, la incertidumbre, lo cual hace que sea menos pronunciable, o que sea menos perceptible para los adultos, los docentes, por estar más vinculado a lo que ellos son:

La condición ambivalente se da en el sentido en que si bien el cuerpo emerge como lugar del proyecto de vida, al ser una potencia transformadora para lograr sus sueños, también reconoce su debilidad, su finitud, y “la necesidad de pensarse el mundo de otras maneras” [Escobar, et al., 2005:16] (Baquero, 2010, p.254)

Reconocer el aparente temor, impreso en una omisión del proyecto de vida en los jóvenes, invita a cuestionarnos la forma en la que se está concibiendo y transformando sujetos de saber, esto en el marco de las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes en sus propias voces.

Para construir una cultura pre-figurativa en la que el pasado sea útil y no coactivo, deberemos modificar la ubicación del futuro. También en este caso nos inspiramos en los jóvenes que parecen anhelar utopías instantáneas. Ellos dicen: El futuro es ahora. (Mead, 1971, p. 125)

Lo que se dice Vs lo que se hace

Al indagar con los docentes por las formas de saber de los jóvenes se evidencia una relación triádica entre el cuerpo, el espacio y el. A partir de los discursos se logra evidenciar una gran vinculación del saber con el espacio, casi que demarca que para poder saber se debe estar en el espacio adecuado para ello, lo cual hace que institucionalmente se establezcan parámetros para considerar como falta el “*Permanecer durante las horas de clase en sitios diferentes al aula de*

clase asignada para tal fin o en otros lugares tales como: sala de sistemas, biblioteca, oficinas, y otros lugares sin autorización pertinente.” (MC-FLS, p.39) o se proponga como un deber del estudiante “Esforzarse en el comportamiento y cumplimiento correcto en cada lugar y actividad.” (MC-FLS, p.12). Manteniendo entonces la visión de la prespecialidad en el espacio específico para tal fin como precursor del aprender.

Entonces mientras los jóvenes buscan entrar a la escuela con sus cuerpos, la escuela los distancia para darle a bienvenida a la mente. En las visitas que se realizaron a las instituciones para la realización de esta investigación logramos identificar y percibir, tanto los que estamos inmersas en ellas como los que no, la continua apropiación de espacios de los docentes, en momentos pareciera como si los estudiantes marcaran unos territorios, por ejemplo en ambos colegios se percibían espacios donde los docentes no llegan, no llegan no porque no lo puedan hacer, sino porque hay unas barreras creadas en lo cotidiano y que demarca que son espacios de los jóvenes, espacios de libertad que parecieran ser la ventana abierta de estos que están, por lo menos desde la reglamentación, altamente custodiados. Estos espacios según los discursos de los docentes están vacíos de aprendizajes, pero parecieran tener mayor sentido y valor por parte de los estudiantes.

Bajo esta misma línea, se identifican los discursos de los docentes, que en la cotidianidad materializan esta quietud que impregna los muros de las instituciones, *“en biología mantenerlos quietos tenía que ponerlos, era a dibujar, ahh, con plastilina, pero todo era de trabajo artístico enfocado a la parte de biología” (Docente Felisa. GFD-FLS, 21 de Abril de 2015)*

bueno desde tecnología, ehh nosotros el cuerpo si, como digo la parte cerebral (ríen) desarrollamos habilidades cognitivas ya,(...) nosotros tratamos de (...)desarrollar ciertos contenidos ehh que tiene que ver con el manejo de un instrumento tecnológico o (...) o el manejo de computador, para esos cuerpos tiene que adaptarse ,es decir, el cuerpo debe asumir que debe durar unas horas sentado por ejemplo y a frente un dispositivo en el que ellos tienen que estar ehh si, saberlos usar en cierta hora y como se maneja, pero el cuerpo debe adaptarse a quedarse quieto si, y a manejar ese dispositivo durante tanto tiempo, entonces nosotros generamos una, como se dice, una disciplina-un hábito, (...) si ellos no pueden quedarse quietos no saben utilizar el instrumento, entonces no pueden ehh

manejar esas habilidades tecnológicas.(Docente Alejandra. GFD-FLS, 21 de Abril de 2015)

Dewey, citado por Planella (2006) afirmaba que:

los maestros en las escuelas tienen especial interés por mantener los cuerpos de los educandos “controlados”, con la finalidad de potenciar lo que para la escuela es más importante: el aprendizaje intelectual” (p.208), por lo que no habría otra forma de educar las mentes si no se controlan los cuerpos, puesto que estos se “mueven, dicen, hablan, molestan, actúan y aún, se encuentran sexualizados (p.210).

Solo se es permitida la movilidad del cuerpo cuando se está en el marco de una asignatura que por su esencia lo requiera, ya sea la educación física, o las artes que por su objetivo de enseñanza y aprendizaje lo requiere. Sin embargo, la noción de cuerpo sigue apareciendo desde la dualidad, pues el movimiento es permitido en el marco del desarrollo de habilidades motoras o gráficas, se sigue asumiendo que el trabajo de aprendizaje se da en el interior del sujeto y por ello la disposición corporal solo lo facilita más no lo encarna.

(...) en artes plásticas, no porque es dinámico, es, ehh donde trabajan la generalidad, trabajan, eh, manejo espacial, entonces no hay necesidad de tener quietos a los niños sentados en un puesto si no que pueden ellos estar trabajando, pueden estar hablando con sus compañeros, pueden estar escuchando música, pueden estar interactuando y a la vez están trabajando, además es como un trabajo más interior (...) (Docente Felisa. GFD-FLS, 21 de Abril de 2015)

En la educación es común encontrar espacios de clase cerrados y abiertos, por lo general los espacios abiertos están dados para clases que tiene una connotación más creativa o para la asignatura de educación física y esto marca las posibilidades de saberes que se imparten, de forma tal que se ha mantenido la idea de que el cuerpo es constituido en áreas de educación física

y artes, mientras que las otras áreas se mantienen en el lado de la construcción de saberes, concebidos en la lógica dualista de la mente y el cuerpo.

Pues en ese caso a mí, por ejemplo, yo soy profesor de educación física me tocaron 4 años dictar biología, orientar biología, desde 6-7-8 y 9, dicte biología (Alejandra: dictar por orientar) (ríen) en ese sentido es muy difícil ósea, personalmente, normalmente un profesor de educación física nunca está en un espacio cerrado, de cuatro paredes, ya llegara a un espacio cerrado, aún salón donde los muchachos normalmente no se están quietos, por su carácter de niño o niñez o etapa de adolescencia. (Carlos, GFD-FLS, 21 de Abril de 2015)

Se evidencia que el cuerpo-sujeto que ingresa a la clase de educación física es un cuerpo orgánico, que requiere de espacio para apropiarse de los esta propuesta de “cultura somática e la que la formación del individuo está estrechamente vinculado con una educación cuyos efectos sobre la condición humana provienen de la actitud racional con las que se diseñan las técnicas y con la que se ejercite el cuerpo(...) se incorpora al currículo como asignatura para transmitir la experiencia del esfuerzo muscular” (Pedraza, 2011, p.216)

Durante las observaciones realizadas por el equipo, dado que la clase de educación física tiene asignado como salón el patio del colegio, se lograron evidenciar varios aspectos propios de esta asignatura y que evidencian la tendencia a centrarse en la ejecución de actividad física y en el aprender sobre la práctica de los deportes.

Siendo las 2 y 20 comienzo a escribir. Salgo a observar y está lloviznado levemente. Un grupo de 25 a 30 estudiantes juegan “beisbol” con el pie...discuten entre ellos por un punto y luego aparece el profesor y los organiza de nuevo. (DC-FLS, 16 de Octubre de 2014)



Foto tomada por César durante la observación del 18 de febrero de 2015

Mientras transcurría la clase, me ubique para tomar estas fotografías, ya que me llamaba la atención la forma como estaban ubicados los estudiantes en la mitad de la cancha haciendo los ejercicios propuestos por el profesor. Creo que no dejaba de preguntarme por el sentido de los mismos, por la forma en que estaban organizados, pero sobre todo para que estaban o debían estar así organizados. Identificaba que la ejecución de ejercicios de algunos estudiantes, rompía con muchas ideas y conocimientos sobre la mecánica corporal, ahí creo que aparecía el profesional en fisioterapia, formado para alinear cuerpos. (DC-FLS, 18 de Febrero de 2015)



Foto tomada por César durante la observación del 18 de Febrero de 2015

Asimismo, estas observaciones participantes permitieron comprender que estas nociones de corporalidad, están relacionadas en aspectos también de género y de estereotipos de belleza.

Algunas chicas que estaban escuchando la conversación con el docente decían que sí que el profe era muy comprensivo, pero que habían niñas que se aprovechaban de eso (tener el periodo) para evitar hacer ejercicio, y que en la clase era importante porque les ayudaba a estar mejor, entonces el profe refiere que a veces les dice que es bueno que hagan ejercicio para que cuando usen esas camisas ombligueras que les gusta no se les salga el “mondongo”, las estudiantes escuchan le dicen uyyy profe tan pasado, él dice pero si es cierto, se ponen esas camisas y se les sale todo el mondongo, yo les digo úsela sí pero cuando tenga algo bonito que mostrar... ellas se ríen y continúan en clase. (DC FLS, 28 de enero de 2015)

Los medios masivos de comunicación efectivamente afectan la representación social del cuerpo propio, en la medida en que generan patrones de modelización y estetización, que por supuesto contrastan con los existentes en el contexto, con los cuales “todas las niñas queremos y quieren verse bonitas con cuerpos lindos.” La representación social del cuerpo propio afina la identidad de las personas, pues como “forma de ser” encarna la complejidad del sujeto.

Las observaciones, los discursos del docente permiten identificar que la noción de cuerpo de la cual surgen los planteamientos de esta educación física se mantienen en el cuerpo biológico y que es a partir de estas mismas premisas surgen comprensiones sobre las formas en las que los jóvenes aprenden. Sin embargo, es llamativo que en sus discursos se puede identificar una heterogeneidad y contradicción de pensamiento en la medida en que reconocen que el cuerpo debe entrar al aula, pero manteniendo el discurso dual de la mente y el cuerpo, en tanto expresan que pensar en la disciplina, en el aquietar a los jóvenes es algo imposible porque va en contra de la misma esencia de quienes son ellos. “no van a estarse quietos y para que se logren quedar quietos le toca a uno crear sus estrategias muy lúdicas o muy metodológicas” (Docente Carlos, GFD-FLS, 21 de Abril de 2015) Entonces el cuerpo está, para disciplinar.

Pareciera que aunque el discurso del cuerpo –sujeto pareciera aceptarse en la medida en que se concibe que el sujeto no es ajeno a su cuerpo, que su estar, su movilidad lo constituye a sí mismo, falta que las prácticas educativas logren vincularlo, en tanto se continúan percibiendo contradicciones, que distancia al joven de su propia escuela.

Mire para nosotros bueno para los jóvenes hoy en día ya es todo la parte de estar dinámicos de hacer cosas ósea a nosotros de que nos sirve entrar a una conferencia y quedarnos cruzado de brazos y escuchando media hora lo que está hablando y a nosotros, como que sí, como que no, es mejor algo interactivo algo que nos llene, por ejemplo, a muchos les emociona ahorita el deporte o algo así la música ahorita está dando mucho la música, lo que es la obra de teatro, si eso se diera aquí en esta localidad créame esta localidad cambiaría demasiado, ni siquiera habría tanto ñero porque se dedicarían, muchos serían grafiteros, muchos serían bailarines de break dance, muchos les gusta la música rap, crearían conciencia con eso, pero es que eso una charla (Sonia, GFE-FLS, 20 de Abril de 2015)

Escobar (2010), lo expresa de la siguiente forma;

El cuerpo es constantemente aquietado desde las prácticas pedagógicas que le hacen sedentario, y que chocan con la movilidad juvenil. Pero “el mundo para el que egresan estas juventudes ya no es una fábrica; sus fuerzas no son esencialmente las de los cuerpos educados para tiempos y movimientos regulados.(...) Disciplinar cuerpo, regular poblaciones para una sociedad cuyas promesas de progreso, inserción y movilidad social cada vez están menos garantizadas(...) Generaciones de jóvenes que se narran en la hipersensoriabilidad y nomadismo identitario de la época, cuyos vínculos son esencialmente afectuales y cuyo horizonte de sentido se ancla en un presente ante un futuro de pocas garantías, entran en tensión cotidiana con ideales educativos (...) (pp.262-263)

El reto de construir sujetos éticos cuando las posibilidades de ser se abren fuera de la escuela

Esta gran contradicción ha dado lugar a que en los contextos se logren ubicar varios espacios donde los jóvenes son vinculados, el problema es que estos lugares usualmente son atractivos porque por un lado permiten la agrupación sin normativas que la medien, y por otro lado porque brindan un sentir familiar y de compañía que contrarresta la sensación de abandono que pareciera inundar la vida de los jóvenes como consecuencia de los problemas sociales y económicos que se mantienen en nuestro país. De forma tal que las posibilidades que la escuela y la familia en muchos casos limita, está siendo aprovechada por la sociedad para obtener beneficios económicos a costa de la vida misma de los jóvenes estudiantes. Entonces la falta de acompañamiento familiar y las fuertes normativas institucionales que llevan consigo un aire de incompreensión en los jóvenes da lugar a la generación de otros espacios de socialización que van en detrimento de los mismos jóvenes, pero que sin duda se convierten en las guaridas que los resguardan de la gran incompreensión a la que parece están sujetos.

Los espacios que se abren alrededor de los colegios, por ejemplo, cómo es que se llama la discoteca que tenemos acá? (Jenny: Latinos. Maryluz: Latinos) ah latinos (Antonio: Y cuarto piso) (Maryluz :San Martín) (Antonio: Cuarto piso es más inaudible) es una cuestión escondida, (Maryluz: conocemos latinos) yo diría porque es más de casa, entonces por ejemplo eso también, ha tenido una gran influencia... por ejemplo que se sabe de esas discotecas, te estaba diciendo que es algo escondido, porque si fuera algo público, todo el mundo las conoceríamos y nosotros podríamos acceder a eso, pero es exclusivamente para jóvenes, eso es algo exclusivo para jóvenes (Antonio: Uju) (Jenny: No dejan entrar adultos?) (Antonio: no) no, nosotros no podríamos entrar (Jenny: ósea solo menores de edad)(Antonio: Uju), no podríamos entrar y en el momento que uno logra hacer eso entonces todo el mundo oculta. (Docente María, GFD-AU, 21 de Abril de 2015)

Al respecto Reguillo (2000) plantea:

Mientras las instituciones sociales y los discursos que de ellas emanan (la escuela, el gobierno en sus diferentes niveles, los partidos políticos, etc.) tienden a “cerrar” el espectro de posibilidades de la categoría joven y a fijar en una rígida normatividad los límites de la acción de este sujeto social, las industrias culturales han abierto y desregularizado el espacio para la inclusión de la diversidad estética y ética juvenil. (pp. 51-52)

Estos espacios contruidos por adultos y que vinculan únicamente a jóvenes, son llamativos para ellos al no limitar las posibilidades de ser y estar tan lejanas a las propuesta por la escuela y otras organización como la familia, que se han vuelto impenetrables porque se han tejido fortalezas, los jóvenes y los adultos que seguramente aprovechan estas sensaciones de abandono e incomprensión han creado espacios donde el cuerpo es el principal integrante, donde se están constituyendo subjetividades encarnada, pero subjetividades que como lo mencionamos anteriormente van en direcciones opuestas a las nociones de crecimiento social que se mantienen en los discursos pedagógicos, sin embargo son lugares, donde los jóvenes están, mientras que en las aulas de clase los docentes se quedan cada vez con menos jóvenes.

Estas lecturas de la realidad social de los jóvenes abre interrogantes sobre la construcción del cuerpo-sujeto ético en las escuelas, donde los docentes resaltan la importancia de brindar un buen trato, de acercarse a ellos desde la comprensión, de avanzar en el distanciamiento evidente entre docentes - estudiantes e institución, sobre todo en lugares donde la familia, que debe ser el primer agente de socialización se ha alejado de ellos y cada vez pareciera que los dejan más solos.

en no proporcionarles agresividad y uno le proporciona como docente (César: el buen trato) no la agresividad, al contrario, es el buen trato, el querer que el estudiante sea el amigo, la persona en la cual ellos puedan desahogarse de toda su carga que traen, es que nosotros no solo somos docentes, somos psicólogos, tenemos que ser padres, madres, abuelitos, abuelitas, tíos, tías, todo para ayudar a un estudiante en toda su formación.
(Felisa, Docente de artes FLS. GFD-FLS, 21 de Abril de 2015)

Las familias parecen haber abandonado su función de contención en el joven, de forma tal

que el colegio se convierte en ese lugar donde los jóvenes pueden ubicar, constituyen lazos fuertes, orientación se convierte en un lugar de acompañamiento, de apoyo de fuerza, pero ante todo de amistad, es por eso que comúnmente encontramos a niños y jóvenes que acuden a nosotros a contarnos sus logros, pero también sus errores, esperando encontrar, al igual que en los docentes, alguna propuesta para solucionarlos. Los detalles en lo cotidiano cuenta, el saludar, el escuchar, *“el rescatar esos pequeños detalles que son tan importantes para ellos, como que el día de su cumpleaños uno les diga feliz cumpleaños y comparta una torta con sus compañeros (...) para ellos es algo muy grande”* (Docente Maryluz, GFD-AU, 21 de Abril de 2015)

¿Puedo decir algo? Es una pregunta que se escucha con frecuencia en los jóvenes, como se reinara un temor o una desesperanza frente al hablar, expresar sus ideas, esto muy ligado al tema de la ética y a la construcción del sujeto ético, es un tema que se aborda desde lecturas adultas, entonces sus voces, sus acciones son usualmente vistas del reproche, la rebeldía, en lugar de ser entendidas como otras formas de actuar políticamente, actuar en el marco de participar en la construcción de un entre nosotros, de una sociedad, de esta forma se percibe que la acción política del joven pareciera ser invisibilizada.

pero cualquiera que sea la actitud que asuma, ninguno de los jóvenes, ya pertenezca al grupo de los más idealistas o al de los más cínicos, es inmune a la idea de que en ningún lugar del mundo hay adultos de los que pueda aprender cuales deberían ser los próximos pasos (...) Nadie sabe cuáles serán los pasos siguientes.(...) yo defino este nuevo estilo como pre figurativo, porque en esta nueva cultura será el hijo, y no el padre ni los abuelos, quien representará el porvenir. (Mead, 1971, pp.116-117)

En la escuela se encuentran discursos al respecto, las instituciones plantean (de hecho está legalmente establecido) los mecanismos de acción política de los estudiante en los artículos de los manuales de convivencia que enfatizan en los espacios de participación democrática, entendida como la elección de la representación estudiantil, que son los mismos mecanismos que se han venido utilizando década tras década sin ninguna transformación social visible, la misma desesperanza con la que el adulto vota , la sienten los jóvenes cuando buscando otras formas de

participar políticamente, son silenciados, y reencauzados a las formas tradicionales establecidas por la institución.

yo pienso que, ha faltado desde la parte de ciencias sociales adecuar los sistemas de formación frente a la participación en política, en todas las entidades locales que se generan espacios donde los jóvenes puedan participar, entre ellos está, personero estudiantil, y todo lo que es el consejo estudiantil, particularmente, ósea, la alcaldía y todas las alcaldías locales a nivel de Bogotá, que están conectadas con la personería y la alcaldía mayor, tienen un programa para la formación de los personeros, para todo el consejo académico y los jóvenes, ellos involucran los jóvenes agregan un presupuesto anual para la formación de esos jóvenes, ahora bien, el problema es que en colegio se genera toda la actividad de elección, de personero estudiantil, la conformación de consejo académico, y también alguien que participa en el consejo (un estudiante) directivo y otro que en una mesa de convivencia, comité de convivencia a nivel de colegio, pero cuando nosotros analizamos, hablamos, como profesores por ejemplo, ehh con la personera estudiantil tiene muy baja formación (GFD-FLS, Abril 21 de 2015)

Al quedarnos en las formas tradicionales de política, desconocemos otros aspectos de participación que tienen pero que no son visibilizados, en el marco de prohibiciones, de debidos procesos, e manuales de convivencia que solo conciben como mecanismos de participación las elecciones de personero. La música como expresión social, los grafitis, sus tatuajes, sus piercing, sus símbolos no son tenidos en cuenta por los adultos como parte de las acciones políticas, pero sí son vividas y usadas por ellos en su cotidianidad, marcando un terreno de incomprensión y ampliando la brecha entre las instituciones y sus estudiantes.

Recorriendo este camino por las voces de los sembradores de esperanzas, nuestros docentes y las instituciones, logramos percibir múltiples discursos entorno al cuerpo-sujeto, pudimos identificar como los docentes han reconocido las necesidades de los jóvenes, pero a la vez visibilizar que todavía la escuela es un territorio en construcción, las voces del adulto comanda la navegación en ese entramado de ilusiones juveniles, dando lugar a un distanciamiento que de mantenerse va a producir que las escuelas a ser historias tan lejanas en

los jóvenes como el uso de máquina de escribir, la cual en algún momento transformo el mundo, pero ahora yace en un repositorio de antigüedades que solo es valorada por los coleccionistas de antigüedad, adultos que reconocen las buenas intenciones de la creación pero a la vez el gran desajuste contextual que la llevo a su desaparición y por ello ahora nos preguntamos, ¿no será hora de que la escuela se construya para los jóvenes?



pues para mi, demuestra lo que soy (...) una persona respetuosa, de mal genio, tantas cosas, juepucha, me canso de decir, responsable, soy amigable (...) [sobre lo que llevas puesto?] como me toca vestirme a veces, no me importa si me critican o no, me da igual, soy yo y ya (...) los aretes y el collar porque me los dieron de cumpleaños, por eso los uso

(Juliana, estudiante del AU)

III. Cuerpos en Tensiones y Relaciones

Visibilizar las relaciones de poder que se ejercen en las instituciones educativas sobre los cuerpos-sujetos de los jóvenes, implica analizar el poder en un campo profundo de comprensiones que va más allá de la misma lógica y racionalidad interna como se constituye el poder; requiere investigar y entrever las formas de resistencia y dispositivos estratégicos que se oponen a las fuerzas que pretenden gobernar al sujeto (Foucault, 1988).

En tal sentido, el análisis de las relaciones de poder que se dan en la escuela se puede establecer, siguiendo a Foucault (1988), desde diferentes puntos que incluyen:

- El sistema de diferenciaciones que permiten actuar sobre la acción de los otros,
- El tipo de objetivos perseguidos por aquellos que actúan sobre la acción de los otros,
- Las modalidades instrumentales o medios para hacer existir las relaciones de poder,
- Las formas de institucionalización y
- Los grados de racionalización.

Este último, haciendo referencia al campo de posibilidades que se da en las relaciones de poder que definen la eficacia de los instrumentos y las certezas de los resultados; y es en este aspecto donde aparecen las posibilidades de resistencia.

Si bien cada uno de estos elementos se compone de otros, se comprende las relaciones de poder como una maraña donde todos estos elementos se entremezclan para ejercer la acción de unos sobre otros para alcanzar un propósito, utilizando diferentes medios, herramientas, discursos, estrategias, y en últimas, constituir un tipo de sujeto.

Así, este capítulo presenta las relaciones de poder que se ejercen sobre los cuerpos-sujetos de los jóvenes en los procesos de socialización vinculados a la escuela, agrupadas en tres categorías. Primero, a partir de la diferenciación, tensiones y relaciones entre estudiantes y

docentes, así como, las tensiones y relaciones que identifican entre los propios estudiantes. Segundo, se visibiliza el ejercicio del poder a la luz de los discursos institucionales impresos en los manuales de convivencia de las instituciones educativas, donde se resaltan las políticas sobre los cuerpos-sujetos de los estudiantes mediante el uso del uniforme y el control de la vestimenta, y la distribución y circunscripción de cuerpos en espacios y tiempos definidos a priori por lógicas y discursos oficiales e institucionales. Por último, las líneas de fuga que configuran los jóvenes como posibilidades de resistencia que se oponen al poder que la escuela pretende ejercer sobre su constitución como cuerpos-sujetos.

Diferenciaciones, tensiones y relaciones

Con los “cuchos¹⁶”.

En el escenario de la escuela converge multiplicidad de fuerzas que jalonan permanentemente. Como lo sostiene Escobar Cajamarca: “la escuela no escapa a las tensiones: unas culturas se enfrentan a otras, unos géneros y unas orientaciones sexuales se disputan la cotidianidad, unos saberes aburren o convocan más que otros.” (2010, p.265). Al respecto, el profesor Antonio dijo:

había un grupo de chicos que iban a consumir por allá al parque entre nubes y ya fallaban, todo el tiempo fallaban o llegaban tarde a cualquier hora porque estaban allá en esa dinámica, pues ahí comienza a ver toda una incidencia que uno en principio podría llamar que indisciplina o falta de disciplina, no sé, pero que no es propiamente eso, simplemente es que la escuela está en una tensión constante con otras realidades que la están retando, que le están pidiendo por ese espacio que es el tiempo de los niños, el espacio que le pueden dedicar a la escuela, pues empiezan a dedicárselo a la pandilla, a actividades delictivas o al consumo, o en algunos casos al deporte, porque también hay

¹⁶ Los estudiantes “se refieren a los profes como ‘cuchos’” (DC - AU)

otras dinámicas que se dan, y es eso, es como una tensión continua la que hay ahí (...) digamos una disputa por el tiempo de los jóvenes. (GFD-AU, Abril 21 de 2015)

Este juego complejo de tensiones se evidencia entre estudiantes y docentes (“cuchos”), como lo refieren los estudiantes en la forma como son nombrados por los profesores,

iba subiendo, ese profesor morenito, ¡uy profe usted lo viera!, es como si hubiera visto una bruja, usted, ya venga para acá, me grito así, usted venga para acá que yo necesito hablar con usted, y me dijo, no yo no voy a ir, es que usted no es mi papá para que me venga a gritar, y me dice, a mi me importa, usted es una ñera, grosera, y le dije, si? Yo soy muy ñera? A mi no me dicen nada mis profesores de aula regular y si me va a sonar los mocos usted. (GFE-AU, Abril 21 de 2015)

Situaciones como estas también fueron relatadas por estudiantes del FLS:

Yo no entiendo porque ellos lo tratan a uno mal, son muy ofensivos, por ejemplo en matemáticas no me va bien, y pues yo sí sé, considero que soy una persona que si puedo sé pero no le gusta y cuando uno no lo hace, los profesores empiezan no es que es bruta. (CC-FLS, Mayo 25 de 2015)

(...) con la de matemáticas el año pasado y con el profesor puedo decir que supere, porque yo no tenía buenas bases, no tuve buenas bases en el otro colegio, pero con esta empezó a decir que una perezosa, una desvergonzada, una que se la pasa en la calle que se la pasa fumando. (CC-FLS, Mayo 25 de 2015)

Mediante el uso de esas prácticas verbales, el docente llega a ejercer un poder perverso que trasgrede el mismo marco normativo institucional que él debe poner en marcha. Pues es que,

bien lo dicen los manuales de convivencia de ambas instituciones en la consagración de los derechos y los deberes de docentes y estudiantes. Es un deber del docente *“Dar un trato cortés a los compañeros(as) y sus estudiantes compartiendo sus tareas con espíritu de solidaridad y unidad de propósito”* (MC-FLS, p.21) y un derecho del estudiante *“recibir un trato amable, (...) implica la abstención, por parte de todos los miembros del colegio, del uso de cualquier clase de práctica verbal o física, que conlleve humillación, discriminación, intimidación, difamación, o cualquier otro tipo de violencia.”* (MC-AU, p.35). Más allá de la afectación a la norma y los valores institucionales, se constituyen estas prácticas como trasgresoras de la dignidad humana de los sujetos en relación, a causa de la incesante y desmedida búsqueda por el poder.

En contraparte, en ese juego de poder que se da por las diferencias en los roles que cada sujeto asume en la institución, o cree debe asumir, por su status de conocimiento, también se identifican otras relaciones entre los “cuchos” y los estudiantes. El reconocimiento que hace una profesora del otro, del estudiante, desde otro lugar de asumir el poder, en una mirada más comprensiva y cercana a sus realidades:

lo que vine yo a conocer a los muchachos más que todo fue como esas necesidades que ellos tenían, en la parte afectiva, en la parte de valoración, de valorarlos como seres humanos, y fue un trabajo bastante arduo con ellos, (...) porque básicamente eran chicos que venían de muchísimas problemáticas desde su contexto familiar y su contexto barrial.
(GFD-AU, Abril 21 de 2015)

Un día durante el trabajo de campo, en uno de los ejercicios de observación, la misma profesora dejó ver la posibilidad de construcción de otra forma de establecer relaciones con los estudiantes:

una maestra se encuentra con un grupo de estudiantes, las saluda afectuosamente, les dice que se ve[n] hermosa[s] con ese uniforme, les pregunta cómo han estado, se refiere a ellas

por el nombre, las estudiantes sonríen y le contestan positivamente (...) (DC-AU, Febrero 11 de 2015)

Pero las luchas por el poder no se resguardan y se limitan a los efectos de las palabras como medios para hacer existir las relaciones de poder (Foucault, 1988), se ponen textualmente en el juego. Mauro, un estudiante de AU cuenta como es ese choque de fuerzas y poderes durante un partido de fútbol:

nosotros los de aula regular ya tenemos nuestra manera, que si nos pegamos somos entre nosotros, que ya tenemos, ya sabemos quienes son cuando nos damos duro, ya sabemos que es en el juego, si, y entonces un día yo estaba jugando con el profesor, yo pues por respeto a él, uno como que le entra suave, porque, pues si es un profesor, de pronto uno le hace algo, entonces, pues yo le entré suave, el profesor que hizo, me entro duro, de todo, ah bueno, yo tengo mucha fuerza, yo tengo mucha fuerza, y después lo cogí y lo boté, por allá, el profesor [como haciendo reclamo], usted me hizo la misma. Después me comenzó a dar pata, yo que soy bueno también pa eso, en esos días yo venía en uniforme, tenía canilleras, me puse las canilleras, ahora si, juguemos, me puse a dar mucha pata y ese día casi salgo en problemas con el profesor, porque el profesor no es que, y yo tampoco me le iba a dejar, yo iba pa'un problema, porque ya nos estábamos dando muy duro, yo le metí un codazo en la cara, el me metió un codazo por acá, ya me metió una patada, después ya fue, ...pues bueno yo ya vi que era mucho problema, ya vi que se estaba agrandando mucho el problema, yo me senté, deje que otro jugara por mi normal. (GFE-AU, Abril 21 de 2015)

Si bien, en el plano del contacto físico se miden esas posibilidades de gobernar a otros, en demostración de quien ejerce el poder, quien es más fuerte que quien, existen sutiles formas de demostrar cómo se ponen en tensión y en relación las diferenciaciones entre los cuerpos-sujetos-educandos y los cuerpos-sujetos-docentes (Planella, 2006). Al respecto, dos situaciones en

particular despertaron el sentido de observación durante dos visitas realizadas a cada una de las instituciones, entreviéndose el carácter dominador del docente sobre el estudiante, por un lado, y el carácter de cercanía corporal del docente con las estudiantes, por el otro:

Me llama la atención la manera como le habla el coordinador a uno de los estudiantes: le dice a un joven “venga joven” en tono autoritario, toca con su dedo índice derecho el hombro izquierdo e inmediatamente el hombro derecho. (DC-FLS, Noviembre 6 de 2014)

El profesor canoso, de gafas, jean, se acerca a las jóvenes, pone su mano izquierda en el abdomen de quien está acostada (chaqueta roja) y le dice algo...acerca su cabeza, le da un beso en la mejilla y le toma el pómulo izquierdo suavemente. Coge con la mano derecha un celular que tiene la de pañoleta azul entre los senos y comenta algo: “...para que lo pone ahí”. “no se demore Dayane” dice el profesor, refiriéndose que no se demore hablando por celular. (DC-AU, Octubre 27 de 2014)

En ese encuentro de corporalidades, como afirma Planella (2006): “Es a través del tacto que se hace posible la constitución del sujeto pedagógico, que con su cuerpo (mediador entre él y la comunidad) nos sitúa en comunión (comunicándonos con la colectividad.” (p.264). De esta diversa forma de compartir experiencias corporales, se hacen visibles las maneras de actuar sobre los cuerpos de los demás, bien para afianzar la autoridad imponiendo su fuerza sobre el cuerpo sometido o bien para aproximar los vínculos entre los sujetos, sin llegar a invadir el espacio de lo íntimo violentando la formación como sujetos morales.

Así, las maneras de recurrir a los con-tactos en las prácticas pedagógicas suscita una comprensión diferente del sujeto educativo, que “se expresa en idiomas no verbales, basados en su sensibilidad y en su corporeidad” (Barbero, 2003, parr.3). En un tono comprensivo de la realidad de sus estudiantes, el profesor Polania sugería que sumado a hablar con ellos [los estudiantes] sobre que tenían que seguir estudiando cuando terminaran el colegio, debía añadirse ciertas cosas fundamentales que aportarían al proceso formativo de los jóvenes:

una palabra de aliento, si, un gesto, una picada de ojo, si, una palmadita en la espalda, una haladita de mano, un abrazo, esas cosas verdaderamente son las que hacen la puntada en la cirugía, van haciendo la puntada para cerrar bien esa herida y decir oiga se sano ese paciente, se sano bien. (GFD-AU, Abril 22 de 2015)

Pero las relaciones de poder no son unidireccionales, es decir, no se ejercen como se podría pensar arbitrariamente, desde el poder docente sobre el estudiante. Lo que se pudo ver es que los estudiantes ejercen otro tipo de fuerzas sobre los docentes, apropiadas de las dinámicas de la sociedad y realidad local en la cual están inmersos, y que en ocasiones los docentes pareciese no vieran u ocultaran para privilegiar el mundo de la intelectualidad. Escuchen a Juliana, una estudiante cuando se refiere al porqué la poca exigencia en el colegio:

es que lo que pasa, o sea, cuando recién yo llegue a este colegio, eso existía, esa dinámica [ser estricto con el control de los tiempos] estaba, pero lo que pasa es que muchos profesores son amenazados, entonces ya los profesores como que le cogen miedo, es lo mismo, es por eso, son amenazados, y ahorita como hay tanto ñero en este colegio, entonces pues peor. (GFE-AU, Abril 22 de 2015)

Tal percepción no es ajena a los mismos docentes. Una tarde, conversando con dos profesores en los pasillos del AU:

Con cierta sonrisa, comentan entre ellos [dos profesores], que una vez vino una profe de Inglés, que dijo que había estado en muchos colegios antes y que podía manejar eso, haciendo referencia a la situación y a los jóvenes, pero que luego los chicos la sacaron

corriendo, la amenazaron. Además, dicen que antes era peor, dicen algo como que esos de sexto eran...pero que estos ahora no. (DC-AU, Abril 14 de 2015)

En la comprensión de la situación de amenazas hacia los profesores, un fragmento tomado del grupo focal realizado con docentes del AU, permite acercarse a aclarar el panorama. Quien narra es la profesora Maryluz:

conocerlos más a ellos, no como estudiantes sino como personas cuando uno aprende a conocer al estudiante como ser humano, uno aprende mucho de ellos y se refleja mucho en las necesidades que ellos tienen, ehhhh... un caso hace algunos días, el chico llega al aula de clase, antes de él entrar, yo lo noto como triste, y en el saludo, que hubo fulano de tal, que te pasa, hoy te noto más raro, más triste, te paso algo?

(...) como los otros maestros no lo saben, entonces viene la fricción y el choque del no entendimiento, entonces que... usted no me venga a faltar al respeto y entonces y lamentablemente algunos compañeros creen que con levantar la voz, o con gritar a un estudiante, logran el respeto de él y pues están muy equivocados, porque nosotros como maestros, los que tenemos vocación de ser maestros, yo lo aprendí hace muchos años, desde la universidad, que si yo no educo con miel, difícilmente un muchacho va a entrar en una relación de diálogo conmigo, de conocimiento. (GFD-AU, Abril 21 de 2015)

En pocas palabras, acercarse a los jóvenes más que a los estudiantes, se convierte en un fundamento para que las relaciones que se tejen entre docentes y estudiantes, se encuentren más en una dimensión comprensiva que autoritaria. Desde la pedagogía crítica, McClaren (1997) refiere que se debe “distinguir nuestras necesidades reales y las de nuestros estudiantes de las fantasías depredadoras en búsqueda de necesidades artificiales, y enunciar la demanda de una nueva ética de la compasión y de la solidaridad” (p.100).

En ese campo de tensiones y relaciones los docentes deben dejar de lado esas “fantasías

depredadoras” por el absoluto poder vinculado al afán de inculcar los saberes lectivos que habla Barbero (2003), para llegar a ser, como diría una profesora de Sociales del AU, “*más amigos que profes*” (DC-AU, Abril 14 de 2015).

Para acercarse a ellos hay que conocer su entorno, sus realidades, dinámicas, prácticas, lenguajes, significaciones, familias, gustos, deseos, hay que conocerlos como sujetos sociales y no solamente en el rol de estudiantes, pues ellos llevan adentro [al colegio], lo que afuera los ha interpelado y se ha ido encarnando en sus corporeidades. Como dijo el profesor Antonio:

esas realidades de las que estábamos hablando, esas dinámicas familiares que han cambiado tanto, el consumo o no consumo, los lugares y todo eso, pues ya de por sí están traídas acá [al colegio], que lo importante es reconocerlas, obviamente reconocerlas afuera y reconocerlas adentro, (...) si uno no conoce el lugar donde trabaja, el entorno, las dinámicas que hay de las relaciones sociales y todo eso, pues es muy difícil hacer trabajo pedagógico con los jóvenes, es decir, pero esa realidad ya está acá, siempre que los niños están acá y que el lugar es de esta comunidad, pues, es nuestra realidad. (GFD-AU, Abril 22 de 2015)

Parafraseando a Valenzuela (2009) se puede considerar que los grandes problemas y asuntos que inciden en la vida de niños y jóvenes, como las drogas, pandillas, agrupaciones juveniles, violencias, barras bravas, son asuntos de las aulas, pasan por la escuela, por tanto, también son asuntos ineludibles para los docentes y directivos. La vida no está afuera de los muros de la escuela, la vida no espera a que salgan de las aulas, la vida cobra vida en ellas mismas, con la presencia de ellos, los estudiantes, quienes traen una trayectoria, una historia, unas huellas, unas marcas grabadas en sus cuerpos-sujetos, que constituyen subjetividades en paralelo con el afuera, borrando fronteras entre el afuera y el adentro de la vida escolar.

Tensiones y relaciones entre los estudiantes.

En una de las primeras actividades de observación en el trabajo de campo en la institución AU, César registra la forma como algunos estudiantes interactúan durante el tiempo de descanso:

a las 4 y 10 suena el timbre para salir a descanso. Hombres y mujeres juegan micro. En la cancha de baloncesto hay 6 a 7 niños y una niña, Angélica, quien dice muchas groserías cuando se relaciona con otros en el juego y los niños también la tratan igual. Adicionalmente, hay contacto físico fuerte. Uno de ellos golpea con una patada a ella y ella responde igual; otro la golpea en el hombro para llamarla. (DC-AU, Octubre 27 de 2014)

La relación que teje Angélica con sus compañeros parece ser muy cercana, los códigos comunicativos que enuncian no son entendidos en el plano del conflicto. Sin embargo, se ejercen unas luchas constantes por asumir y demostrar el poder sobre el cuerpo del otro, a lo que este se resiste en la misma lógica y proporción; allí la distinción de géneros construida socialmente no juega en este partido.

En ese intrincado campo de relaciones, las jóvenes quebrantan las lógicas patriarcales de expresión; lo que anteriormente solo podían decir los hombres, o al menos era [sigue siendo] socioculturalmente más aceptado y legitimado, ahora ellas lo han in-corporado. Así se refería una joven a su compañero, mientras discutían luego de jugar en el descanso: *“cállese malparido, hijueputa...ese pirovo hijueputa me echo tierra en la cara”* (DC-AU, Octubre 17 de 2014)

Siendo estas interacciones, una probable emergencia de nuevas subjetividades, las pugnas relacionadas con cuestiones de género salieron a la superficie, como haciendo un pliegue del contexto social en el que viven los jóvenes de estas localidades de Bogotá, al interior de la escuela, pero sobretodo, al interior de ellos mismos. El relato que hace Jenny desde su experiencia como orientadora de la institución, vislumbra como se dan las relaciones de poder mediante lo que podría llamarse un sistema de diferenciación entre géneros (Foucault, 1988):

Las relaciones amorosas suelen ser una fuente de conflicto en la vida de las adolescentes del colegio, con frecuencia sus novios son cuatro años mayores que ella, no son estudiantes del colegio y trabajan en la “rusa”, se observa un predominio machista, tanto en la crianza, como en las relaciones interpersonales, tanto en hombres como en mujeres, en algunos casos se han presentado situaciones de violencia en las que las jóvenes han sido maltratadas física, psicológica y emocionalmente. (DC-AU, Febrero 25 de 2015)

En la voz de una estudiante del colegio, quedó grabada la influencia que ejerció su pareja [hombre] para la constitución de ella, dejando de lado la constitución de sí misma, desde su reflexión como sujeta ética,

yo a ese niño lo quería un resto, profe, yo le rogaba, me le arrodillaba y todo, yo era más boba profe, es que yo no sé que me paso con él, que usted no se puede vestir así y que tal cosa, y yo pues, aunque no me gustará, dejé de vestirme así, es que él era mi amigo, yo confiaba en él, era con quien podía hablar, a quien le podía contar mis cosas, es que yo me humille, yo deje mi orgullo a un lado por él. (DC-AU, Febrero 25 de 2015)

Por otra parte, se identificaron otro tipo de manifestaciones de las relaciones de poder que se generan entre los propios estudiantes, que se presentan particularmente en la institución AU, en lo que podría denominarse una diferenciación determinada por el status sociocultural entre estudiante regular y estudiante de aceleración.

Regular Vs Aceleración.

La dinámica institucional del AU tuvo un giro iniciando el año 2015, la inclusión de un programa de aceleración durante la misma jornada de la tarde, lo cual ha ido generando ciertas

disputas por la apropiación y uso de los espacios y las relaciones con los estudiantes de la jornada regular. ¿Qué es entonces aceleración?

En palabras de la profesora Maryluz:

un modelo de aceleración, [es] para los muchachos que están en condición de extraedad (...) en un año hacen 2 grados. (GFD-AU, Abril 22 de 2015)

Otra profesora que también trabaja con los estudiantes de aceleración y es docente de sociales:

“me cuenta que hay dos grupos de ciclo 3, y un grupo de ciclo 4 (octavo y noveno) (...) Dice que hay más o menos 20 jóvenes por cada grupo de ciclo 3 y 24 en ciclo 4” (DC-AU, Abril 14 de 2015)

¿Qué decir de los jóvenes de aceleración?

La profesora Maryluz dice que:

es una condición de vulnerabilidad de ellos, la condición de extraedad, (...) ellos necesitan casi que tres veces más el apoyo que los muchachos de aula regular, entonces son muchachos que vienen en condición de consumo, niñas que han tenido problemas de abuso, sexual, y chicos que han desertado, se han ido de sus casas, de sus hogares y han terminado en manos del bienestar familiar, y una cantidad de problemáticas que cada uno tiene, (...) y pues también son muchachos que necesitan mucho afecto. (GFD-AU, Abril 21 de 2015)

Las relaciones entre los jóvenes de aula regular y los jóvenes de aceleración, así son percibidas por una profesora de estos últimos:

Ella dice que al comienzo más o menos, que una vez casi se dan, uno que era de una pandilla de regular y otro de otra pandilla, pero que la rectora, llamó a los papás y se los entregó, pero que ahora bien, que ellos tienen el descanso en horario diferente, primero aceleración y luego regular. (DC-AU, Abril 22 de 2015)

En contraste a lo que dice la profesora, el siguiente relato deja al descubierto cómo se dan las interacciones entre los dos grupos. Para no traicionar las voces de los jóvenes, se respeta la totalidad del diálogo durante el desarrollo del grupo focal con estudiantes en el AU. Las voces corresponden a estudiantes de aula regular:

-Juliana (J): (...) pero de todas maneras hicieron muy mal en meter aceleración [hay varios comentarios asintiendo el comentario de Juliana],

-Fabian (F): hay gente que echa marihuana

-Mauro (Mo): muchas veces, uno de aula regular, tiene mucho problema con ellos, por qué?

-F: ah, uno va ir al baño? No, chito, chito que está aceleración. Son estudiantes del colegio, no puede salir porque está aceleración, silencio, silencio, uno va entrando

-Mo: cualquier cosa por aceleración, entonces uno no lo puede hacer porque son aceleración, los profesores mismos

-Jenny (Je) [investigadora]: pero los profesores de aceleración o los profesores de aula regular?

-Mo: no los de aula regular

-Je: sus profesores les dicen, chito, chito que afuera están los de aceleración

-Mariana: mejor dicho, uno puede ir al baño? No porque afuera están los de aceleración y pueden haber problemas con usted

-Milena (Mi): disculpe, ayer, ayer me paso a mi, el profesor de, con el profesor William, estaban los de aceleración por fuera, le digo ¿profe puedo ir a la baño? Y me dice, no, ¡profe!, esperé como cinco minutos, profe es que tengo chichi, ¿profe puedo ir al baño? No porque están los de aceleración, ¿profe me deja ir al baño? es en serio, que no porque están los de aceleración, y pa´ de más que no le doy permiso a nadie, chito más bien que ahí van pasando, y yo, es que aceleración qué?

-J: es que por los mismos, o sea, porque los ven echando vicio, o sea, desde que ellos llegaron acá, por ejemplo la primer semana, las dos primeras (Mi: el colegio empezó a cambiar) todos los días empezaron a haber peleas, que por una mirada, que porque uno se que, que porque uno tiene la falda más cortica, (F: no el ambiente; Mo: el ambiente ha cambiado)

-Mi: yo también que he tenido inconvenientes pues las niñas de aceleración, no se que problema una niña de aceleración tiene conmigo, pero, impresionante, es como que una envidia, porque la vez pasada iba pa´l baño y yo iba pasando, y yo me corro hacia el salón de décimo, me corro así y ella se mete hasta el salón y pasa y me empuja, no le dije nada, profe usted sabe como soy de grosera, mire no le dije nada, iba pasando "Gacha" y yo muy roja, uy, está muy roja Milena, y yo le dije, ni me hable, y entonces, yo dije ni me hable y la china me grita, me grito disque, una grosería, me dice sapa hijue no se cuantas, y yo me quede mirándola, y no le dije nada, yo que me quedé callada, ¡Yo, Milena!

-J: (...) les da miedo salir del salón, a ellas [las amigas] les da muchísimo miedo salir, por ellos [los de aceleración]" (GFE-AU, Abril 22 de 2015)

Frente a la distinción entre "los de aceleración" y "los de regular" se puede interpretar que son tipificaciones que descienden de las políticas, planes y programas con enfoque diferencial propuestos desde la Secretaria de Educación Distrital de Bogotá para reducir las desigualdades y la discriminación, impulsar la equidad, la igualdad y la diversidad. Aunque en los discursos oficiales no se dice que así se deban denominar a los estudiantes, en los discursos dentro de lo institucional así se reconocen. La diferenciación objetivante entre regular y aceleración, oculta la

posibilidad de reconocerse entre ellos como jóvenes. Quienes ingresan a este modelo de aceleración cargan en sus hombros un estigma social que se perpetua en la forma en que son nombrados fuera y dentro de las aulas.

Estas tipificaciones afectan permanentemente los procesos de interacción social entre estos dos grupos de jóvenes. En palabras de Berger y Luckman (1968), es en la situación “cara a cara” donde estos jóvenes realmente viven la experiencia real con el otro, mediada por el esquema tipificador que hayan utilizado. Caso tal, el ser nombrado entre “los de aceleración” o “los de regular” conlleva un tipo de relación con los otros, que modifica las acciones que allí se ejercen, tanto de un lado como del otro. Pues es claro, siguiendo a Foucault (1988) que en las relaciones de poder se tensan desde y hacia ambos lados.

una relación de poder se articula sobre dos elementos, ambos indispensables para ser justamente una relación de poder: que "el otro" (aquel sobre el cual esta se ejerce) sea totalmente reconocido y que se le mantenga hasta el final como un sujeto de acción y que se abra, frente a la relación de poder, todo un campo de respuestas, reacciones, efectos y posibles invenciones. (p.14)

Poner en marcha el Manual

Otro elemento que permite hacer visible los ejercicios de poder que se ejercen sobre los cuerpos-sujetos de los jóvenes en las instituciones educativas, tiene que ver con lo que Foucault llamó “el tipo de objetivos perseguidos por aquellos que actúan sobre la acción de los otros” (1988, p.17). El plano que orientó las reflexiones de esta investigación a la luz de los discursos de estudiantes, de docentes y de las instituciones, se dibujó bajo la mirada de cómo funcionaban “en terreno” (Deleuze, 1990) los mecanismos de autoridad de la mano del cumplimiento de rol docente. Entonces, lo que se dice desde y sobre el Manual de Convivencia de las instituciones educativas, se constituye en eje central de este acápite.

Uniformes como tecnologías de poder.

En el escenario la escuela las tecnologías aplicadas sobre el cuerpo son diversas, pero la cuestión del uniforme se convirtió en una forma común de las políticas escolares en los sistemas educativos modernos. “Los uniformes escolares son signos y prácticas de significación que portan sentidos sobre la identidad y la diferencia, y que llevan adelante el disciplinamiento del cuerpo por un poder que sujeta y subjetiva (es decir, produce subjetividades)” (Dussel, 2007, p.138).

Los manuales de convivencia de las instituciones educativas in-corporadas en esta investigación exponen abiertamente el uso de esta tecnología de poder. Por un parte, la institución AU exige el porte del uniforme como gestión de identidad, prácticas de igualdad y promoción de disciplina. Así queda justificada esta acción en el documento:

El uniforme es un símbolo de la institución. El porte del uniforme, de acuerdo con los lineamientos especificados en el presente manual, permite que los estudiantes desarrollen sentido de pertenencia e identificación con su Institución Educativa, hábitos y competencias para la vida cotidiana; favorece la reducción de episodios de agresividad por situaciones de discriminación, presión social, competitividad, favoritismos o señalizaciones por las prendas que utilizan o por prendas ajenas al uniforme; permite economizar inversiones continuas en ropa de diario; facilita el desarrollo de las actividades escolares, ya que ha sido diseñado, contemplando las necesidades de aseo, durabilidad y uso que requieren en el quehacer diario. (MC-AU, p. 32)

Por otra parte, para la institución FLS el uniforme y la presentación personal:

son elementos importantes en el proceso de formación del estudiante, ayudándolo a generar hábitos que le facilitan la relación cotidiana con los otros y le permiten ganar mayor seguridad y aceptación. Los padres de familia deben estar atentos a la higiene y presentación personal de sus hijos de acuerdo con lo establecido por el Colegio, ya que son los principales responsables de la apropiación de hábitos saludables y de cuidado personal. El uniforme escolar es un símbolo que distingue al estudiante como Falosista

por lo tanto se debe llevar con respeto y dignidad en todo momento y de manera especial, fuera del colegio. (MC-FLS, p.7)

Ambas instituciones, reconocen el sentido del uniforme en relación con discursos de identidad con la institución, reflejados en descriptores como *“El uniforme es un símbolo de la institución”, “permite que los estudiantes desarrollen sentido de pertenencia e identificación con su Institución Educativa”, “es un símbolo que distingue al estudiante como Falosista”*. De manera simultánea, busca invisibilizar el reconocimiento de la diferencia como atributo de justicia social para el desarrollo humano (Honneth, 2010), promoviendo valores sociales centrados en la unicidad y la semejanza, más que en el respeto de la pluralidad. Esto se interpreta en los siguientes fragmentos: *“favorece la reducción de episodios de agresividad por situaciones de discriminación, presión social, competitividad, favoritismos o señalizaciones por las prendas que utilizan o por prendas ajenas al uniforme”, “ayudándolo a generar hábitos que le facilitan la relación cotidiana con los otros y le permiten ganar mayor seguridad y aceptación.”*

La formación del sujeto queda constreñida a la aceptación de modelos prescritos desde las instituciones, en demostración de la incapacidad de estas, para leer y entender los sujetos actuales de la educación, recurriendo a los uniformes *“para producir cuerpos obedientes y dóciles, pudorosos, con claras pautas de género, pero también un imaginario colectivo igualitarista.”* (Dussel, 2007, p.131)

La anuencia de los docentes respecto al carácter de identificación que deben promover en los estudiantes mediante el porte adecuado del uniforme se visibiliza en el relato del profesor Carlos del FLS, así como también se logra entrever pautas de género, como si el uniforme se convirtiera en mecanismo de protección y escudo para confrontar el abuso y la violencia sobre las mujeres [niñas]:

“unificarlos si es necesario, aquí tendríamos 20 en pantalón pesquero, 10 en licra y todas las niñas en ombliagueras, entonces ahí tendríamos, primero una falta de respeto de los niños hacia las niñas, y ahí puede haber hasta casos extremos de violación o de acoso,

entonces normalmente se busca un uniforme acorde a la institución” (GFD-FLS, Abril 21 de 2015)

En sentido similar, lo que comenta a continuación la profesora Alejandra, durante el mismo grupo focal sobre los aspectos positivos del uniforme relacionado con la seguridad de la institución y de las personas se registró así:

eso de tener uniforme y lo entiendo muy bien, tienen unas partes muy positivas, porque también vivimos en un país muy violento, y que de alguna forma, ehh, todas las personas que no estudian y que son alrededor del colegio pueden digamos entrar al colegio si no están identificadas, es una forma de protección y también tiene todos sus puntos positivos. (GFD-FLS, Abril 21 de 2015)

Además, lo que termina constituyendo la uniformidad se traduce en prácticas de disciplinamiento, docilidad y obediencia. Escuchen al profesor Carlos hablando al respecto:

‘Miren ese desorden’, porque ya estigmatizado que el uniforme, significa DISCIPLINA, solo el uniforme significa disciplina, solo porque lo porten, no porque se porten bien, si no porque el uniforme ya da disciplina. (GFD-FLS, Abril 21 de 2015)

Ante cualquier intento de fuga, que demuestra la fragilidad del dispositivo pedagógico para coaptar los cuerpos-sujetos dóciles, quienes se subleven a la norma, las prescripciones y reglas tácitas inscritas desde la institucionalidad, deberán ser castigados por su desobediencia. El siguiente relato lo comprueba:

el coordinador previamente en reunión con docentes les especificó que por orden de la rectoría era necesario desde el primer día enfatizar en la prohibición de entubar los pantalones, y la altura de las faldas, teniendo en cuenta que al finalizar el año pasado unas estudiantes tuvieron como castigo por el uso de falda corta, la graduación por ventanilla, y que si se exigía desde el primer día y de manera continua los primeros días era posible disminuir esta situación durante todo el año. (DC-FLS, Enero 20 de 2015)

Las situaciones donde se ejerce el poder no pueden reducirse a la lectura de lo bueno y lo malo del poder, lo que ellas producen o reproducen son el objeto de análisis. Esto se sostiene en lo que dice Foucault (1988) “El ejercicio del poder puede producir tanta aceptación como se desee (...) En sí mismo, el ejercicio del poder no es una violencia a veces oculta; tampoco es un consenso que, implícitamente, se prorroga. Es un conjunto de acciones sobre acciones posibles.” (p.15).

La aceptación de los uniformes, y casi que el reclamo por su exigencia y control parece estar naturalizado y encarnado en los discursos de los jóvenes de las instituciones educativas. Con respecto a ellos Mauro, estudiante de la AU comenta:

eso es lo que nos identifica a las personas de la calle [el uniforme], porque o sino cualquier persona entraría como pedro por su casa, saldría, no yo soy un acudiente, no soy esto, vendría de particular, como quisiera, eso es lo que nos hace diferencia a nosotros, el uniforme ya sabe que es un estudiante y eso nos beneficia también a nosotros harto, (Fabian: claro porque un accidente), a los primeros que atienden son a los estudiantes. (CC-AU, Mayo 13 de 2015)

Lo que dice ahora, refleja el sentido de utilizar el uniforme puesto en la identidad:

(...) bueno pero el vestuario sí, porque dice que si uno está en el colegio, que uno debe seguir, debe tener el mismo uniforme, que para que se vea el orden del colegio. (CC-AU, Mayo 13 de 2015)

También se visibiliza que las normas sociales e institucionales enseñan a los sujetos a plantearse límites para aprender a portarlo. Aunque los estudiantes reconocen posibilidades de resistencia, también consideran que deben existir ciertos puntos donde no puede seguir quebrantándose el deber-ser:

(...) y portar el uniforme no hay ningún problema, pero es que hay límites [Valeria: pues si hay límites en que tampoco coger y cortar, así dizque la falda ya, pero mini falda tampoco, pero nosotros si queremos que tampoco quedemos como unas monjas, pero tampoco quedar como las niñas que se andan vendiendo por allá...]. (GFE-FLS, Abril 20 de 2015)

El reconocimiento de los uniformes escolares como tecnologías de poder desde la mirada de la identidad, permite comprender el objetivo de las instituciones hacia la constitución de sujetos “de bien”, decentes y bien presentados para la sociedad. Synott y Symes (1995, como se citaron en Dussel, 2007) afirmaron que los uniformes son un “conjunto de prendas en la economía moral de la escuela (...) que gobiernan y regulan tanto la disposición interior como la exterior del alumno” (p.138).

Tiempos y espacios: cronotopos.

Entre los criterios de observación e indagación durante el trabajo de campo la relación de los jóvenes con los espacios y tiempos designados desde y en la escuela, fue un elemento clave en el marco de comprensión de las formas de ejercicio del poder sobre los cuerpos. Para llevar a cabo el proceso de análisis se acuñó la categoría de cronotopos propuesta por Bajtin (1989),

entendida desde el carácter indisoluble del espacio y el tiempo, y contraria a la filosofía kantiana en la que “el espacio y el tiempo como formas indispensables para todo conocimiento eran consideradas “trascendentales”. [Para Bajtin son] formas de la realidad más auténtica” (p.1). Lo trascendental vinculado con el conocimiento “a priori” independiente de la experiencia, y lo auténtico comprendido y ligado con lo vivencial, lo sensible y lo histórico.

El texto “está ubicado en el espacio-tiempo de la cultura”, donde también están el sujeto y los lectores-intérpretes: en tiempos y espacios a menudo diferentes, pero en un mundo real y unitario en el fondo, el “mundo creador del texto” (distinto, en todo caso, del “mundo representado en el texto”). (p.1)

En este sentido, si para Bajtin junto a los diversos cronotopos que se dan en una misma novela, también se dan, un cronotopo del autor y otros de los oyentes o lectores del texto, se plantea que en la escuela coexisten y se solapan una pluralidad de cronotopos de los cuerpos-sujetos-jóvenes y otros cronotopos de los cuerpos-sujetos-docentes y otros derivados de las instituciones educativas. *Estos últimos quedan impresos en los documentos institucionales; tal como reza el Manual de Convivencia de la IED Fabio Lozano Simonelli:*

En el artículo 7, el numeral 8 refiere que es considerado como falta leve “Ingresar a la sala de profesores sin autorización”; en el numeral 10 “Permanecer durante las horas de clase en sitios diferentes al aula de clase asignada para tal fin o en otros lugares tales como: sala de sistemas, biblioteca, oficinas, y otros lugares sin autorización pertinente” y en numeral 25 y 26 “Permanecer en el salón de clases y/o pasillos, corredores, bloques de bachillerato, en horas de descanso.” y “Permanecer fuera del salón de clases sin autorización”, respectivamente. (MC-FLS, p. 39)

La lectura de la normatividad institucional, grabada en parte en los manuales de convivencia, permite hacer una interpretación a la luz de los espacios disciplinares de los que hablaría Foucault (2009), que lo que tratan es

establecer las presencias y las ausencias, de saber dónde y cómo encontrar a los individuos, instaurar las comunicaciones útiles, interrumpir las que no lo son, poder en cada instante vigilar la conducta de cada cual, apreciarla, sancionarla, medir las cualidades o los méritos. Procedimiento, pues, para conocer, para dominar y para utilizar. (p.148)

Así pues, frente a esos discursos institucionales, el entramado de espacios y tiempos, en los que permanecen y transitan los sujetos en la escuela, quedan supeditados a las tecnologías de poder que allí se han diseñado *específicamente pensando en ellos*. Desde diferentes perspectivas se logra ver la forma en que esos cronotopos [institucionales] han sido in-corporados.

Desde el cronotopos de la profesora María de la IED Alemania Unificada, de formación normalista, quien refiere llevar un cuarto de siglo en las prácticas docentes, la perspectiva sobre la importancia de la arquitectura escolar puede ser interpretada, por un lado, como dispositivo de vigilancia y control, o por otro, como dispositivo de seguridad y protección. Vean lo que ella dice:

La parte del encerramiento, como lo teníamos antes, que eran paredes completas, nos facilitaba como más control con los estudiantes, en el momento que Secretaria de Educación ¡aaaabreeee! las puertas, que es con rejas, nosotros por ejemplo nos vemos afectados por eso, este colegio es muy grande, tiene muchos espacios abiertos, los chicos fácilmente llegan allí y les ofrecen, hablando de la droga, les ofrecen cualquier cosa, se saltan la reja, se salen por los huequitos. (GFD-AU, Abril 21 de 2015)

Desde otro lugar, se logró registrar en una de las observaciones de campo el ejercicio de hacer valer y cumplir la autoridad estatutaria, para *vigilar y castigar* a los infractores de las normas institucionales:

el coordinador les dice “ niño, niño venga para acá y usted con quien tiene clase... debería estar en el salón, vamos ya a la oficina y llamamos a su acudiente para informarle que usted está evadiendo” los niños buscan justificarse con cosas como “ es que el profesor no ha llegado”, “ tenemos libre”, “es que el profesor nos dio permiso para ir al baño”, pero el coordinador les dice que todo estudiante que esté fuera del salón de clase debe llevar el carné de permiso que los profesores les dan y si no lo llevan es porque están evadiendo.
(DC-FLS, Enero 12 de 2015)

Aunque indisolubles con el espacio, el tiempo disciplinario puede ser leído como una forma específica de control. Foucault (2009) se referiría a “un tiempo de buena calidad, a lo largo de todo el cual permanezca el cuerpo aplicado a su ejercicio” (p.156), para lo cual se deben aplicar procedimientos de regularización y exactitud para constituir un tiempo íntegramente útil, que implica suprimir cualquier acto de perturbación y distracción.

Los estudiantes parecen aceptar tal forma de disciplinamiento, haciendo declaraciones de exigencia, basándose en la necesidad de aprender para el momento de acceder a un trabajo. Reclaman de sus profesores, mayor regulación temporal de sus cuerpos y en caso de no cumplimiento de los procedimientos, se escucha un tono de clamor por ser sancionados. Cuando se preguntó qué les enseñaba el colegio? en la voz de Mauro esto se identificó:

yo le puedo decir, la verdad nada, porque, porque la verdad uno llega a entrar a un trabajo y usted tiene que cumplir sus horas, tiene tantas horas, tiene, o sea, son muy o tiene que ser muy estricto, usted no tiene que pasarse, usted no tiene que llegar a tal hora, usted tiene que si, eso es algo que en este colegio no hay, usted entra a tal hora, usted

entra a la una, a la una le abren la puerta, sino, salte reja. Y digamos la hora del descanso, nosotros a veces nos quedamos hasta las cinco por ahí afuera, por qué? Porque los profesores llegan [en tono de lentitud], de otro profesor llega, 4 y 45, ya, el que no está, citación a acudiente, o sea, ya para que vean en serio, que están pendientes, de que uno entre, de que uno haga, de que no haga. (GFE-AU, Abril 21 de 2015)

En ese juego de poderes, en clave del cronotopos institucional, cada espacio y tiempo están reservados para una función predeterminada, la cual no se puede modificar. Al respecto, Recio (2009) al referirse al espacio escolar dice: “Desde una concepción que fue asumida como “tradicional” o “clásica”, la escuela fue entendida bajo la idea de claustro o espacio encerrado, que controlaba y disponía de un tiempo y un lugar para ‘cada cosa’”.(p.133). Como se observa en este relato, el juego también debe ocupar espacios físicos específicos:

el almacenista del colegio manifiesta que “esa no es una zona de juego” que hay otros espacios para jugar (...) (DC-AU, Febrero 5 de 2015)

Al indagar con los jóvenes sobre los espacios escolares, los estudiantes del FLS identificaban en el colegio zonas seguras o inseguras. Durante el taller de cartografía corporal, ellos las habían dibujado y marcado, con rojo las inseguras y azul las seguras, expresando lo siguiente:

hay una zona totalmente roja, pero no la marcamos bien, es la zona de los profesores, pero no la marcamos, es la sala de profesores. (CC-FLS, Mayo 25 de 2015)

Ante este comentario, los estudiantes aludieron que era un lugar inseguro para hablar, “*porque uno habla y en seguida...empiezan a hablar*”. Luego, ya cuando se iba terminando el taller de cartografía corporal, Viviana preguntó:

“Hay algo más que quieran comentar sobre el espacio, el espacio que ocupan los docentes, los estudiantes...?”

Y volvió a aparecer cierto grado de malestar sobre el espacio propio y único, de y para los profesores:

-Sonia: ¡Que derrumben esa sala de profesores!, [surgen varios comentarios incomprensibles] que solo se reúnen para estar criticando y hablando cosas que ofenden a los estudiantes

-Marcela: A mi si me afecta, en mi hubo un chisme que Dios mío, y como el dijo, hablan tanto que uno se termina enterando hasta de cosas que uno no hace

-Sonia: uno tiene dos vidas, la vida que vives y la vida que te crean, y es que fuera para criticar para algo bueno, para ayudar, pero no, critican para ofender. (CC-FLS, Mayo 25 de 2015)

Esto refleja que los espacios y los tiempos que allí se materializan (Bajtín, 1989), van más allá de lo material y arquitectónico, son mucho más que ladrillos, pisos, techos, corredores, parques, etc., son cronotopos donde se traman estrategias para ejercer el poder de forma oculta. En el caso de la sala de profesores, son lugares donde solo deben permanecer o transitar los docentes. Ahí, los profesores configuran un cronotopos distinto a cualquier otro que interactúe en la institución. Sin embargo, aunque busquen estar alejados de los estudiantes, estos son interdependientes con los demás.

Estos recintos “sagrados” atados a la arquitectura escolar dependen del ordenamiento estructural, sus formas, tamaños y/o condiciones institucionales, terminan disponiendo de una u otra forma los cuerpos de los estudiantes y los docentes. En la aplicación de tales tecnologías de poder se hace visible la constitución de cierto tipo de sujeto, pues el estar ahí en ese espacio le permite ser llamado de una u otra forma, y es mediante el lenguaje que se van constituyendo.

Lo que comentó el profesor Antonio de la IED AU, la tarde posterior al desarrollo del grupo focal, aportó algunas pistas para la comprensión de lo observado y escuchado durante el trabajo en terreno sobre la distribución de los espacios:

que es un colegio grandísimo [menciona el nombre de otro colegio], el sector de los profesores, donde esta rectoría, sala de profesores, eso es otra cosa, dentro del mismo colegio eso es otro escenario, allá no hay niños nunca, ni puede haberlos, no hay forma, allá hay que subir unas escaleras, hay que ir por allá, no se que y llegas allá, y allá esta como si fuera la sesión administrativa de una bodega y aquí el resto los obreros, los rasos (...) me dicen que el Simonelli es grande, es un colegio en que quizás se den unas dinámicas parecidas, acá estamos todos ahí juntos, tu sales de sala de profes y entras al salón. (GFD-AU, Abril 21 de 2015)

¿Qué decir entonces de la sala de profesores? En clave foucaultiana, se podría estar hablando de una fortaleza; cuando el filósofo francés habla del arte de las distribuciones en Vigilar y Castigar alude a la técnica de la clausura, como “la especificación de un lugar heterogéneo a todos los demás y cerrado a sí mismo” (2009, p.130). Espacios tan cercados como estos son en parte, reflejo del aparato disciplinar que se configura en la escuela.

En últimas, lo que deja este análisis en relación a los espacios y los tiempos en el mundo de la escuela como mecanismos para controlar, disciplinar o regular a los estudiantes mediante la distribución corporal, y por ende, para deseñar una especie de sujetos específicos, vuelca la mirada para concebir las categorías espacio-temporales en el terreno escolar de otro modo. Es decir, implica pensar en “los tiempos y espacios flexibles y adaptables a las motivaciones y

deseos del sujeto en el presente” (Valera, 1995, p.187), reconociendo pluralidad de cronotopos singulares, que se inscriben más en la idea de constituir la identidad como yo, y no la identidad como nosotros; de lo uniforme a lo multiforme; de la subjetividad rígida llamada identidad a una subjetividad luminosa que incorpora la escogencia de la diferencia y no de la identidad. (Garavito, 1999, como se citó en Cabra y Escobar, 2014)

Prácticas de resistencia. “Saltar reja”.

La tercera categoría que agrupa las relaciones de poder que se ejercen sobre los cuerpos-sujetos de los jóvenes. Así como sobre el cuerpo de los jóvenes en la escuela recaen las fuerzas que pretenden gobernarlos y decidir el tipo de sujetos que deberían ser y llegar a ser, desde sus corporeidades se generan todas las posibilidades de resistencia. Como se ha mencionado desde los planteamientos de Foucault (1988) analizar las relaciones de poder implica visibilizar las formas de resistencia que se oponen al poder. En este sentido, recuperar el concepto de biocultura propuesto por Valenzuela (2009) se constituye en la oportunidad de ampliar la mirada sobre el biopoder en la escuela, ya que dicho concepto implica la dimensión biopolítica definida desde el

conjunto de dispositivos establecidos por los grupos dominantes para controlar, disciplinar y generar cuerpos disciplinados que actúen de acuerdo con sus intereses (...) y también implica la biorresistencia definida como el conjunto de formas de vivir y significar el cuerpo por parte de personas o actores y grupos sociales en clara resistencia, disputa o desafío a las disposiciones biopolíticas. (p.27)

Las palabras de Javier, estudiante del FLS, reconoce algunas reglas del colegio, que claramente se imponen sobre el cuerpo de los estudiantes, pero cuestiona otras, que intentan reducir y ocultar su posibilidad de resistir-se:

cada quien es libre de hacer, si bueno el cumplimiento del uniforme, sí, porque es una regla del colegio y uno tiene que adaptarse a esa regla, digamos en cuanto al maquillaje, en cuanto a cómo se peina, ehh o, que se ponen aretes no sé, no sé, en que le afecta al colegio. (GFE-FLS, Abril 20 de 2015)

Las prácticas de biopoder ejercidas en la escuela mediante diversos dispositivos como el uso de los uniformes, como se describió en páginas anteriores, van detrás de prácticas de identidad ligadas a los intereses institucionales más que al reconocimiento de la diferencia y la singularidad.

Por una parte, el colegio Alemania Unificada se apoya en el uso de uniforme como símbolo para desarrollar sentido de pertenencia e identificación con la institución educativa, “El uniforme da identidad con el colegio y la comunidad educativa”. (MC-AU, p.42), lo que los identifica como estudiantes de tal institución. Por otra, el Fabio Lozano Simonelli, lo reconoce como un símbolo que los distingue como estudiantes Falosistas. Lo que se hace visible en ambas instituciones, desde sus manuales de convivencia en relación al uso de los uniformes, es la negación de otras expresiones que ataquen la norma de unicidad. Es decir, lo que es claro es que los sujetos que transitan en dichas instituciones, deben ser lo más idénticos entre sí para representar dignamente las instituciones, así que no deben decorar con ningún accesorio este “adorado” atuendo. Esto se hace particularmente explícito en el FLS:

El uso de accesorios como bufandas de otros colores, aretes, collares, manillas, piercing y otros, no forman parte de la adecuada presentación personal cuando se porta el uniforme, tanto dentro como fuera del Colegio. (MC-FLS, p.7)

Para reiterar que el uniforme debe eliminar cualquier accesorio que altere la semejanza - cual disciplinamiento militar -, más adelante el manual aclara:

En ningún momento se admite la camisa o camiseta por fuera del pantalón del uniforme de diario o de la sudadera. (...) No se les admite el uso de accesorios diferentes al uniforme tales como: piercings, manillas, collares, pulseras, anillos, aparatos de sonido, ni maquillajes, entre otros. (MC-FLS, p.8)

El trasgredir estas normas constituirá una falta leve, como lo enuncia el documento:

Utilizar adornos o accesorios que atenten contra la sencillez y el propósito del uniforme y alterar su diseño establecido (entubar el pantalón, falda corta, no tener logos y escudo) lo cual lleva a portar inadecuadamente el uniforme (falda corta o camisa por fuera o mala utilización de la corbata). (MC-FLS, p.40)

Lo que para la institución es una alteración, para los estudiantes es la forma de ser y aparecer en el mundo escolar; es el reconocimiento de la diversidad en tensión con la uniformidad. Lo que dice Sonia en dos momentos diferentes propone la posibilidad de rebasar la idea un sujeto constituido en la identidad por una subjetividad que se va constituyendo en un cuerpo-sujeto desujetado.

porque es que prácticamente eso es como algo obligatorio que uno tiene que tener pues a mí las obligaciones nunca me han gustado me ha gustado siempre ser libre nunca me ha gustado nada uniforme porque uniforme es solo uno y eso no, entonces no me gusta, vestirme entonces variable (CC-FLS, Mayo 25 de 2015)

Ehh molestaban a un compañero mío le decían que se cortara el cabello que porque eso estaba en el manual de convivencia que no sé qué no sé cuántas, y yo digo, que se supone que uno de los derechos fundamentales para todos es la libre expresión, no entiendo porque el problema de un maquillaje, no entiendo, porque el problema del cabello, no entiendo, porque el problema de los piercing, si eso va en uno ... desde que no moleste a los demás, desde que no le falte el respeto a los demás, no está mal pero me parece que hay unas leyes muy absurdas, iba por ese lado yo me defiendiendo por ese lado porque por ejemplo hay en el manual de convivencia dicen no tatuajes, pero yo ya tengo tatuajes en

estos momentos yo que hago a mí me toca usar mangas largas para poder estar por ahí porque que tal un día de estos me lo exijan y yo me tendría que salir de acá porque yo ya los tengo. (GFE-FLS, Abril 20 de 2015).

Mientras para Valenzuela (2009) estas relaciones de poder que se ejercen sobre el cuerpo constituirían lo que denominó biocultura, para García (2001) sería una combinación de *tecnologías de poder y tecnologías del yo*.

si bien es cierto que los dispositivos de biopoder, en gran medida discursivos, penetran los cuerpos, las identidades no se van construyendo únicamente a su imagen y semejanza: allí es fundamental la acción del sujeto sobre sí mismo. Por ello, resulta necesario reconstruir las circunstancias materiales concretas de la producción de la subjetividad (p.138).

Algo que ayudaría a la comprensión del sujeto ético desde esa construcción del sí mismo que menciona Sonia [la estudiante], es “la disposición de decidir sobre el cuerpo propio” objetivo de la biorresistencia (Valenzuela, 2009, p.27). Es quizá el punto donde la maquinaria escolar con todos sus artefactos se quebranta y tiene que rendirse en esa lucha con los jóvenes; la escuela tiene que aceptar que por más dispositivos que cree, los jóvenes siempre se van a resistir, siempre van a crear-se y re-crearse desde la disposición de sus deseos, van a construir sus propios dispositivos y van a jugar siendo aún más estratégicos que la misma lógica institucional. Esta elaboración que hacen los jóvenes de sí sobre sí mismos, ocupa un lugar significativo en la dimensión simbólica de sus corporeidades, va más allá de “rayar-se”. Mejor, escuchen lo que nos dice Sonia:

ahh no nunca va oculta o bueno la oculto acá en el colegio porque pues acá es prohibido los tatuajes, toda la vaina, pero ya uno los tiene, por lo general ando así en esqueletos o pues con mangas cortas o porque estoy acá ando en mangas largas, pero la verdad no creo que, son parte de mi historia, entonces (Viviana [la investigadora]: tus tatuajes son

parte de tu historia?) me tatué a los 15 años entonces sí, cuando me tatué, pues mi primer tatuaje fue una estrellita me lo hizo una amiga y bueno ahí yo empecé ahí a tatuarme no me tatuaron profesionales si no yo misma y pues por eso y cada vez que digamos me tatuaba siempre pensaba en ese algo que de pronto, tal vez, me perjudico o tal vez me hizo feliz en ciertos momentos. (CC-FLS, Mayo 25 de 2015)

En los discursos institucionales del Alemania Unificada, aunque utilizan los uniformes como políticas sobre el cuerpo y buscan una semejanza entre los estudiantes para su identificación con la institución, no tienen un tono prohibitorio. Las tensiones por el porte adecuado de este no se hacen tan evidentes en los pasillos, ni en las voces de los estudiantes, ni de los docentes. Como se puede ver en varias notas de campo, los jóvenes en diversas ocasiones estaban en la institución sin el uniforme, y aún así no eran juzgados peyorativamente por los docentes y directivas, ni sancionados drásticamente.

Otro grupo, la mayoría si no todos, sin uniforme se hacen al costado de la cancha contra la pared, observan al resto. Uno de este grupo se sienta al borde de la cancha en el pasto con una niña, llama la atención por su vestimenta, jean algo holgado con letras y su cabello (...) Dos jóvenes aparecen desde el fondo del colegio (uno con camiseta negra de futbol americano con blanco y un número 36, (...)) (DC-AU, Octubre 17 de 2014)

Frente a las aulas de la cancha hay tres jóvenes (2 mujeres y un hombre); una de ellas tiene una pañoleta azul en la cabeza, viste de rojo; otra con camiseta negra; y el lleva chaqueta negra y tiene unos audífonos grandes. Conversan en la entrada del salón. (DC-AU, Octubre 27 de 2014)

Esto que se observaba durante el trabajo de campo, se logra contrastar con lo que se dialogó con los docentes de la misma institución:

-Jenny [la orientadora e investigadora]: nuestros muchachos no son tan obedientes, no andan tan regulados, pues porque no es nuestro interés igual.

-Profesora Maryluz: de igual manera acá en la institución se les exige el porte de su uniforme que les da la identidad y... pero muchos de ellos prácticamente como que, como que no quisieran renunciar a ese estereotipo que les da el vestuario, mm, y la única forma de irles como vendiendo el cambio de imagen que ellos quieren dar a conocer ante la sociedad, pues entonces mira entonces tu tienes que empezar por esto, hay normas que acatar, hay normas que aceptar y pues la idea es ir alimentando esos sueños, siempre, rescatar esos pequeños detalles que son tan importantes para ellos. (DC-AU, Abril 21 de 2015)

El profesor Antonio manifestó no estar de acuerdo con las prácticas de regulación y normalización relacionadas con el uniforme, la presentación personal y el lenguaje de los jóvenes. Así lo expresó:

En el sentido de regulación del uniforme, del aspecto, incluso yo diría que en algunos casos de la forma de hablar, porque eso también tiene que ver un poco con la forma como se va normalizando a los sujetos, la forma de hablar particularmente, en ese sentido no, al menos el mío no es. (DC-AU, Abril 21 de 2015)

Todo lo anterior, hace visible que el cuerpo de los jóvenes es un campo de fuerzas que de forma permanente lo atraviesan, convirtiéndolo en un nodo de constitución como sujeto. Cuando jalonan hacia la cuestión de identidad, se vinculan con lo igual, lo semejante; pero cuando se tensan desde lo que ellos quieren ser, se relacionan con la diferencia, con la subjetividad. Las resistencias que emergen contra el poder reinante institucional se constituyen como prácticas de subjetivación. “La subjetivación favorece el ámbito de la diferencia desde el campo de afección y percepción en los que el sujeto se afinca más allá de idéntico a sí mismo” (Cabra y Escobar, 2014, p.55).

Plan Gasper. Sus tiempos y espacios

El horario ha sido muy bien incorporado por los estudiantes para regular y controlar su ubicación corpo-temporo-espacial en la institución. Así lo describe explícitamente Fabian:

por lo menos el ingreso al colegio es a las 12:30, entramos al aula como a las 12:35, más o menos, mientras que cierran la puerta, digamos a veces hay bloques, hay días de bloques, digamos hay en la primera dos horas, después horario, salimos al descanso a las 4 y 10, ingresamos a las 4 y 40, más o menos, salimos a las 6 y 15. (GFE-AU, Abril 21 de 2015)

Si bien ellos reconocen esta rutina escolar como parte de la jornada habitual, también manifiestan cual es el Plan B, cuando no llegan a la hora de entrada al colegio: ¡Saltar Reja! Situación que llamó la atención de César [el investigador] en la primera visita al colegio, cuando vio a Mauro entrar al colegio al menos 60 minutos después de la hora establecida para el ingreso. Esto hizo que lo identificara e invitara a participar en el grupo focal. El mismo es quien se refiere en esta conversación a esa práctica como Plan Gasper.

-Milena: a veces uno evade, a veces uno llega tarde a las clases, [o si no entra a una hora, y se queda una hora por fuera], y se queda por fuera, a veces no hacemos caso (lo dice sonriendo) [y así] ...en las clases, [a veces nos quedamos jugando futbol] a veces hacemos cosas que no debemos de hacer (sonríen)

-Jenny [investigadora]: como qué cosas Tatiana?

-Milena: ay profe [saltamos reja]

-Jenny: generalidades, saltar reja, bajar?

-Milena: como saltar reja [meterse por el hueco esa es la verdad]

-César [el investigador]: y saltar reja, en palabras de ustedes qué es? Ustedes ya se entienden y entonces...

-Milena: (contestan eufóricamente) nos salimos del colegio

-Fabian: ese es un plan B, otra entrada al colegio

-Mauro: Plan Gasper, [plan gasper], [plan gasper] (lo repiten varios)

-César: es decir un plan fantasma?

-Todos los estudiantes: si (responden casi al unísono)

(...) Fabian: no, pero es que nosotros saltamos reja solo de entrada, al salir no, solo al entrar [porque llegamos tarde] [por qué la puerta está cerrada, no hay manera más pa' entrar]

La primera impresión sobre esta nota de campo, lo puede llevar a la idea que son muchachos indisciplinados, que no acatan las normas, que no siguen los patrones de comportamiento preestablecidos. Sin embargo, habría que escuchar algunas palabras de la profesora María,

este colegio es muy grande, tiene muchos espacios abiertos, los chicos fácilmente llegan allí y les ofrecen, hablando de la droga, les ofrecen cualquier cosa, se saltan la reja, se salen por los huequitos, cierto?, entonces ese tipo de interrelaciones, es cuando uno de docente si está ahí encima de sus chicos, no para controlarles si hacen o dejan de hacer, sino, para saber de su vida. (GFD-AU, Abril 21 de 2015)

En esa necesidad de comprensión de las dinámicas de los jóvenes, su familia y su entorno es que la institución debería abrir espacios de mediación sobre los tiempos y los espacios que se quieren enseñar a disciplinar. Los cronotopos institucionales deben ponerse en diálogo con los otros cronotopos de las realidades que se pliegan del afuera en la escuela, para que en lugar de controlar, regular y disciplinar cuerpos, se descubriera la potencialidad que ellos tienen.

Fabian: digamos a veces uno necesita entregar un trabajo a la señora Dora, digamos a mí, por ejemplo me toca llevar a mi hermanita, a veces, porque ella va al colegio, y me toca esperar a que ella entre, a las 12 y media, entonces que pasa, que digamos que a la primera tengo que hacer un trabajo, lo tengo que entregar y no alcanzo, entonces me toca ir a saltar reja, pero a veces no. (GFE-AU, Abril 21 de 2015)

Así, las posibilidades de resistencia devendrían en la potencia del cuerpo para constituir a los sujetos. Spinoza decía: “no se sabe lo que puede un cuerpo humano cuando se libera de las disciplinas del hombre” (Deleuze, 1987, p.123). Y los tiempos escolares, como se ha mencionado en párrafos anteriores, son disciplinas que se instauran en la escuela, pero que en ocasiones los estudiantes evaden, no cumplen y a las que se resisten, demostrando que el poder que ejerce la institución sobre sus cuerpos no es inquebrantable. Aunque deberían estar en clase

Dos jóvenes: ella con algo de crema en la cara, el con chaleco azul verdoso, medio rapado, pasa, escupe detrás de la reja que queda en la cancha y sigue hacia la izquierda. Lleva consigo una gaseosa “cola” grande. Dan la vuelta a las aulas. Ella tiene la capota del saco gris puesta en la cabeza, tiene un número que termina en 9 y es de color como fucsia, rosado; tiene alguna leyenda pero no se identifica. Por segunda vez (3:18) dan la vuelta a los salones del primer piso, pasando por el lado de la zona verde. (DC-AU, Octubre 27 de 2014)

Los estudiantes hacen uso de espacios y tiempos alternos a los normativos, hay prácticas que se resisten,

el descanso ya se ha terminado, sin embargo en las canchas, en la zona verde se observan estudiantes, los profes están en la sala de profesores y poco a poco se van dirigiendo a los salones donde tienen clase. (DC-AU, Febrero 11 de 2015)

Hacen caso omiso a dispositivos como el timbre, no hay mucho afán por cumplirlos, son en vano, puede más el deseo de moverse que aquitarse en un salón de clase

Sonó el timbre (4 y 40) para entrar a clase y vimos como todos seguían igual, nadie se movió de donde estaban inmediatamente, ni dejaron de hacer lo que hacían. Fuimos a los corredores, al patio y todo seguía como en el descanso. Los profesores se acercaron y llamaron: “los de noveno, lo de décimo”. Pasaron 10 minutos y los profesores estaban buscando a sus estudiantes. (DC-AU, Octubre 17 de 2014)

Siendo las 4:30 pm, hora de finalización del descanso de los estudiantes, se observa que algunos estudiantes siguen en el patio del colegio, pese a que no hay clase de educación física los estudiantes se mantiene jugando fútbol (DC-FLS, Noviembre 7 de 2015)

En los espacios de descanso también se visibilizan las posibilidades de resistencia a las lógicas institucionales. Los cronómetros parecen alterarse y los lugares desdibujarse.

es hora para salir a descanso, ellos comienzan a correr y amontonar todas las sillas del salón. Se quedan solo los hombres y sacan un balón de microfútbol. Les pregunto que van a hacer, y uno de ellos me cuenta que ahí juegan, que arman las canchas con las sillas, y que ponen varias sillas frente a las ventanas para evitar romperlas. (DC-AU, Febrero 10 de 2015)

El descanso también se propone como un momento y un lugar para brindar más posibilidades creativas, pues al parecer no basta con establecer en el horario un tiempo intermedio, entre clases para el “descanso”

deberían organizar así porque la verdad yo veo que esas canchas yo solo veo un montón de chinitos ahí arrumados que hay 5 partidos en una sola cancha, entonces porque no aprovechan mejor el espacio y no se algún grupo que no sé qué le nazca hacer un baile entonces que pase hay adelante y haga su acto salir de la zona de confort, créame que la rutina aburre al que sea. (GFE-FLS, Abril 20 de 2015)

Podría decirse entonces que es la “posibilidad de re-creación de la vida, esa potencia de los cuerpos por la que se pregunta Spinoza” (Escobar, 2010, p.252). Tales posibilidades de renovación quedan grabadas en la escena escolar. Las corporeidades de los jóvenes dejan marcas en la arquitectura institucional, a manera de expresar-se, de liberar-se de las ataduras que llevan puestas en su experiencia corpórea.

Desde las primeras observaciones hechas en el colegio Fabio Lozano Simonelli, como se describió en las primeras líneas de este capítulo, se identificaron paredes y pupitres rayados y pintados [*en muchos lados, el colegio está marcado con insultos, las paredes dicen muchas groserías*], por lo que durante el taller de cartografía corporal se indagó a los estudiantes que pensaban al respecto. Esto fue lo que dijeron:

-Sonia: pues la verdad creería que, yo, que no los juzgo, lo pueden hacer bien o mal, de pronto es una forma en que se quieren expresar (...) cuantos quisieron expresar algo y escribieron una frase porque se estaban desahogando (...)

-Lorena: Porque creería como bueno, porque muchas personas tienen diferentes formas de reaccionar, muchos lo hacen con insultos, otros dibujando algo, escribir algo que lo identifique (...) (CC-FLS, Mayo 25 de 2015)

Para finalizar este aparte y a manera de cierre, decimos en palabras de Deleuze que la resistencia estaría en la creación, en las formas en que los jóvenes se re-crean al interior de la escuela desde sus cuerpos, para constituir-se en subjetividades en constante pugna con los modos disciplinarios y de control. En esa construcción sobre sí mismo a través del cuerpo como territorio, convergen agonismos, antagonismos y sinergismos, que proyectan desde la esfera institucional un sujeto con una identidad atada a los dominios de saber y poder que allí se impugnan. Pero si la identidad que pretende, reprende lo plural y múltiple de las corporeidades, echa al abismo cualquier posibilidad de formación integral, avocando a los estudiantes a resistirse y luchar por el reconocimiento de su diversidad de ser, aparecer, conocer y hacer en la escuela, y por ende en la sociedad.

Para Castro-Gómez (2008) la identidad se refiere

al hecho de su pluralidad y multiplicidad encarnada en individuos y colectividades específicas (...) No podemos decir que en un momento dado existe una sola identidad en un individuo o una colectividad determinada, sino que en un individuo se da una amalgama, se encarnan múltiples identidades (...) De ahí que sea más adecuado hablar de identidades en plural, y no de la identidad en singular. (p.26-27)

Lo cual da pie para reconocer la capacidad performativa que tienen los jóvenes para crearse y re-crearse a través de sus corporeidades, y permitir, como diría Pabón (2002), despertar la potencia dormida del cuerpo, fisurando los dispositivos y tecnologías de poder institucionalizados. Para los y las jóvenes, “más que un asunto ligero o frívolo”, [lo que puede un cuerpo] se constituye en nodo para la constitución de subjetividades y es la “fuente activa para la expresión de su(s) pluralidad(es) y de las resistencias” (Cabra y Escobar, 2014, p. 63). Más que un juego de palabras, entre identidad y subjetividad, es escuchar lo que reclaman los jóvenes: *¡necesito ser escuchada!*, para comprender la diversidad de identidades y singularidades que se van constituyendo en los cuerpos-sujetos como subjetividades en el contexto escolar.

Los jóvenes se re-crean desde sus corporeidades

Una pedagogía del cuerpo-sujeto posmoderno puede ayudar a los educadores a comprender mejor cómo el cuerpo-sujeto resistente intenta significar más allá de la normativa y de los sistemas de significación disponibles, retando y rompiendo los discursos que crean el espacio de la subjetividad.

McLaren, P. (1997, p.101)



IV. Juventudes: Cuerpos-sujetos en tensión

A lo largo de este trabajo investigativo se han puesto en manifiesto las voces de los jóvenes estudiantes de las instituciones educativas Alemania Unificada y Fabio Lozano Simonelli, se identificaron a su vez los discursos emergentes acerca de los jóvenes en las escuelas mencionadas desde las intervenciones de los docentes y lo consignado en los manuales de convivencia, y en ello se visibilizaron relaciones de poder que extienden los hilos de la madeja, para generar tensiones entre los agentes protagonistas de las dinámicas de socialización que en estos escenarios se proponen. Todo ello en el marco del análisis hermenéutico, que permitió entablar un diálogo con algunos autores y teorías frente al poder, la subjetividad, el cuerpo-sujeto como unidad comprensiva de las juventudes que se dejan ver como potencia creativa, proponiendo otras maneras de existir ética, política y epistémicamente.

La subjetividad se constituye desde los espacios de socialización, por medio de la incorporación del medio exterior, se hace propio el mundo externo, y se expresa de regreso a él, para constituir coordenadas relacionales consigo mismo y con los otros, en palabras de Deleuze, “La subjetivación se hace por plegamiento” (1987, p.137).

Por un lado, existe una «relación consigo mismo» que empieza a derivar de la relación con los otros; por otro, también existe una «constitución de sí mismo» que empieza a derivar del código moral como regla de saber. Esta derivación, esta ruptura, debe entenderse en el sentido de que la relación consigo mismo adquiere independencia. Es como si las relaciones del afuera se plegasen, se curvasen para hacer un doblez y dejar que surja una relación consigo mismo, que se constituya un adentro que se abre y se desarrolla según una dimensión propia: la «enkrateia», la relación consigo mismo como control «es un poder que se ejerce sobre sí mismo en el poder que se ejerce sobre los otros» (p.131-132)

Estas relaciones planteadas por Deleuze, además de ser mediadas por el poder y el saber, cobran singularidad, diferenciación, heterogeneidad, desde el deseo, elemento capaz de agenciar y disponer el poder, produce los territorios y las dinámicas de territorialización o re-

territorialización en las que se movilizan las estrategias de poder, los discursos y se tejen ambigüedades, Esther Díaz (2005) comprenderá esta ambigüedad, en el marco de las instituciones, “ahí está la institución para censurarnos, pero también para tranquilizarnos” (p.78) para establecer tácitamente los límites de lo que se puede decir o no al interior de ella, contiene las palabras, y valida los discursos en las normas y las reglas, proporcionando a los sujetos inmersos en ellas la tranquilidad de enunciar desde el ordenamiento establecido como correcto, pero a su vez censura todo aquello que no esté contemplado en la normalidad.

Cuerpos-sujetos epistémicos, éticos y políticos: discursos de verdad, relaciones de poder-saber

La escuela como agente socializador y formador, se propone ejecutar procesos de enseñanza-aprendizaje de las ‘disciplinas’, por un lado las referentes a los campos de saber, abarcados en las actividades de orden académico y por otro las relacionadas con los modelos de conducta que de los miembros de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, familia y sociedad) se esperan (aspectos convivenciales); regulados por medio de documentos institucionales como el manual de convivencia y el proyecto educativo institucional (PEI); para el caso de las instituciones abordadas puede afirmar que:

Del Colegio Alemania Unificada, sus jóvenes, docentes y el manual.

El colegio Alemania Unificada contempla en su misión, desarrollar y fortalecer “*competencias que favorecen el pensamiento, las habilidades comunicativas y la cultura ciudadana para ser agente de cambio en pro de su entorno*” (MC-AU. p.6), proponiendo como perfil del estudiante:

El estudiante de nuestro colegio es un ser integral y en permanente formación y se caracteriza por:

- *Tener un sentido crítico y analítico, capaz de recibir, seleccionar, transformar y apropiarse de todo aquello que contribuya a fortalecer su autonomía y enriquecer su acervo cultural.*

- *Asumir con convicción y entusiasmo sus compromisos de estudiante, proyectándose responsablemente hacia un futuro prometedor de bienestar y progreso.*
- *Fortalecer su confianza y autoestima para interactuar de manera asertiva en su medio; para reconocer, respetar y valorar la diferencia, como una dinámica activa de unión.*
- *Tener sentido de pertenencia, que se manifiesta a través de sus acciones de lealtad, fidelidad y compromiso hacia sí mismo, su colegio y su comunidad.*
- *Respetar, practicar y defender la paz, los valores y los Derechos Humanos a nivel individual y social en concordancia con los ideales del buen vivir y las leyes que nos competen.*
- *Ser partícipe activo de los procesos democráticos propios de nuestra sociedad.*
- *Ser un líder capaz de promover acciones encaminadas a alcanzar el progreso y el bienestar propio, del colegio, de su entorno familiar y de la comunidad.*
- *Desarrollar habilidades comunicativas que le permitan establecer buenas relaciones en todos los niveles donde se desempeñe.*
- *Poseer una actitud de búsqueda de conocimiento que le permita hallar soluciones a los problemas cotidianos. (MC-AU p.10)*

En estos apartes se pone en manifiesto el rol protagónico que el estudiante ha de tener en el proceso educativo, destacando como saberes fundamentales a desarrollar, las competencias ciudadanas desde un enfoque de derechos humanos, la crítica y reflexión continua, el acervo cultural, las habilidades comunicativas, el liderazgo y proyección responsable a futuro que le garantice bienestar y progreso. Lo que en el discurso y práctica docente se ve traducido en la comprensión de que cada estudiante tiene sus propios ritmos de aprendizaje, que el ‘estudio’ les garantiza una mejor calidad de vida, por lo que deben motivar sus ‘sueños’ y que la afectividad es un factor determinante en la relación docente-estudiante, que contribuye a generar espacios de confianza, proximidad, seguridad y así minimizar el impacto negativo que puede tener sobre ellos las problemáticas sociales de la localidad (como el consumo de sustancias psicoactivas, pandillismo, abuso sexual, maltrato, violencia), asociadas al abandono y/o negligencia que experimentan en sus hogares, a la deserción escolar y dificultades convivenciales; para que de

esta manera los jóvenes continúen sus procesos formativos ‘se proyecten’ como profesionales, técnicos del SENA o trabajadores que aporten a la construcción de sociedad. (GFD-AU, Abril 21 de 2015)

El énfasis en la constitución de discursos de saber en esta institución se orienta al reconocimiento del estudiante como sujeto complejo, en el que la emocionalidad, la afectividad, sus historias de vida, cotidianidades, experiencias y potencialidades, son elementos de conocimiento desde los cuales se entablan las relaciones, para que de manera experiencial y significativa los saberes académicos se integren al haber del estudiante, impactando su realidad dentro y fuera de la escuela.

Este panorama discursivo, es en buena parte contemplado en la filosofía institucional, en donde se enuncian como principios institucionales, la autonomía, responsabilidad, tolerancia, inclusión, solidaridad, alteridad, pertenencia y amor, para el desarrollo integral del “individuo”

... para que desarrolle el espíritu científico y humano, concibiendo la educación como el señalar caminos para la autodeterminación personal y social, acentuando el carácter participativo del estudiante en el proceso de aprendizaje e identificando al docente como mediador del andamiaje y animador del proceso. Se interpreta el aprendizaje como re-significar el mundo, analizar, inventar e indagar, en contacto permanente con su entorno social, concediendo gran importancia a la relación escuela, comunidad y vida. Igualmente la escuela se considera una institución social que debe propiciar el ambiente para vivir la democracia, el sentido ético y el desarrollo intelectual de cada uno de los estamentos de la comunidad educativa. (MC-AU, p.9)

Las relaciones aquí expuestas, son consecuentes con lo expresado por los estudiantes de esta institución, quienes refieren a sus docentes como personas en las que pueden confiar, que los aconsejan, los apoyan escuchándolos y orientando reflexiones en torno a sus preocupaciones, a su futuro, a su presente y a las dinámicas del barrio, la familia, la pareja, los amigos y ‘enemigos’. Sin embargo, durante las intervenciones de los jóvenes se manifestó una preocupación generalizada con respecto a la calidad de educación que estaban recibiendo por parte de sus docentes, advirtieron que otros colegios, e incluso en la jornada de la mañana de la institución, abordaban contenidos académicos de mayor complejidad, con más rigurosidad o

exigencia que ellos, lo que desde sus comprensiones los capacita para las pruebas del ICFES, para acceder a posibilidades más diversas de continuar sus estudios o vincularse laboralmente.

Proponen algunas estrategias que se pueden implementar para mejorar los procesos educativos, por ejemplo, la comunicación por parte de sus docentes, quienes en ocasiones les responden de manera grosera ‘bravos’, con gritos, aprecian a los adultos que demuestran respeto, atención y escucha a sus voces, que los saludan, conocen sus nombres, tienen un trato afectivo, respetuoso, claro, que se disponen a la construcción colectiva de saberes, de verdades, normas y acuerdos; reclaman mayor participación en las decisiones del colegio, ser escuchados antes de modificar las cosas; aunque comprenden que algunas determinaciones son direccionadas por la Secretaría de Educación Distrital o por el Ministerio de Educación, manifiestan su desacuerdo con la rotación de personal, con la carencia de especialización en un área de conocimiento, es decir con que un docente de música dicte ética o tecnología para completar las horas que tiene sin carga; y que los mecanismos de participación como el gobierno escolar tengan el protagonismo que se propone en los documentos oficiales, para que las jornadas electorales reforzarán el sentido democrático y compromiso político de los estudiantes; solicitan mayor igualdad de privilegios para las dos jornadas, pues se sienten en desventaja con respecto a la jornada de la mañana ya que en ella los jóvenes pueden emplear espacios como los baños de ambos pisos, o tienen acceso a la emisora; critican propositivamente las estrategias implementadas para el desarrollo de las clases, manifestando su interés en que estas se den de manera más lúdica, dinámica, creativa y experiencial, en vez de los modelos convencionales en los que el docente imparte desde el tablero los contenidos, o implementa guías de talleres exclusivamente; se muestran motivados por la competencia y el reconocimiento público de sus esfuerzos por medio de izadas de bandera o menciones de honor.

El Fabio Lozano Simonelli: jóvenes, profesores y reglas.

Por su parte, el colegio Fabio Lozano Simonelli, en su manual de convivencia define la institución educativa como aquella que procura por el bienestar, la vida, el sano desarrollo, integridad y dignidad de sus estudiantes, cumpliendo con los currículos académicos planteados, para promover la formación integral “en las áreas formativa, educativa, tecnológica, cognitiva y científica, su pleno desarrollo en el área tanto física, como Psicológica, emocional, social y

moral, fijando las normas que así lo garanticen” (MC-FLS, p.2). Esperan que los estudiantes de su institución propicien la participación, el cambio, la reflexión crítica, para que en ellos se genere conciencia que les permita a futuro ser “excelentes profesionales” y llevar “a cabo una mejor calidad de vida y cambio en su comunidad” (MC-FLS, p.3). La filosofía institucional prioriza el PEI, la convivencia enmarcada en el dialogo, la concertación y conciliación, desde el enfoque de derechos humanos y democracia participativa, para lograr así desarrollar “hábitos de buen comportamiento”, “autodisciplina, planeación y orden”, “comportamientos autónomos con responsabilidad”, desde principios de autonomía, beneficencia y justicia, (MC-FLS, p.4). Se pueden identificar menciones al conocimiento, la producción y la autogestión como pilares para la calidad de vida y el proyecto de identidad nacional. El perfil de estudiante que propone el colegio:

El estudiante de la Institución Educativa Distrital Fabio Lozano Simonelli se caracteriza por ser:

- *Responsable: Asumir una posición crítica en cuanto a sus deberes y derechos, comprometida con su formación en todos los campos, gestor de valores, que tenga sueños y propósitos que le ayuden a realizarlos de manera constructiva, transformándolos en crecimiento intelectual, espiritual y social, que contribuya a la realización de su proyecto de vida.*
- *Creativo: Capaz de expresar de formas diversas sus emociones y conocimientos, utilizando diferentes lenguajes gestuales, orales, escritos y gráficos, que pueda dar razón de una afirmación (el porqué) argumentando con sentido y significado, pero dentro de una dimensión ética, existiendo el respeto y la tolerancia como interlocutor y ser agente conciliador en la resolución de conflictos.*
- *Analítico: Conocedor de diversas teorías y diversos enfoques los cuales debe confrontar en busca de una respuesta, consultando diferentes fuentes de investigación, construyendo conceptos y teorías que le permitan elaborar interpretaciones y explicaciones cada vez más complejas partiendo de sus conocimientos previos, generando gusto por el aprendizaje.*

- *Ético: Estar comprometido con los valores de paz, tolerancia, honestidad, respeto y fraternidad. Un ser integral capaz de conmovirse ante situaciones del otro, prestándole ayuda necesaria. Joven conciliador, competente en la resolución justa y ecuánime de sus conflictos.* (MC-FLS, p.7)

De manera adicional, el manual contempla un apartado para la descripción del uniforme (símbolo institucional) y la presentación personal, destacando aspectos como la higiene, los hábitos saludables y el cuidado personal, siendo enfático en la prohibición de maquillaje, accesorios corporales y prendas adicionales a las estipuladas; de igual forma se observan a lo largo del manual orientaciones regulatorias de los tiempos de ingreso a clases, de la permanencia en el colegio, del uso de los espacios, de las manifestaciones afectivas o “Evitar manifestaciones amorosas excesivas u obscenas y las relaciones sexuales genitales dentro de las instalaciones del plantel con cualquier integrante de la Comunidad Educativa, o cuando esté en representación de la institución” (MC-FLS, p.14), se contempla también un listado de faltas leves en las que se sancionan conductas como los chismes, alterar el diseño del uniforme, el lenguaje soez, ingresar a la sala de profesores sin autorización, la ausencia de interés por superar dificultades y trabajos; faltas graves, como desacatar ordenes, hacer uso inadecuado de los implementos del colegio como pupitres, paredes y puertas; demostrar persistentemente desinterés por el estudio y por su presentación personal, proselitismo político o religioso y usar elementos que generen olores nauseabundos; en faltas muy graves se contempla entre otras, porte de armas, consumo de sustancias psicoactivas, dañar o bloquear las cámaras de seguridad, agresiones físicas, todas ellas tanto dentro como fuera de la institución. Todas las faltas conllevan a “estrategias pedagógicas correctivas” (MC-FLS, p. 47) que en el caso de las muy graves pueden concluir en “matricula de observación” y cancelación de la matricula (MC-FLS, p.48)

Estas disposiciones planteadas por el manual de convivencia, han sido interiorizadas por los docentes y la coordinación de la jornada de la tarde, constituyendo sus discursos en los que promueven el disciplinamiento del cuerpo, para que los jóvenes mantengan la quietud durante las clases, introduzcan su camisa o camiseta en el pantalón, pues el uniforme es asumido como sinónimo de disciplina; algunos interpretan los tatuajes como dañinos para la piel, formas de herirse, y el uso de determinado maquillaje como algo ‘decente’, consideran que los jóvenes

siguen modelos de los estereotipos de la figuras famosas, los ‘copian’, refieren que para ellos también podría existir un uniforme, como una medida de seguridad pues permite identificar que personas pertenecen al colegio, en algunas intervenciones se observa un conflicto, una ambigüedad entre lo que ellos conciben de la educación y las medidas que deben exigir por estar contempladas en el manual, lo que asemeja ‘una cárcel’; el ejercicio de participación política de los jóvenes lo asocian con las elecciones de gobierno escolar y la formación ética y moral la relacionan con la convivencia, el buen trato, vigilar si los “niños están robando” y constituirse como figuras en las que los jóvenes puedan confiar.

Las disposiciones del colegio Simonelli, consignadas en el manual y en las voces de los docentes, proponen un tipo de estudiante regulado, disciplinado, autocontrolado, sin embargo en los discursos de los jóvenes se pueden leer formas de resistir, expresiones que de manera visible son encarnadas en sus cuerpos, se oponen a la regulación por medio de sus rostros maquillados, de los colores que portan en el cabello, modifican el uniforme, emplean piercings, ocultan sus tatuajes con la ropa, bailan en los descansos, proponen competencias entre raperos, han grafitado las paredes del colegio y sus mensajes con pintura, tinta o tallados se apoderan de los espacios públicos de la institución, del mobiliario, los baños, las puertas, han conquistado con sus letras, el silencio propuesto al interior de los muros; desarrollan estrategias para preservar sus vidas en el barrio, portan armas para defenderse y se cuidan entre ellos, conocen sus derechos y los proclaman, ejercen acciones políticas más allá de la participación en el gobierno escolar, organizándose para comunicar a la rectoría sus inconformidades, haciendo posesión de la emisora para enviar mensajes motivacionales y complacer los deseos musicales de sus pares y los propios, reflexionan acerca de su presente y su futuro, sus voluntades se orientan a impactar la comunidad, cambiar la sociedad y conservar su autenticidad, seguir siendo diferentes, proponen un escenario de saberes sobre ellos mismos, en el que se reconocen como seres talentosos, que requieren ser escuchados, respetados, acompañados y protegidos, más que juzgados, señalados y dominados.

El cuerpo en la escuela: entre la disciplina, el control y las resistencias.

De lo anterior se puede concluir que si bien, ambas instituciones promueven en sus documentos y discursos la integralidad del sujeto-estudiante, la corporalidad de los mismos queda restringida al abordaje desde la higiene, la educación sexual, el deporte o la actividad física o para la regulación comportamental; no se genera una integración del cuerpo en las dinámicas de la institución, se mantiene una comprensión fragmentada del sujeto (mente-cuerpo) en la que potencializan la mente que aprende y analiza, un sujeto que expresa emociones en función de los procesos de aprendizaje implementando la comunicación principalmente verbal o escrita; que requiere orientaciones para proyectar un futuro; el cuerpo asiste a la escuela pero no participa, siguiendo a Barbero (2003) “mientras el sujeto del aprendizaje emerge de ese entorno fuertemente corporal y emocional, la escuela le exige dejar fuera el cuerpo de su sensibilidad porque estorba y sus emociones desestabilizan la autoridad de los profesores” (párr.19), pues corresponden a la manifestación misma del deseo que es normalizado, por lo que resulta favorable para el mantenimiento de la estructura del sistema al interior del colegio, concebir el cuerpo como aquello sobre lo que dispone la mente, pues ella decide sobre él, tiene la ‘voluntad’ para hacer o dejar de hacer, establece juicios de cuándo debe o no moverse, controlar esfínteres, hablar, jugar o comer, para citar algunos ejemplos. Se plantea una hegemonía de la mente sobre el cuerpo, desde donde se movilizan los haces de luz para ensombrecer otras manifestaciones corporales, como el baile espontáneo, los juegos de baloncesto, de fútbol, el boxeo, los golpes, el vestuario, los accesorios, tatuajes, piercing, cortes de cabello y las expresiones soeces que constituyen las maneras de ser de los jóvenes y que proponen desde allí otros saberes, formas de habitar el mundo, discursos de verdad que no permean las realidades de los adultos que cohabitan la escuela, y que se mantienen en un grado de desconocimiento e ignorancia frente a ese cuerpo-sujeto complejo y potente que son las juventudes.

La escuela gesta sus prácticas desde la tensión continua, por una parte acoge los discursos de las políticas públicas sobre educación, en el marco de los sujetos de derecho, la participación democrática, la inclusión, diversidad, pluralidad y la ciudadanía, pero a su vez esgrime manuales que acorde también con las leyes buscan regular las conductas de los miembros de la comunidad educativa, estableciendo cánones del deber ser, un criterio homogenizante que propende por modelos de conducta deseables y correctos, centraliza el poder en los adultos, otorgándoles la

potestad de decidir aquello que será reconocido o castigado y las maneras en las que los saberes deben comunicarse, por medio de la libertad de cátedra que aunque en lo contemplado por el PEI debería ser consecuente con el modelo pedagógico que la institución ha acogido, en la cotidianidad se mantiene más del lado de la tradición de la educación bancaria.

Siguiendo lo planteado por Elizabeth Castillo (2003), la escuela es interrogada, se realizan juicios acerca de las formas en las que plantea las relaciones de poder, los jóvenes reclaman los espacios de participación que en los documentos se les otorgan, pero no se limitan a querer ser escuchados, sino que movilizan los focos de atención a sus necesidades y deseos.

Existe una tensión central entre la cultura escolar y la demanda democrática de sus actores. En el primer caso, se trata de las esferas simbólicas con las cuales se representan, se legitiman y se instituyen las formas de poder y autoridad en el mundo escolar, que suponen una concepción institucionalizada de los individuos respecto a sus roles en la organización escolar. En el segundo plano, aparecen las presiones por una transformación radical de la institución educativa que haga de esta un escenario de progresión democrática, es decir, de deliberación acerca de los intereses, las necesidades y las expectativas de los individuos. (p.34)

Estas tensiones ubican a la escuela en un tránsito entre el poder disciplinar y el control, dispone estrategias coercitivas, que buscan garantizar la obediencia y dominación de los cuerpos-sujetos, constituyendo un sujeto dócil, pero a su vez despliega mecanismos por medio de los cuales logre la transición de la vigilancia a la autorregulación, la autodeterminación de los sujetos a guiar sus conductas de acuerdo a los parámetros establecidos y a regular a otros para que reencausen sus pasos, extendiendo las redes de poder-saber a la totalidad de relaciones que se entablan en el escenario social educativo.

En medio de este escenario de tensiones, los cuerpos-sujetos de los estudiantes, se constituyen, movilizan los haces de luz, para rescatar de la penumbra sus expresiones, enunciaciones, formas de estar y ser en el mundo, resisten a las fuerzas del dispositivo y facturan con actos creativos los límites de lo correcto, lo deseable; configuran otro código ético y moral sobre el cual comportarse y juzgar las conductas de otros; ejercen acciones políticas para

organizar su manera de coexistir con los otros, exigiendo cambios estructurales, pedagógicos, ontológicos y afectivos a la sociedad que los observa y habla de ellos. Impactan las posiciones adultocéntricas, reflexionando desde su propio cronotopos, sobre el presente y el futuro, cuestionan la disciplina, pero reconocen la necesidad de generar acciones para favorecer su bienestar, por ejemplo intervenciones ante problemáticas como el consumo de sustancias, la vinculación a pandillas y conductas delictivas, comprendiendo en ellas representaciones sintomáticas de los cambios sociales, que requieren apoyos multidisciplinares, más que judicializaciones y penalidad. Reclaman y aceptan que su conducta sea guiada, pero no desde la imposición, sino, desde el diálogo, la comprensión, el reconocimiento y respeto por su heterogeneidad, por su emocionalidad y por su potencia como actores de cambio social.

Conclusiones

En este capítulo se asume el gran desafío de hacer un cierre coherente y revelador de un trabajo de dos años, desde los momentos de formulación de las primeras preguntas, elaboradas a partir de las reflexiones hechas desde las corporeidades, las experiencias pedagógicas y la cotidianidad de los investigadores, pasando por largas horas dedicadas a la lectura de referentes teóricos que alumbraran el camino, transitan el terreno cotidiano de los jóvenes en el contexto escolar, hasta el punto de arduo ejercicio analítico, comprensivo y reflexivo en esta experiencia de aprendizaje como investigadores sociales.

Para cumplir con esta exigente tarea, el capítulo se ha estructurado en dos partes: en la primera, se presentan las conclusiones que salen de la investigación propiamente dicha, regresando continuamente a la pregunta de la investigación, tejiendo muy fino para evitar dejar algún hilo suelto. En la segunda y última parte, se relatan las conclusiones que emergen de la experiencia corporal de cada uno de los investigadores, como parte de su proceso formativo tras haber vivido la maestría.

Respecto la pregunta de investigación

Ante la pregunta formulada para este trabajo, a manera de conclusiones se presentan algunas respuestas, quizá no las únicas, pero que surgen de las interpretaciones y reflexiones hechas. La pregunta central del estudio fue:

¿Cuáles son las subjetividades que se constituyen como cuerpos-sujetos de los jóvenes estudiantes de las instituciones educativas distritales Alemania Unificada y Fabio Lozano Simonelli de la ciudad de Bogotá D.C.?

Adicionalmente, se plantearon preguntas auxiliares consistentes con los objetivos de investigación, las cuales serán desarrolladas en las siguientes líneas. Dar respuesta a tales cuestiones no hubiera sido posible sin la voz de los jóvenes y docentes, y las corporeidades que transitan en el contexto escolar.

Los cuerpos-sujetos desde las instituciones educativas y los docentes.

Preguntarnos por la voz de los docentes, siendo parte de ellos y manejando muchas de las lógicas que ellos mismos manejan fue sin duda un proceso muy interesante y reflexivo y propositivo. Se hicieron evidentes las ambivalencias que existen entre: los discursos, las prácticas educativas y los lineamientos institucionales, lo cual sugiere y permite visibilizar las rupturas generacionales existentes, pero también las nuevas concepciones que se están gestando sobre los cuerpos sujetos de los jóvenes, lo cual abrirá caminos que permitan conciliar de nuevo a los jóvenes con su educación y a los docentes con su vocación.

Como consecuencia del incremento de conflictos sociales a los que los jóvenes se ven expuestos y a la evidente falta de afecto familiar, los docentes reconocen que la juventud necesita comprensión, este es sin duda un aspecto concluyente que visibiliza un giro conceptual en torno a quién es el joven, la visión del adulto que enmarca al joven como malo, si bien persiste en muchas prácticas, parecen estar desapareciendo de los discursos. Los docentes se han sensibilizado con el contexto que rodea a las nuevas juventudes, pero tiene un largo camino por recorrer para traducir esto a nuevas formas de vincular los jóvenes a la escuela, sin embargo ellos también reconoce que esta transición no puede durar mucho puesto que se requiere con urgencia de vincular los jóvenes de nuevo a su escuela para alejarlos de los tan atrayentes escenarios comunitarios que se han venido conformando y que son espacios que aprovechan la soledad de los muchachos con fines económicos, destruyéndolos poco a poco.

En cuanto al cuerpo sujeto de los jóvenes, los docentes reconocen las expresiones corporales como aspectos de individualización necesarios, pero aún así los regulan bajo discursos de salud y seguridad. Refieren que se debe ser comprensivos pero silencian continuamente sus expresiones. Reconocen la necesidad de moverse como algo inherente a ellos mismos, pero limitan constantemente los espacios y tiempos en los que habitan su escuela.

Las instituciones educativas organizan sus ideales pedagógicos en la transformación social, proponen ideales de emancipación y participación ciudadana, pero hay una invisibilización de las prácticas corporales juveniles que emergen como otras formas de acción política desconocidas por lo adultos. Asumen la construcción de un sujeto ético desde la regulación y disciplinamiento, proponiendo el dominio de sí mismo como eje central.

Pareciera entonces que en las escuelas las mayores tensiones se den entre los estamentos directivos y docente. Los docentes a pesar de ser contradictorios en muchos aspectos, pareciera que estar dando el paso de reconocer a un sujeto corporeizado, la mayoría de sus discursos propenden por el reconocimiento de lo corporal, especialmente en los jóvenes, como una forma de constituirse a sí mismo, sin embargo se requiere reforzar la idea de Spinoza de la juventud como potencia. Para que los cambios sociales que la escuela pretende generar se den, es fundamental vincular al joven de nuevo a la escuela y hacer su lectura en términos del cuerpo, puede abrir caminos muy interesantes, sin embargo para ello hay que reconocer la brecha generacional existente como consecuencia de las condiciones históricas que nos rodean, y posteriormente cuestionarnos sobre los verdaderos alcances que tienen los saberes de nuestras escuelas en la vida de nuestro jóvenes, para poder contemplar otras posibilidades educativas.

Relaciones de poder sobre los cuerpos-sujetos.

El ejercicio del poder sobre los cuerpos-sujetos de los jóvenes visibilizado en las instituciones educativas se identificó y agrupó en tres categorías. Por un lado, a partir de las diferenciaciones que permiten ejercer una acción sobre otra acción, entre docentes y estudiantes, como entre estudiantes mismos. Por otro lado, en relación a la forma de operar de los manuales de convivencia en las instituciones educativas, mediante la tecnología de poder del uniforme y el “arte de las distribuciones” de tiempos y espacios escolares. Y por último, las posibilidades de resistencia que hacen visibles los jóvenes desde sus cuerpos.

En cuanto las diferenciaciones que se reconocen en el contexto escolar y que condicionan las relaciones de poder que allí transitan, se hacen presentes entre los estudiantes y los docentes. Las condiciones en que aparecen en escena cada uno de estos actores, los roles sociales que cumplen, el “status” de conocimiento, la experiencia de vida y trayectoria, y muchas otras, demarcan un complejo campo de análisis sobre la forma de existir las relaciones de poder. Estas se hicieron evidentes mediante dos formas: el uso de la palabra y el con-tacto corporal.

Para Foucault (1988) los efectos de la palabra hacen parte de los medios instrumentales para ejercer el poder. Desde los docentes sobre los estudiantes el maltrato verbal, alzar la voz para hablar, gritar para comunicarse, utilizar términos peyorativos, entre otras manifestaciones. Pero también desde el poder adquirido por los estudiantes al amenazar a los docentes,

particularmente cuando estos quieren imponerse, dominando desde el desconocimiento, baja comprensión y empatía de las realidades de los jóvenes. Además, el poder se logra ejercer mediante el con-tacto corporal; según como se establezca esa relación o encuentro corporal el poder se posiciona violento y destructivo, o un poder positivo que transforma la potencia del cuerpo en una posibilidad creativa y formativa.

Asimismo, entre los estudiantes se identificaron ejercicios de poder en cuanto la diferenciación por géneros, los cuales se evidencian en las comunicaciones verbales y en los actos corporales mediados por el contacto. La situación particular que se visibiliza en la IED Alemania Unificada son las relaciones que se tejen entre dos grupos de estudiantes, los denominados de aula regular y los de aceleración. Las tensiones por el uso de los espacios, las distinciones por el nivel académico, las condiciones de consumo de algunos jóvenes, la forma de vestir y la tipificación que cargan desde los discursos oficiales e institucionales, generan pugnas constantes que convierten el poder en un mecanismo para fragmentar las relaciones sociales entre los jóvenes.

En la segunda categoría se puede decir que los uniformes escolares buscan generar un reconocimiento e identificación de los estudiantes con las instituciones, así como establecer unas pautas de homogenización e higiene corporal. También, en la lectura de los contextos sociales donde viven y transitan los sujetos, los uniformes son tomados como escudos de protección dentro y fuera de las “aulas”. Estos dispositivos de poder dejan por fuera cualquier expresión de singularidad de los jóvenes y se crean estrategias de seguimiento y control para el cumplimiento de la normatividad. A pesar que los estudiantes en gran medida comparten la idea del uso de los uniformes, consideran que al querer atender estos asuntos que para ellos son menores, la escuela descuida aspectos verdaderamente importantes que deben ser tratados en la educación como la seguridad, el consumo de sustancias, las condiciones del contexto social en el que viven, el afecto, el amor, el respeto de la diferencia, entre otros.

La distribución de los tiempos y los espacios escolares, son mecanismos estructurales para ejercer el poder sobre el cuerpo de los jóvenes. La definición de horarios para cada cosa que puede y debe hacer el estudiante, y los lugares dónde puede estar y no estar, reflejan el tipo de disciplinamiento que buscan las instituciones. Esos cronotopos institucionales poco se ponen en diálogo con los que proponen los estudiantes, aunque ellos mismos, los han ido in-corporando,

aceptando y reclamando. Pero si algo se destaca, es que los docentes juegan un papel determinante al respecto, pues según como ellos se relacionen con los estudiantes, estas tecnologías pueden tener efectos distintos.

Las prácticas de los jóvenes que ejercen como dispositivos de resistencia, es la tercera categoría que emergió del trabajo en terreno. Por una parte, los jóvenes consideran la posibilidad de decidir sobre el cuerpo propio, pues se configuran desde allí mediante formas de peinar, decorar, tatuar, perforar, vestir, porque los hace únicos y diferentes, en el sentido de performar-se reconociendo la potencia que son desde sus corporeidades. Por otra parte, se mueven estratégicamente en relación a los tiempos y espacios que define la institución escolar. Crean otras oportunidades de ser y aparecer en la escuela, reflejando otros modos de comprender su ubicación corpo-temporo-espacial en un vínculo con la construcción de libertad. Mediante sus recorridos por los pasillos, los juegos deportivos en las aulas durante el descanso, las propuestas creativas para salir del aburrimiento y la zona de confort en los lugares para el juego, la omisión del timbre y las diversas formas de desahogarse rayando las paredes, los jóvenes ponen en tensión las lógicas disciplinarias, las retan y les reclaman ser escuchados.

Así, las relaciones de poder que se logran visibilizar sobre los cuerpos-sujetos de los jóvenes permiten concluir que es la forma cómo se ejerza el poder lo que transforma las reacciones de los sujetos, pues los matices son diversos. Si una fuerza es aplicada como una piedra que desciende por la ladera de una montaña, arrollando todo lo que está a su paso, las posibilidades de decidir quien ser quedan sujetas al objeto que las derrumba. Pero si en los procesos de socialización escolar lo que desciende es miel, abrazos, buenas palabras, afectos, comprensión, escucha, empatía, amor, el poder se constituye en positivo, permitiendo la constitución de otros sujetos jóvenes, que desde sus corporeidades enarbolan su potencia ontológica.

Los puntos suspensivos y/o finales.

Atendiendo a la historicidad de la escuela, que la define como producto de circunstancias particulares de los entornos en un momento determinado, cobra importancia repensar sus dinámicas, relaciones de poder y estrategias implementadas para guiar la formación de los sujetos. Desde el ejercicio de campo que se propuso para este proceso investigativo, se prestó

particular atención y escucha activa a las voces de los jóvenes estudiantes de las instituciones Alemania Unificada y Fabio Lozano Simonelli, con el compromiso ético de volver a los participantes para validar los resultados y desde allí generar una propuesta reflexiva para que docentes y directivas reconozcan las enunciaciones, propuestas y preocupaciones de los jóvenes, posibilitando que sean consideradas como guía para los procesos de rediseño y modificación de los manuales de convivencia, para el planteamiento de otras maneras de aproximarse a las juventudes que cohabitan el espacio escolar, enriqueciendo con ello los aprendizajes que emergen en el cotidiano.

En esta ruta, se pone en manifiesto la categoría cuerpo-sujeto como representación de la subjetividad encarnada de las juventudes; el cuerpo como actor protagonista del vivir, el deseo como catalizador del poder y la creatividad como acción política que entabla relaciones de resistencia a los discursos adultocéntricos de las instituciones (la familia, el barrio, la escuela, la sociedad). Reconocer en el arte potencia transformadora, reflexiva y creadora por medio de la cual los jóvenes expresan sus emociones e impactan las realidades en las que se hallan inmersos, resignifican situaciones dolorosas de sus hogares, la violencia, las agresiones, la burla; la tristeza, la soledad, el miedo, la ira y la alegría, alteran la monotonía y proponen en la danza, el break dance, el hip hop, la música, la improvisación, el grafito, las modificaciones corporales y las modas, formas de expresar sus sentires, de generar conciencia, de reflexionar y criticar el presente y el futuro, otras maneras de apropiarse de los tiempos y los espacios. Su cuerpo se constituye escenario en el que asumen un papel protagónico, se identifican como únicos, individuales, diferentes, resisten a la homogenización y uniformidad que es propuesta por la escuela, la familia y la sociedad como modelos a seguir de la buena conducta y la decencia; configuran sus propios códigos éticos y morales, para comportarse y valorar las conductas de otros; ejercen acciones políticas, se organizan, manifiestan su inconformidad y desacuerdo. Proponen e implementan un lenguaje corporal, oral y escrito que les permita sentirse parte, acompañarse, comunicarse, pero a la vez distinguirse de los adultos, de los adolescentes y los niños, el uso de palabras soeces y agresiones físicas, son dinámicas inscritas en la camaradería y la amistad, formas de generar proximidad y confianza, elementos que no perciben en su relaciones familiares, ni con pares, necesidad que manifiestan enfáticamente, cuando demandan de sus docentes tratos respetuosos, reconocimiento, cordialidad, afecto, escucha y orientación, o

cuando refieren sentirse amenazados e inseguros en sus barrios, por lo que solicitan mayores medidas de vigilancia, presencia de la policía y alternativas para poder proteger su vida y defenderse, razones por las que portan armas en la escuela.

Estos jóvenes enunciados en sus propias voces, requieren prácticas pedagógicas y relaciones humanas diferentes, dinámicas, lúdicas, experienciales, ser guiados para descubrir aprendizajes nuevos, funcionales, que puedan extrapolar a la realidad que viven en sus casas, en su barrio, en su grupo, en sí mismos; se sienten motivados por la competencia y los incentivos, aunque desacreditan el valor de las calificaciones, por considerar que no refleja sus aprendizajes, sino que son discriminatorias, desmotivantes y sancionatorias. Los aprendizajes entonces atraviesan su corporalidad, cuestionando la fragmentación cartesiana del ser (mente-cuerpo).

Lo anterior orienta a que las instituciones educativas que en sus manuales procuran por la formación integral, contemplen el cuerpo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no solo desde la higienización, los hábitos saludables, la actividad física y la educación sexual, sino como protagonista de la experiencia educativa, un cuerpo que piensa, siente, habla, calla, se muestra, se mueve, construye, transforma y apropia el mundo externo, se constituye de los pliegues, las interiorizaciones, encarnaciones que surgen de las relaciones con el exterior y que son devueltas a éste desde una relación consigo mismo, es decir desde la constitución de subjetividad, el cuerpo-sujeto que emerge de los procesos relacionales de los espacios de socialización como potencia epistémica, ética y política.

Aprendizajes desde lo experiencial

Con lo que voy a narrar [César], no puedo decir que vaya a concluir, pues el haber transitado por la maestría y particularmente vivir esta experiencia investigativa, me da pie para decir que este proceso de subjetivación que he incorporado en mi cotidianidad, se da, se está dando, y se seguirá dando. Podría mencionar muchas experiencias que dejaron huella y trazaron nuevos horizontes, pero no acabaría a tiempo relatándolo, así que me limitaré a unas pocas, pero significativas cosas que se encarnaron.

La experiencia de la investigación social. Un gran desafío y una vivencia apasionante, pues trabajar en el terreno, de cerca a la realidad social me despierta esa llama que llevo adentro. Estar con los jóvenes, con la educación, con la escuela, es dejar la lectura por un momento para llegar

al campo a explorar sensibilidades, a fin de aportarle algo a esta sociedad, que para mi, cada día está más podrida. Encontrarme con las técnicas etnográficas es cumplir con un deseo, escribir sobre ellas, aprender de mis vacíos, de mis temores, mis angustias, es revivir a cada instante la bella experiencia de la reflexividad. Del papel a la corporeidad. Sumergirme en textos de profundo sentido, dedicarme a ellos, degustarlos, apropiarlos, es algo que esperaba, pero que no dimensionaba su alcance sobre lo que hoy puedo entender, que es la subjetividad. Y por supuesto, asumir un proceso hermenéutico, es cosa de locos, muy interesante, pero complejo.

Transferir lo aprendido al mundo profesional. Del puro positivismo al mundo comprensivo de mi profesión, la fisioterapia. Más que generar respuestas esta experiencia investigativa ha llenado mi cabeza de innumerables preguntas sobre la praxis profesional, y especialmente, sobre el campo epistemológico en donde se ubica. Apostarle a la mirada de cuerpos-sujetos, es algo que ha trascendido del mero concepto y ha aterrizado en las discusiones académicas, en las prácticas profesionales y en las oportunidades de repensar la disciplina. Esto se ha convertido en una lucha política por otros saberes posibles, que no tendría otro punto de partida, que no fuera desde mi corporeidad.

Por último, lo que movió al interior y exterior de mi mismo. Recuerdos, sensibilidades, emociones, pasiones, deseos, un cúmulo de fuerzas que se replegaron desde el pasado vivido en presente. Reconocer la potencia, lo que puedo desde mi cuerpo, en cada espacio donde socializo y cómo lo hago. Las reflexiones se hacen más intensas en mi vida, y me satisface superar la *insoportable levedad*. Estar alerta para fisurar los paradigmas que dominan la forma de ver los cuerpos, ha posibilitado asumir otro tipo de dispositivo en la vida familiar y social, dejando de lado un torrente de prejuicios frívolos. Puede irme muy satisfecho y motivado. Ahora, le concedo la palabra a mis compañeras.

Cambiar estructuras de pensamiento es un proceso al parecer complejo, sin embargo yo (Viviana) siento que fue uno de los grandes logros de esta maestría, si bien nunca me he considerado experta en algo, creo que había desconocido mucho. Este recorrido investigativo no fue para mí un proceso adicional de la maestría, considero que es el fruto y donde convergen los aprendizajes principales que son sobre todo las herramientas que me permiten aproximarse a la

realidad que me rodea de una manera más humana, el mito positivista del conocimiento, queda ahora así como mito, no como realidad.

Este es mi primer trabajo de investigación que sigue una lógica cualitativa, lo cual hizo que fuera un gran reto, por ello cada técnica utilizada fue totalmente novedosa, y contrario a lo que muchos piensan, fue muy complicada de ejecutar, por ello valoro cada momento de este proceso y en mi mente circulan muchas otras inquietudes y proyectos de este tipo que seguramente, como este proceso, seguirán contribuyendo a mi constitución como sujeto y a mi entorno.

Por otra parte, los cuestionamientos del cuerpo-sujeto que me llevaron a realizar esta investigación, dieron pie para preguntarme y reflexionar muchas otras cosas sobre mi actuar diario en el colegio, en mi familia en la universidad, pero fue fundamental el hecho de permitirme escuchar las voces de los otros, de mis compañeros, y de los chicos con los que habito a diario fue un elemento esencial para motivar a ejecutar acciones concretas de cambio en mi labor y en mi ser. Hemos visibilizado sus voces sobre temas que hacen parte del día a día, de las directrices estatales que inundan las prácticas educativas y esto me ha permitido cuestionarme sobre mi actuar ético y político en las instituciones educativas y espero poder llevar estas reflexiones a la institución para que allí las voces de estos participantes tengan un eco, y este proceso de investigación sea la viga que permita la transformación educativa que todos anhelamos. Ahora, el turno es para Jenny.

Enunciarme como mujer, hija, hermana, amante, amiga, psicóloga, especialista, maestrante y formadora, entre otros muchos roles que me constituyen, hace de mi Jenny Fabiola Galindo Caicedo, una maraña de saberes, de experiencias, de emociones, un tejido que se elabora con finura en el cotidiano, en el presente y que en el marco de lo que vivo, de lo que soy, se rediseña para retribuir al universo mi existencia al servicio de los otros; pero no como un sacrificio que engendra frustraciones y tristezas, sino como una oda que elogie la presencia del otro y que contribuya a su felicidad y bien-estar.

En este camino, mis pasos se enrutaron por las sendas del conocimiento y la academia, la convicción de que la educación es el motor capaz de movilizar las estructuras y hacer temblar la conciencia y el cuerpo me llevaron a elegir la maestría en desarrollo educativo y social, la expectativa de adquirir herramientas para comprender al ser humano en dos de sus dimensiones

más importantes, para propiciar desde la reflexión y la crítica acciones que impactaran mi ejercicio profesional, fueron superadas con creces. A lo largo de estos dos años he desafiado mis propios vórtices, me he transformado, en mi se han encarnado las discusiones y contenidos de los seminarios, de la línea, las interacciones con mis compañeros y amigos, se construyeron cimientos argumentativos para esgrimir acciones que impactaran mi cotidiano, me hice capaz de desafiar las lógicas de la escuela, proponiéndome un reto comprensivo desde la investigación cualitativa de las realidades que los jóvenes y docentes perciben en este espacio de socialización, de sus discursos y de las relaciones de poder que allí se plantean, me visualice como parte de la red de disposiciones y estrategias de la disciplina y el control, acto de conciencia que modificó mi accionar, mi comunicación y que me aproximó a la escucha activa, a la observación participante como herramientas para reconocer e interpretar las dinámicas de mis relaciones y las de los otros.

Si bien la psicología ya había contribuido a la resignificación y modificación de paradigmas y estereotipos en mis procesos de pensamiento, era necesario generar coherencia con mi actuar; actualmente considero que mi voz, mi sentir y mi conducta son más consecuentes con mi deseo y voluntad. Puedo experimentar pasión, afecto y reconocimiento por lo que soy, con lo que además reconozco y valoro lo que es cada ser; procuro por interrogarme antes de lanzar juicios sobre los demás, me siento una mujer más amorosa, arriesgada y segura, con mayor confianza para aventurarme a escribir y defender mis ideas, incursionando en congresos con la presentación de ponencias y fortaleciendo la red de colegas y amigos, para aportar en la construcción de sociedades más felices, armoniosas, respetuosas de la pluralidad, con la capacidad de permitirse aprender de la experiencia de otros.

Referencias

- Agamben, G. (1996) Qué es un campo? *Nombres: Revista de Filosofía*. 2012- revistas.unc.edu.ar
- _____ (2004) No al tatuaje biopolítico. Publicado en *Le Monde* el domingo 11 de enero de 2004.
- Alpízar L. y Bernal, M. (2003) La construcción social de las juventudes. *Última Década*, núm. 19, noviembre, 2003, pp. 1-20, Centro de Estudios Sociales. Chile. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19501907>, el 13 de Mayo de 2014
- Agudelo, A. (2013). Dispositivos de seguridad o de la actualización del miedo en el estado contemporáneo. *En Serie Documentos de Trabajo, Red de Posgrados*, no. 35. CLACSO. Recuperado de <http://goo.gl/0aLDVa>, el 5 de Julio de 2015
- Agudelo, M. (2008). Definir lo indefinible. El papel de las tecnologías de construcción corporal en las problemáticas sobre el cuerpo como territorio en disputa. *Signo y Pensamiento* 53, 27, 128-139
- Aguirre, S. (1997) *Entrevistas y cuestionarios*. En Aguirre. A (1997) Ed. *Etnografía: Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. México: Alfaomega Grupo Editor, S.A de C.V
- Aldana Y., Chaparro O. y Sanabria F. (2009). Dispositivos de poder relacionados con el cuerpo y la subjetividad presentes en las prácticas pedagógicas desarrolladas en los escenarios escolares. Trabajo de grado para optar al título de Magister en Desarrollo Educativo y Social. Universidad Pedagógica Nacional – CINDE. Bogotá, Colombia
- Alpízar, L. y Bernal, M. (2003). La construcción social de las juventudes. *Última década*, 19, 105-123. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/udecada/v11n19/art08.pdf>

- Alvarado, S., Ospina, H., Botero, P. y Muñoz, G. (2008) Tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*. 6 (11). 19-43. Recuperado de www.scielo.org.ar/pdf/ras/v6n11/v6n11a03.pdf
- Ameigeiras, A. (2006) El abordaje etnográfico en la investigación social. En Vasilachis, I. (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp.107 – 151). Barcelona, España: Gedisa editorial.
- Amurrio, M., Larrinaga, A., Usategui, E. y Del Valle, A. (2012) Los estereotipos de género en los/las jóvenes y adolescentes. XVII Congreso de Estudios Vascos: Gizarte aurrerapen iraunkorrerako berrikuntza: Innovación para el progreso social sostenible. *Donostia: Eusko Ikaskuntza*. pp. 227-248. Recuperado de: <http://goo.gl/iUXtZ6>
- Angrosino, M. (2012) *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata, S. L.
- Anguera, M.T (1997). *La observación participante*. En Aguirre. A (1997) Ed. Etnografía: Metodología cualitativa en la investigación sociocultural. México: Alfaomega Grupo Editor, S.A de C.V
- Anónimo (s.f.). Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa. Recuperado de: http://colectivowayraedupopular.files.wordpress.com/2013/02/tecnicas_interactivas_completo.pdf
- Arendt, H. (1997) *¿Qué es la política?* Ediciones Paidós Ibérica, España.
- Asamblea Nacional Constituyente (1991) *Constitución Política de Colombia*. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Normal.jsp?i=4125>

- Bajtin, M. (1989). “Las formas de tiempo y del cronotopo en la novela. Ensayos de poética histórica”. Madrid: Taurus. Recuperado de <http://goo.gl/OsliUj>
- Baquero, N. (2010) El cuerpo: Lugar de Visibilización juvenil. En N. A. Cabra A, *Inventudes. Investigación de jóvenes para jóvenes* (págs. 238-261). Bogotá: Colombia.
- Barbeito, R. (2002) La familia y los procesos de socialización y reproducción sociopolíticas de la juventud. En *Estudios de juventud n° 58*. Recuperado de <http://goo.gl/TCersl>, el 14 de Julio de 2015
- Barbero, J. M. (1998) Jóvenes: des-orden cultural y palimpsestos de identidad. En: Cubiedes, Laverde y Valderrama (1998). *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Fundación Universidad Central, Siglo Editores, Bogotá D.C., Colombia.
- _____ . (2003) Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. OEI - Revista Iberoamericana de Educación. 32. Recuperado de: <http://goo.gl/9Q27R8>
- Barreiro, A. (2004). La construcción social del cuerpo en las sociedades contemporáneas. *Papers*, 73, 127-152. Recuperado de <http://goo.gl/kPj9QZ>
- Berger y Luckman. (1968). *La Construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores
- Bonvillani, A. (2012). Hacia la construcción de la categoría subjetividad política: una posible caja de herramientas y algunas líneas de significación emergentes. En C.Piedrahita, A.Díaz, P. Vommaro.(Ed.).*Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (pp.191-202). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Cabra, N. y Escobar, M. (2014). *El cuerpo en Colombia: Estado del arte cuerpo y subjetividad*. Colombia: IDEP – Universidad Central

- Cárcamo, H. (2005). Hermenéutica y análisis cualitativo. *Cinta moebio*, 23: 204-216.
Recuperado de <http://goo.gl/xeHtya>
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *El planteamiento interpretativo de la teoría y prácticas educativas*. En Carr, W. y Kemmis, S. Teoría crítica de la enseñanza. Barcelona, España: Editorial Martínez Roca
- Castillo, E. (2003). Democracia y ciudadanía en la escuela colombiana. En *Acción Pedagógica, Dossier Educación, Pensamiento Crítico y Cambio Sociocultural*, Vol. 12, Nº 1, pp. 32-39.
Recuperado de <http://goo.gl/evaS3P>, el 10 de Julio de 2015
- Castro-Gómez, S. y Restrepo, E. (Eds) (2008). *Genealogías de la colombianidad*. Bogotá D.C., Colombia: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Chacón, K. (2009). *El cuerpo infantil en la comunicación escolar: un análisis desde la sociología del cuerpo*. Tesis Doctoral. Departamento de Sociología, Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14 (1), 61-71
- Corral, A. (Traductor) (2003) Kant, I (1783) *¿Qué es la Ilustración?* Recuperado de <http://users.df.uba.ar/solari/Docencia/Complejos/kant1.pdf>
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnica de investigación social Edición revisada*. España: Editorial Mc Graw Hill.
- Corte Constitucional (1993) *Sentencia T – 341*. Magistrado ponente José Gregorio Hernández Galindo. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1993/T-341-93.htm>

_____ (1993) *Sentencia T – 065*. Magistrado ponente José Gregorio Hernández Galindo. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1993/T-065-93.htm>

_____ (1995) *Sentencia T – 037*. Presidente de la sala Carlos Gaviria Díaz. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1995/t-037-95.htm>

Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Barcelona, España: Ediciones Paidós

_____. (1990). “¿Qué es un dispositivo?”, En Varios Autores, Michel Foucault filósofo, Barcelona, Gedisa.

_____. (1999) Post-scriptum sobre las sociedades de control. En: *Conversaciones*. España: Pre-Textos. Recuperado de <http://goo.gl/Ce0ehK>

_____ (2002). *Empirismo y subjetividad*. Ed Gedisa

Díaz, A., Salamanca, L. y Carmona, O. (2012) Biopolítica, subjetividad política y “Falsos Positivos. En C. Piedrahita, A. Díaz, P. Vommaro. (Ed.). *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (pp.47-62). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Díaz, E. (s.f). *Gilles Deleuze y el arte de la fuga*. Recuperado de <http://goo.gl/oTaSE8>, el 5 de Julio de 2015

_____. (2005). *La filosofía de Foucault*. Editorial Biblos. Buenos Aires, Argentina.

Donas, S. (2001). Adolescencia y juventud Viejos y nuevos desafíos en los albores del nuevo milenio. En Donas, S. (comp) *Adolescencia y juventud en América Latina*. Libro

universitario Regional. Cartago: Costa Rica. Recuperado de: <http://www.binasss.sa.cr/adolescencia/Adolescenciayjuventud.pdf>, el 3 de Julio de 2015

Duarte, K. (2001). ¿Juventud o juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. En Donas, S. (com) *Adolescencia y juventud en América Latina*. Libro universitario Regional. Cartago: Costa Rica. Recuperado de: <http://www.binasss.sa.cr/adolescencia/Adolescenciayjuventud.pdf>, el 3 de Julio de 2015

Duque, G. A. (2007). Culturas juveniles y pedagogía en tiempos inciertos. *Revista Colombiana de Educación*(52), 74-89.

Dussel, I. (2007). Los uniformes como políticas del cuerpo. En Pedraza Z. (Comp) *Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina*. Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes.

Escobar, M. (2010). El cuerpo en la escuela contemporánea: construcciones en tensión. En A. Sánchez Lopera, H. Franz D, M. Zuleta Pardo, & Z. Pedraza Gómez, *Actualidades del sujeto. Conceptualizaciones, genealogías y prácticas* (págs. 249-267). Bogotá: Uniandes.

Esposito, R. (2006), Violento estado de excepción. Entrevista de Mario Goldenberg. Recuperado de <http://biopoliticayfilosofia.blogspot.com/p/roberto-esposito.html> consultado el 24-08-2014

_____. (2006a) *Biopolítica y filosofía*. Grama Ediciones. Buenos Aires.

Feixa, C. (2000) Generación @ la juventud en la era digital. *Nómadas* (Col), (13) p. 75-91. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105115264007>, el 5 de Mayo de 2014

- _____ (2006) Generación XX. Teorías de la juventud en la era contemporánea. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Vol. 4, N°. 2. Recuperado de <http://goo.gl/wYo0N4>, el 5 de Mayo de 2014
- Feixa, C. y otros. (2006). Jóvenes ‘latinos’ en Barcelona. Espacio público y cultura urbana. Anthropos Editorial. Barcelona. Recuperado de <http://goo.gl/tVOQ87>, el 14 de Mayo de 2014
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*. Vol. 50, N° 3. (Jul.-Sep., 1988), pp. 3-20.
- _____. (1998). Historia de la sexualidad I. la Voluntad del saber. Siglo veintiuno editores, s.a. México.
- _____. (2006) Seguridad, territorio, población. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- _____. (2009) Vigilar y Castigar: Nacimiento de la prisión. Siglo XXI, México. 2ª edición revisada.
- Fossati, M.C, y Busani, M. (2004). Cuerpo, aprendizaje y poder en la escuela. Revista Pilquen (Sección Psicopedagogía). Año VI (1). Recuperado de: <http://goo.gl/R9Zqzz> Consultado el 13-08-2013
- Gadamer, H. G. (1984). “Significación de la tradición humanística para las ciencias del espíritu” en Gadamer, H. G. Verdad y Método. Vol 1., pp. 31 – 74. Ediciones Sígueme, Salamanca
- Gallo, A. (2005). *Manual de hermenéutica*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.

- Gallo, L. (2009). El cuerpo en la educación da qué pensar: perspectivas hacia una educación corporal. *Estudios Pedagógicos*. 35 (2): 231-242.
- Garay, D. (2013). Narrativa corporal de sujetos sordos en resistencia al biopoder. *Revista Aletheia*. Vol.5 (1). enero-junio 2013. pp.90-113
- García, C. (2001). La pedagogía del cuerpo como bastión del género. *Nómadas*, (14), 124-139
- Gervilla, E. (2000) *Valores del cuerpo educando*. Barcelona: Herder
- Giraldo, R. (2006). Poder y resistencia en Michel Foucault. En *Tabula Rasa* n° 4. pp. 103-122. Bogotá. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n4/n4a06.pdf>
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, España: Ediciones Morata, S. L.
- González, F. (2012). La subjetividad y su significación para el estudio de los procesos políticos: sujeto, sociedad y política. En Piedrahita, Díaz, Vommaro (Ed.) *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (pp. 11-31). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Guillot, G. (2007). *La autoridad en la educación. Salir de la Crisis* . Madrid: España.
- Hardt, M. y Negri, A. (2000). *Imperio*. Edición de Harvard University Press, Cambridge, Massachussets. Recuperado de <http://goo.gl/SXvd3t> , el 14 de Julio de 2015
- Herrera, J. (2010). *La comprensión de lo social. Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales*. Bogotá, Colombia: CINDE

- _____. (2004). *La cartografía social como horizonte para la cartografía pedagógica*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP
- Honnet, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Barcelona: Katz Editores.
- Hospital de Usme. (2013). Anuario epidemiológico. Recuperado de: <http://goo.gl/P328MJ>
- Lazzarato, M. (2000). Del Biopoder a la Biopolítica. *Multitudes revue politique astistique philosophique*
- _____. (2006). *Políticas del acontecimiento*. Buenos Aires. Ed. Tinta Limòn.
- Le Breton, D. (1994) Lo imaginario del cuerpo en la tecnociencia. REIS, No. 68
- _____. (2006) *Antropología del cuerpo y la modernidad*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión
- Maluf, (2002) Las subjetividades juveniles en riesgo. Seminario “Los jóvenes y la sociedad de la información. Globalización y antiglobalización en Europa y América Latina”, Barcelona.
- Maffesoli, M. (2004) Yo es otro. En Laverde, Daza, Zuleta.(Ed) *Debates sobre el sujeto: perspectivas contemporáneas* (pp. 21-31). Bogotá: Siglo Del Hombre- Departamento de Investigaciones de la Universidad Central.
- Margulis, M. y Urresti, M. (1998) La construcción social de la condición de juventud, En H. Cubides (ed.), *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*, Santa Fe de Bogotá, Siglo del Hombre Editores

- Margulis, M. (2001). Juventud: una aproximación conceptual. En Donas, S. (com) *Adolescencia y juventud en América Latina*. Libro universitario Regional. Cartago: Costa Rica. Recuperado de: <http://www.binasss.sa.cr/adolescencia/Adolescenciayjuventud.pdf>, el 3 de Julio de 2015
- Martínez, A. (2004) La construcción social del cuerpo en las sociedades contemporáneas. *Papers* 73; 127-152
- Martínez, M. (1996). *La investigación cualitativa etnográfica en educación; Manual teórico-práctico*. Colombia: Circulo de Lectura Alternativa
- Martínez, M.C. y Cubiedes, J. (2012) Acercamientos al uso de la categoría de ‘subjetividad política’ en procesos investigativos. En Piedrahita, Díaz, Vommaro (Ed.) *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (pp.169-190). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Martínez, J.E. (2008). Participación política juvenil como políticas del acontecimiento. *Revista argentina de sociología* año 6 p. 148 - 168, Recuperado tomado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/ras/v6n11/v6n11a08.pdf>
- _____. (2010). ¿Qué hay más allá de la juventud? Una lectura desde las políticas del acontecimiento. Fundación Centro Internacional de Desarrollo Humano – CINDE. Ed. Ántropodos Ltda. Bogotá – Colombia.
- _____. (2012). Transiciones en la subjetividad: trazos para pensar las acciones institucionales, la biopolítica y la intimidad. En C. Piedrahita, A. Díaz, P. Vommaro. (Ed.). *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (pp.77-94). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

_____. (2013). *Polisemia de las juventudes: una lectura desde las políticas del acontecimiento*. Bogotá, Colombia. CINDE.

Matus, C. (2001). Tribus urbanas en Santiago de Chile: entre ritos y consumos. El caso de la discoteque Blondie. En Donas, S. (com) *Adolescencia y juventud en América Latina*. Libro universitario Regional. Cartago: Costa Rica. Recuperado de: <http://www.binasss.sa.cr/adolescencia/Adolescenciayjuventud.pdf>, el 3 de Julio de 2015

Mayorga, C. (2013). *Polifonías corporales de: cuerpo, jóvenes y procesos de subjetivación en la escuela*. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11349/1016>

McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona, España: Paidós Educador

Mead, M. (1971). *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*. Argentina: Granica Editor.

Mejía, M.R. (2004). La globalización educativa reconstruye el sujeto de la modernidad. En J.Laverde, M.C.Daza, G. Zuleta. (Ed). *Debates sobre el sujeto :perspectivas contemporáneas* (pp.149-177). Bogotá: Siglo Del Hombre- Departamento de Investigaciones de la Universidad Central.

Méndez de la Brena, D. E. (2006). *Biopoder como elemento de Seguridad Nacional*. Tesis Licenciatura. Relaciones Internacionales. Departamento de Relaciones Internacionales y Ciencias Políticas, Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades, Universidad de las Américas Puebla. Noviembre 2006. Recuperado de <http://goo.gl/XKg5ch>

Merleau-Ponty, M. (1994) *Fenomenología de la percepción*. Ediciones Península: Barcelona

Ministerio de Educación Nacional (1994) *Ley General de Educación 115*. República de Colombia. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-124745_archivo_pdf9.pdf

Muñoz, G., (2011). Jóvenes, sexualidad y políticas. Salud sexual y reproductiva en Colombia (1992-2005). *Revista Gerencia y políticas de Salud*. vol.10 no.20 Bogotá. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-70272011000100013&script=sci_arttext

Muñoz, S. (2001). En busca del Pater Familias: construcción de identidad masculina y paternidad en adolescentes y jóvenes. En Donas, S. (com) *Adolescencia y juventud en América Latina*. Libro universitario Regional. Cartago: Costa Rica. Recuperado de: <http://www.binasss.sa.cr/adolescencia/Adolescenciayjuventud.pdf>, el 3 de Julio de 2015

Najmanovich, D. (2003) Del “Cuerpo-Máquina” al “Cuerpo Entramado”. *Campo Grupal* N° 30: Buenos Aires

Núñez, A., (2009). Gilles Deleuze. La ontología menor: de la política a la estética. En *Revista de Estudios Sociales* No. 35 abril de 2010. Bogotá, Pp. 41-52.

Pabón, C. (2002). Construcciones de cuerpos. En: López, M. (coord.). *Expresión y vida: prácticas en la diferencia*. Bogotá: Grupo Derechos Humanos – ESAP publicaciones, pp. 36-79

Paredes, H. (2009). El devenir de la subjetividad femenina feminista. En Martínez.J, Neira. P. (2009) *Miradas sobre la subjetividad*. Cátedra Lasallista

Planella J. (2006) *Cuerpo, cultura y educación*. España: Editorial Desclée de Brouwer

- Pedraza, Z., (2004). Intervenciones estéticas del yo. Sobre estético- políticas, subjetividad y corporalidad. En Laverde J., Daza M. y Zuleta G.(Ed).*Debates sobre el sujeto :perspectivas contemporáneas* (pp.61-72). Bogotá: Siglo Del Hombre- Departamento de Investigaciones de la Universidad Central.
- _____. (2014). Tendencias teóricas: el cuerpo, una pregunta polifónica. En: Cabra y Escobar. *El cuerpo en Colombia: Estado del arte cuerpo y subjetividad*. Colombia: IDEP – Universidad Central
- _____. (2011). *En cuerpo y alma. Visiones de progreso y de la felicidad*. Bogotá: Colombia.
- Pineda, Armando Acuña. (2011). Tras las huellas del cuerpo en los jóvenes. En A. Acuña Pineda, H. R. Chaparro Hurtado, & C. M. Guzmán, *Identidades en transito* (págs. 127-156). Colombia: Universidad de los Llanos.
- Ranciére, J., (2005). *Sobre Políticas Estéticas*. Museud'Art Contemporani de Barcelona. Universidad Autónoma de Barcelona. España
- Recio, C. (2009). Escuela, espacio y cuerpo. *Revista Educación y Pedagogía*, 21 (54), 128-139
- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles*. Bogotá, Colombia: Editorial Norma.
- _____. (2003) Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión. *Revista Brasileira de Educación*. 23, pp. 103-118
- _____. (2012) *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*. Argentina. Siglo Veintiuno Editores S.A.

- Rodríguez, C., Sotelo, H., y García, D. (2013). Diagnóstico Local con Participación Social 2013 Localidad San Cristóbal, Capítulo I y II. ESE San Cristóbal. Recuperado de <http://goo.gl/2k1MHc>
- Ruiz, M. (2010) *Experiencias de corporeidad en escuela primaria, una narrativa corporal desde la perspectiva de los sujetos*. Tesis Doctoral. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Universidad de Barcelona. Barcelona, España.
- Secretaría Distrital de Planeación. (2011). 21 Monografías de las localidades del distrito capital. Recuperado de <http://goo.gl/vgT930>
- Sanabria H. y Sanabria M. (2008). Hermenéutica de las formas de construcción del cuerpo desde la pedagogía. Trabajo de grado para optar al título de Magister en Desarrollo Educativo y Social. Universidad Pedagógica Nacional – CINDE. Bogotá, Colombia
- Sánchez. R. (2007). Biopolítica o la crisis del estado moderno. Biopolítica y formas de vida. Pontificia Universidad Javeriana
- Silva, J. (2001) Decir la muerte. La Lámpara de Diógenes. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla: México, 2 (3)
- Tejada, J. L. (2011). Biopolítica, control y dominación. *Espiral*, Estudios sobre Estado y Sociedad Vol. XVIII No. 52 Septiembre / Diciembre
- Tirado, F. y Domènech, M. (2001) Extituciones: del poder y sus anatomías. En *Política y Sociedad*, N° 36, Universidad Autónoma de Barcelona. Madrid (pp. 191-204). Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/viewFile/poso0101130191a/24437>
- Torres N. (2009). Las narrativas corporales como dispositivo pedagógico para la expresión de la subjetividad en escenarios educativos. Trabajo de grado para optar al título de Magister en

Desarrollo Educativo y Social. Universidad Pedagógica Nacional – CINDE. Bogotá, Colombia

Trosman, C. (2006). ORLAN: El Arte Carnal y la ruptura del concepto social de cuerpo. Recuperado de <http://www.topia.com.ar/articulos/orlan-el-arte-carnal-y-la-ruptura-del-concepto-social-de-cuerpo>

Uribe, M. (2002). Las incidencias del miedo en la política: una mirada desde Hobbes. En *El miedo. Reflexiones sobre su dimensión social y cultural*. Corporación Región. Medellín: Colombia. Recuperado de <http://goo.gl/e3KvFr>, el 14 de Julio de 2015

Valenzuela, J., (2009). El futuro ya se fue. Socioantropología de l@s jóvenes en la modernidad. El Colegio de la Frontera Norte. Casa Juan Pablos, México.

Valera, J. (1995). Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo. En: Larrosa, J. (ed.). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid, España: Ediciones la Piqueta. pp. 153-189

Valles, M.S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. España: Editorial Síntesis, S.A.

Vásquez, Adolfo (2009), Sloterdijk, Agamben y Nietzsche: biopolítica, posthumanismo y biopoder. *Nómadas*. Revista crítica de ciencias sociales y jurídicas n° 23, 2009. Universidad Andrés Bello – Universidad Complutense de Madrid, Recuperado de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/23/avrocca.pdf>. El 13-08-2013

Vásquez, J. (2013). Adultocentrismo y discurso periodístico. *Chasqui*, 123, 91-97. Recuperado de <http://goo.gl/IZs4hG>

Vega, V. (2010). *Cuerpo, diálogo y educación*. Bogotá, Colombia: Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE

Veiga-Neto, A. (2013). *Biopolítica, normalización y educación*. En *cuadernos de pensamiento biopolítico latinoamericano*. UNIPE: Editorial Universitaria

Vommaro, P. (2012). *Los procesos de subjetivación y la construcción territorial: un acercamiento desde experiencias de organizaciones sociales en Buenos Aires*. En C. Piedrahita, A. Díaz, P. Vommaro.(Ed.).*Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (pp. 63-76). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.