

**Referencia para citar este artículo:** López-Moreno, L. & Alvarado, S. V. (2011). Emergencia de las relaciones intergeneracionales en una escuela pública urbana. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (9), pp. 255 - 268.

# Emergencia de las relaciones intergeneracionales en una escuela pública urbana\*

**LIGIA LÓPEZ-MORENO\*\***

Directora de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano del Centro de investigaciones y estudios avanzados en niñez, juventud, educación y desarrollo, de la alianza Universidad de Manizales y Cinde. Integrante del grupo de investigación Jóvenes, Culturas y Poderes.

**SARA VICTORIA ALVARADO\*\*\***

Directora del Doctorado en Ciencias Sociales, niñez y juventud del Centro de investigaciones y estudios avanzados en niñez, juventud, educación y desarrollo, de la alianza Universidad de Manizales y Cinde. Directora del Grupo de Investigación “Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud” y de su línea de investigación “Socialización Política y construcción de subjetividades”.

*Artículo recibido en febrero 7 de 2011; artículo aceptado en marzo 25 de 2011 (Eds.)*

• **Resumen:** *El análisis genealógico, des-ocultó cómo en la actualidad se configuran relaciones intergeneracionales entre jóvenes alumnos, alumnas y maestros, maestras adultos y adultas del nivel básico secundario de una escuela pública urbana, examinando la interacción cotidiana en el campo de las relaciones de poder múltiples y móviles en un doble proyecto: la historia de prácticas escolares desde donde se ha creado la separación maestro-alumno y, la historia de las estructuras de poder que han sido practicadas y modificadas en esta escuela. Interrogamos por niveles de existencia del poder, por formas concretas de ejercicio de poder y la constitución de modos de subjetivación (ser maestro, maestra, ser alumno, alumna) y los efectos consecuentes en la configuración de las relaciones intergeneracionales (ser adulto, adulta, ser joven hombre-mujer) en la escuela.*

**Palabras claves:** relaciones institucionales, relaciones intergeneracionales, roles sociales, roles generacionales, relaciones de poder, subjetividades, sujeto político, resistencias, tecnologías de poder.

## Emergência das relações intergeracionais numa escola publica urbana

• **Resumo:** *A análise genealógica descobriu como na atualidade configuram-se relações inter-geracionais entre jovens alunos, alunas e professores, professoras e professores adultos ao nível básico secundário numa escola publica urbana, mediante o exame da interação cotidiana no campo das relações de poder múltiplas e moveis em um projeto duplo: a historia das práticas escolares desde onde tem-se criado a separação professor-aluno e,*

---

\* Este artículo de investigación científica y tecnológica presenta los resultados de la investigación denominada “emergencia de las relaciones intergeneracionales: Un análisis genealógico de las prácticas discursivas en una escuela pública urbana”, presentada por la autora para optar al título de Doctora en Ciencias Sociales, niñez y juventud, del Centro de investigaciones y estudios avanzados en niñez, juventud, educación y desarrollo, de la alianza Universidad de Manizales y Cinde. Esta investigación se inició en septiembre del año 2001 y terminó en julio del año 2010. Fue avalada en Acta de Grado N° 47, firmada en Manizales a los 19 días del mes de febrero de 2011.

\*\* Maestra, Psicóloga de la Universidad de Manizales, Licenciada en Educación Especial de la Universidad de Manizales, Magíster en Desarrollo educativo y social de la Universidad Pedagógica Nacional y el Cinde, Doctora en Ciencias Sociales, niñez y juventud del Centro de investigaciones y estudios avanzados en niñez, de la alianza Universidad de Manizales y Cinde. Correo electrónico: [llopez@cinde.org.co](mailto:llopez@cinde.org.co)

\*\*\* Psicóloga de la Universidad Javeriana. Magíster en Ciencias del Comportamiento y Doctora en Educación de Nova University-Cinde. Directora del Centro de investigaciones y estudios avanzados en niñez, juventud, educación y desarrollo, de la alianza Universidad de Manizales y Cinde. Directora Regional Cinde Manizales. Correo electrónico: [doctoradoumanizales@cinde.org.co](mailto:doctoradoumanizales@cinde.org.co)

*a história das estruturas de poder que tem sido praticadas e modificadas na escola. Interrogamos por níveis de existência de poder, por formas concretas de exercício de poder e pela constituição de modos de subjetivação (ser professor ou professora, ser aluno ou aluna) e pelos efeitos conseqüentes da configuração das relações intergeracionais (ser adulto ou adulta, ser jovem homem-mulher) na escola.*

**Palavras-chave:** relações institucionais, relações inter-geracionais, papéis sociais, papéis geracionais, relações de poder, subjetividades, sujeito político, resistências, tecnologias de poder.

### Emergence of intergenerational relations in an urban public school

• **Abstract:** *The genealogical analysis revealed how the intergenerational relations among young male and female pupils, male and female adult teachers at the basic secondary level in an urban public school are structured nowadays. This configuration is examined by means of the daily interaction in the field of multiple and mobile power relations in a double project: the history of school practices where the separation between teacher-pupil has been created and the history of power structures that have been practiced and modified in this school. We inquire about the various levels of power, at concrete forms of power exercise and about the constitution of subjectivation models (to be a he- or a she- teacher, to be a male or a female pupil), and about the effects resulting from the configuration of intergenerational relations (to be a male or a female adult, to be a young man or a young woman) at school.*

**Keywords:** institutional relations, intergenerational relations, social roles, generational roles, power relations, subjectivities, political subject, resistance, power technologies.

**-1. Introducción. -2. Enfoque epistemológico y metodológico de la investigación. -3. Las relaciones institucionales y nuevas pistas en la emergencia de las relaciones intergeneracionales en una escuela pública urbana. -4. Las relaciones de poder en una escuela pública urbana. -5. Constitución de subjetividades a partir de nuevas tecnologías de poder. -6. Conclusión: Condiciones de posibilidad de las relaciones intergeneracionales en una escuela pública urbana. -Lista de referencias.**

#### 1. Introducción

Analizamos en clave genealógica, la historia de una escuela pública urbana del nivel de la básica secundaria y media de una ciudad intermedia<sup>1</sup>, caracterizada por sus formas de normalización, mediante el uso de criterios estadísticos cuantitativos, que define como normal aquella conducta satisfactoria que presenta una mayoría del grupo de estudiantes, y que ha sido valorada positivamente por la escuela, además por su misión de transmitir la verdad producto de la ciencia, instrumentos éstos que canalizan el poder. Una escuela, que muestra relaciones de poder múltiples que atraviesan y constituyen el cuerpo social, que no pueden disociarse, (Foucault, 1991, p 15); identificada por formas institucionalizadas que operan como espacios cerrados, en la que se dan relaciones interpersonales que no alcanzan a la totalidad de los integrantes de un grupo, generando

relación de fuerzas de poder de un grupo sobre otro (maestros o estudiantes). En este espacio social en el que existen relaciones de poder, se produjeron enfrentamientos y luchas, para dar forma a un diálogo permanente entre los datos recogidos de las diferentes fuentes de registros documentales de la escuela y las conceptualizaciones de filósofos contemporáneos como Foucault, Deleuze, Guattari y otros. Se buscó, descubrir la lógica interna de las transformaciones que se producen en las relaciones intergeneracionales en cada momento histórico.

Por ello, indagar por las transformaciones que han ocurrido en las relaciones entre maestros y alumnos en una escuela pública urbana, con base en prácticas y tecnologías del poder, fue el problema que ocupó el desarrollo de esta investigación. El objeto de dichas relaciones fueron los discursos y prácticas institucionales que dibujan y definen esas relaciones institucionales e intergeneracionales. Su propósito fue el sacar situaciones discontinuas en donde las Relaciones institucionales han sido actoras de una escuela y donde los buenos y malos alumnos y alumnas han sido sus protagonistas,

<sup>1</sup> Ciudad Colombiana con 400.000 habitantes

pero que a la vez han estado alienados en dichas relaciones por reconocerse en ellas lo que no son. Se trató entonces, de reconstruir las relaciones intergeneracionales de la escuela pública urbana en un doble proyecto. Por un lado, la historia de unas prácticas escolares desde donde se ha creado la separación maestro-alumno. Por otro, la historia de las estructuras de poder que han sido practicadas y modificadas en esta escuela.

## **2. Enfoque epistemológico y metodológico de la investigación**

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

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

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

Se buscó configurar un campo problémico<sup>2</sup>

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

La problematización hecha a la escuela pública urbana, responde a la manera cómo nos interrogamos sobre el cómo y el por qué ciertos eventos<sup>3</sup> de un fenómeno social se convirtieron en un problema de exclusión. Configurar este campo, significó encontrar condiciones de posibilidad en un lugar que históricamente estuvo marcado por un conjunto de relaciones de poder que "han permitido ejercer esa forma específica de poder-saber y que ha tenido como blanco principal la población joven" (Foucault, 1996, p. 136). Una escuela moderna "que se ha dedicado durante buena parte de su existencia a gestionar la normalidad de quienes habitan en base al mérito, la disciplina y la sujeción a una cuidada disposición de tiempos y espacios" (Narodowski & Brailovsky, 2006, p. 9).

En un segundo momento, el estudio logró visibilizar relaciones intergeneracionales, basadas en los mundos de los adultos y los mundos de los y las jóvenes, des-ocultando prácticas que dieron

---

existente, así como tampoco creación mediante el discurso de un objeto que no existe. Es el conjunto de las prácticas discursivas o no discursivas que hace que algo entre en el juego de lo verdadero y de lo falso y lo constituye como objeto para el pensamiento (bien sea en la forma de reflexión moral, del conocimiento científico, del análisis político, etc.). En: Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica*. Introducción, traducción y edición a cargo de Angel Gabilondo. Obras Esenciales. Vol. III. Buenos Aires: Ediciones Paidós, p. 371.

<sup>3</sup> "Ante todo, la «eventualización» consistiría en un procedimiento de análisis. Ante el «borramiento» de la singularidad en nombre de las supuestas constantes históricas e invariantes antropológicas, Foucault propone la «eventualización» como estrategia que posibilita tomar distancia de lo que nos parece evidente, de la tendencia a subsumir el acontecimiento en horizontes de inteligibilidad o unidades predeterminadas: Se trata de remover una falsa evidencia, de mostrar su precariedad, de hacer aparecer no su arbitrariedad, sino la compleja vinculación con unos procesos históricos múltiples y, en muchos casos, recientes". En: Restrepo, E. *Eventualización y problematización*. Tabula Rasa. Bogotá, Colombia, N° 8: 111-132, enero-junio, 2008. Universidad Javeriana. ISSN: 1794-2489. [http://www.revistatabularasa.org/numero\\_ocho/restrepoE.pdf](http://www.revistatabularasa.org/numero_ocho/restrepoE.pdf)

<sup>2</sup> Problematización no quiere decir representación de un objeto pre-

lugar a la emergencia de una nueva escuela pública, cuando sus actores se aventuraron en un proceso de transformación de sus relaciones poder-saber, combinando formas de poder disciplinario<sup>4</sup> y poder estratégico<sup>5</sup>. Lo cual se logró a través de la orientación de Foucault (1999), analizando

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

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

el conjunto de quiebres, dispersiones, irrupciones, accidentes, entrecruzamientos que ocurren en el interior de una episteme<sup>6</sup> determinada. Se refiere a aquella dispersión experimentada en el nivel de los hechos y sucesos históricos que la historia tradicional, no puede observar sino como accidentes y singularidades. A su vez, la discontinuidad pone de manifiesto que allí donde yacen las unidades y coherencias aparentes, emergen en verdad los quiebres, las rupturas, las dispersiones, la no coherencia (Albano, 2006, pp. 86-87).

Esta perspectiva, aun cuando generalmente Foucault no se ocupe específicamente de este tipo de relaciones, es epistemológicamente valiosa para esta investigación, pues nos abre el camino para comprender, desde una postura crítica, problematizadora, los mecanismos de poder y las diversas formas de construcción del campo de lucha de fuerzas entre los diferentes roles sociales e intergeneracionales en la escuela. Pero, por otro lado, es importante resaltar que cuando se habla de unas relaciones intergeneracionales en esta escuela pública, lo que se tematiza es la posición de sujeto joven –desde una perspectiva generacional- que, como se verá más adelante, en la escuela tradicional queda excluido de todos los procesos.

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

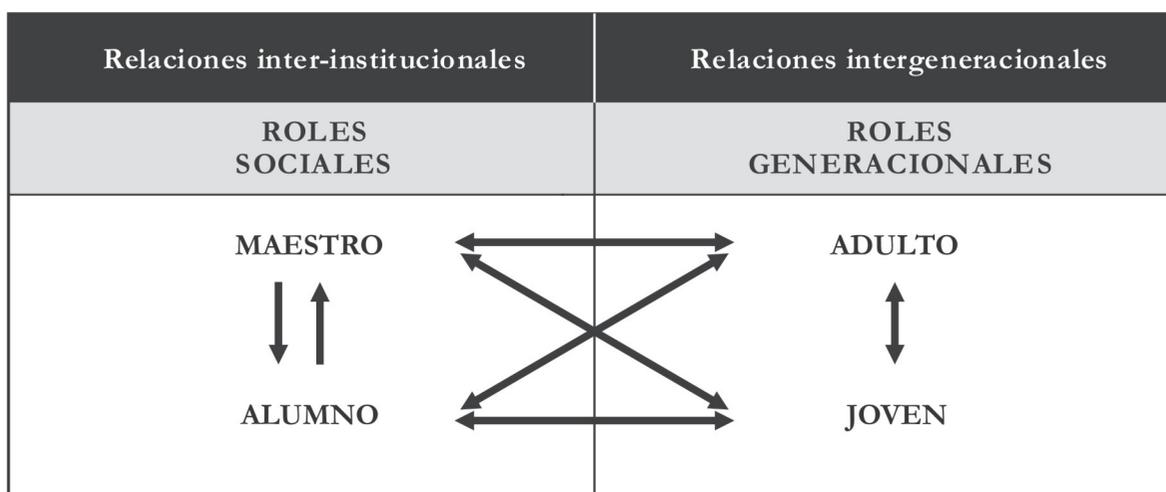
Esta investigación, reconoce en un mapa<sup>7</sup> topográfico, todas las posibles relaciones que pueden tejerse desde los diferentes roles que circulan en la escuela, reconociendo diferentes formas en las que se configuran las relaciones institucionales desde el ejercicio de los roles sociales de maestro y alumno, y las relaciones intergeneracionales que pueden emerger a partir del uso del poder estratégico, desde los roles de maestro, maestra; adulto, adulta; alumno y alumna joven.

<sup>4</sup> Fuerza “que permite el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad, fabricando así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos ‘dóciles’.” En: Foucault, M. (2004). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI editores, pp. 141-142.

<sup>5</sup> “Entre una relación de poder y una estrategia de lucha hay una atracción recíproca, una unión perpetua y un perpetuo revés. En cada momento una relación de poder puede transformarse en una confrontación entre adversarios en una sociedad, puede en cada momento dar lugar a la puesta en funcionamiento de mecanismos de poder”. En: Albano, S. (2005). *Michel Foucault: Glosario de aplicaciones*. 1ª Ed. Buenos Aires: Quadrata, p. 102.

<sup>6</sup> La episteme es a la arqueología, como el dispositivo y la práctica al análisis genealógico. La episteme, se refiere aquí más a las condiciones de posibilidad, es la descripción horizontal entre los saberes. En: Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault*. 1 Ed. Bernal. Universidad Nacional de Quilmes: Prometeo, p. 111.

<sup>7</sup> *El mapa contribuye a la conexión de los campos, al desbloqueo de los cuerpos sin órganos, a su máxima apertura en un plan de consistencia...El mapa es abierto, conectable en todas sus dimensiones, desmontable, alterable, susceptible de recibir constantemente modificaciones. Puede ser roto, alterado, adaptarse a distintos montajes, iniciado por un individuo, un grupo, una formación social...Tiene múltiples entradas... Puede dibujarse en una pared, concebirse como una obra de arte, construirse como una acción política o como una meditación”. (Deleuze & Guattari, 2005, p. 29)*



**Mapa N° 1.** Campo de relaciones: Las relaciones inter-institucionales e intergeneracionales

Este campo de relaciones en la escuela pública urbana designa, por un lado, “*el dominio o espacio donde tiene lugar el conjunto de procesos y procedimientos de instrucción, conforme a una serie de reglas estrictas de transmisión y adquisición de aprendizajes*” (Albano, 2005, p. 66). Además, responde a una organización jerárquica que cumple con los lineamientos del Estado, como técnica de poder que reglamenta las instituciones educativas generando jerarquías. Los roles que asumen los maestros y alumnos son roles sociales que designan relaciones de poder, arraigadas al nexo social, al seno mismo de la sociedad, y configuran las relaciones institucionales asimétricas.

Estas relaciones de poder traen consigo una estrategia de lucha, lo que quiere decir que se pueden transformar en una confrontación entre adversarios (Foucault, 1992). Por otro lado, esta visión topográfica de las relaciones muestra un potencial en las relaciones intergeneracionales, al designar un campo de fuerzas positivas que desde roles generacionales adulto-joven logra girar la mirada hermenéutica del campo, creando la posibilidad de ver hasta donde es posible que sujetos jóvenes, además alumnos de una escuela pública urbana, expulsados de múltiples escuelas, dan cuenta de la objetivación de un sujeto joven que se emancipa en aras de una nueva ética de la transformación.

El conjunto de prácticas discursivas, muestra un nexo entre elementos heterogéneos que configuran unas regularidades que orientan la problematización:

¿por qué la escuela, al desconocer el contexto de sus alumnos, define como déficit o carencia cualquier comportamiento diverso a su interior? ¿Cómo logra descontextualizarse el alumno de la escuela pública? ¿Cómo y por qué la escuela convierte en un problema la presencia de estos jóvenes y termina “expulsándolos” de su mundo escolar?

Al situarnos en los sujetos jóvenes, analizamos sus formas de objetivarse desde una instancia exterior a ellos, razón por la cual configuramos un nuevo campo de problematización: ¿por qué estas estrategias de la escuela, estas prácticas divisorias constituyen un modo de objetivación del alumno expulsado? De hecho, la larga cadena de exclusiones a la que la sociedad somete a un ciudadano, se ve en el escenario educativo. La misma escuela puede verse excluida por definir su campo de trabajo con alumnos expulsados. De esta manera, la reproducción de la institución, de sus relaciones sociales dadas al interior y desde el exterior, son un reflejo de la reproducción de la sociedad en su conjunto y de la correlación de fuerzas que en ella se da. Es una escuela con una lógica de calco y reproducción (Deleuze & Guattari, 2000, p. 17).

Este campo problemático objeto de análisis, visibiliza unas marcas, la del expulsado, la del alumno problema y la del extraño sospechoso, que han formado la raíz de los y las jóvenes excluidos(as) de otras instituciones educativas. Imaginarios significativos que nuestra cultura ha construido sobre lo juvenil, pues los y las jóvenes de los que aquí se habla son quienes han prologado el desorden

y el desenfreno, al decir de sus profesores. Han sido como los estudiantes invisibles –término acuñado por Parra y otros (2008)-, vistos como extraños y, como tales, desplazados de esos lugares. Hubo momentos en la historia en los que los y las jóvenes han despertado sospecha, y este imaginario, hoy en día, persiste. A través de la historia a estos jóvenes se les ha tratado de encauzar, educar o corregir para que puedan adaptarse a las estructuras de la sociedad. Es allí donde han intervenido instituciones correctivas como la iglesia, o, en la modernidad, la escuela o el ejército (Ruiz & Villa, 2000).

En síntesis, la nueva mirada a esta escuela, implicó una visión más humana de la educación, a partir de la cual los nuevos ambientes educativos deberían brindar mayores oportunidades a los y las jóvenes, potenciando sus capacidades y, como dice Sen (2001), expandiendo sus libertades hacia el desarrollo humano y social. Fue asumir la escuela como un lugar hospitalario, que no sólo orientara al futuro, sino que se entendiera con el pasado, especialmente de los otros que han sufrido (Barcena & Melich, 2000, p. 146). De esta manera, las y los maestros adultos hacían desplazamientos de sus roles sociales, buscando encontrar las alternativas que pudiesen reivindicar la dignidad de los y las jóvenes alumnos y alumnas, marcados por el estigma de peligrosidad. Ante ello, los educadores asumen la responsabilidad de construir un nuevo dispositivo pedagógico que se fundamentara en la importancia del “otro”, con un lenguaje de aceptación del otro como radicalmente otro, un lenguaje dialógico, a igual nivel, con formas singulares de inteligencias (McLaren, 1998).

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

El poder de transformación se tradujo en el

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

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

#### 4. Las relaciones de poder en una escuela pública urbana

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

*“... los alumnos de esta institución procedían de todos los barrios de Manizales, y me arriesgo al decir que la gran mayoría habían salido como yo... con problemas de otro colegio y no los querían recibir en ninguna otra institución...”*<sup>8</sup>

**Campo de los expulsados. Objetivación del sujeto problema.**

Los males cometidos contra el cuerpo social de la escuela parecían ser penalizados, en una especie de exclusión, que hipotéticamente Foucault (2003) plantea, expresando:

Tú has roto el pacto social, no perteneces más al cuerpo de la sociedad, tú mismo te

<sup>8</sup> Fragmento autobiográfico escrito por un joven de esta escuela pública urbana.

has colocado fuera del espacio de la legalidad, nosotros te expulsaremos del espacio social donde funciona esa legalidad... como si el castigo ideal sería simplemente expulsar a las personas, exiliarlas, destinarlas o deportarlas (p. 98).

Pero, por otro lado, el efecto que esta relación de poder tiene en los alumnos, y que es traducida como una técnica de expulsión, podría estar proyectando otra forma de exclusión, como el aislamiento dentro del espacio moral, psicológico, público, constituido por la opinión. La escuela de los expulsados fue tomando una identidad que la misma sociedad señalaba como vergonzosa. Tal efecto del poder, hizo públicas las razones de exclusión de estos alumnos, por lo que configuró una forma de castigo público, con reacciones de aversión, desprecio, condena hacia esta escuela por parte de la sociedad<sup>9</sup>.

Foucault (1996a, p. 157) se refiere a la noción de individuo peligroso, apoyado en las nociones de la psiquiatría legal, advirtiéndonos “*sobre un aparato judicial que está destinado a establecer hechos delictivos, a determinar quién es el autor de esos hechos y a sancionarlos, infligiendo al trasgresor las penas previstas por la ley*”. Enviar a esta clase de alumnos a la escuela pública en mención como castigo temporal, era como mantenerlos en prisión, privándolos de su derecho a escoger, a ser libres, a no ser rotulados, a ser reconocidos en su diversidad. “*Es esta la manifestación de un poder casi delirante, en su forma pueril, única y arcaica*” (Foucault, 2001b, p. 28). Los y las jóvenes alumnos de esta experiencia habían sufrido los efectos de unas relaciones de poder en el marco de una escuela disciplinaria, habiendo sido excluidos(as), pues no respondían al perfil del alumno que las otras instituciones de dónde venían, habían definido. En realidad, tanto profesores y profesoras, como alumnos y alumnas, se convirtieron en medios y fines del poder, y a la vez que lo padecieron, también lo ejercieron.

Como bien se explicitó en párrafos anteriores, unas nuevas formas de relaciones emergieron en esta escuela pública urbana. Orientamos el análisis de este aparte del trabajo preguntándonos, ¿en qué conjunto de relaciones emerge esta exclusión?; y nos introducimos a explicar las relaciones de fuerzas, de las luchas manifiestas y el análisis de la constitución

de los cuerpos sociales. Estas relaciones de fuerzas, según Foucault (2000a) proyectan el poder, como

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

No se puede olvidar que el campo de fuerzas que moviliza a los seres humanos en luchas colectivas, crea situaciones estratégicas que fabrican nuevos dispositivos de alianzas y subjetividades, que se convierte para esta investigación en un objeto de descripción genealógica. Sin embargo, puede anunciarse desde ya un nuevo campo problémico desde el cual nos preguntamos: ¿existieron en este grupo de alumnos saberes que daban cuenta de condiciones de resiliencia? o, acaso, ¿los movimientos de luchas y confrontaciones a través de nuevas relaciones de poder, generadas en esta escuela, son más bien la expresión de una resistencia que en términos positivos generó desplazamientos, discontinuidades y un acontecimiento para la escuela pública urbana?

Conocer el aporte de Foucault, en el sentido de comprender lo que ha sido el ejercicio de este poder en la historia de esta escuela, ayudó a orientar el análisis.

Me parece que por poder hay que comprender, primero, la multiplicidad de las relaciones de fuerza inmanentes y propias del dominio en que se ejercen, y que son constitutivas de su organización; el juego que por medio de luchas y enfrentamientos incesantes las transforma, las refuerza, las invierte; los apoyos que dichas relaciones de fuerza encuentran las unas en las otras, de modo que formen cadena o sistema, o, al contrario, los corrimientos, las contradicciones que aíslan a unas de otras; las estrategias, por último, que las tornan efectivas... y cuya cristalización institucional toma forma en los aparatos estatales, en la formulación de la ley, en las hegemonías sociales. (Foucault, 1992, pp. 114-115).

Ya Foucault nos lo advertía cuando aclaraba que cualquier sociedad se caracterizaba y estaba atravesada por relaciones de poder múltiples, pero que éstas no pueden establecerse ni funcionar sin

<sup>9</sup> Señalada por la sociedad como la escuela cloaca. El desagüero de la ciudad.

una acumulación, circulación y funcionamiento de un discurso, de un saber. Para Foucault (1992, p. 137), el poder, en este contexto, requiere producir verdad, ésta hace ley y elabora un discurso verdadero, que al menos transmite y produce efectos de poder. El análisis de poder realizado desde la extremidad, la marginalidad, los y las jóvenes alumnos y alumnas, proporcionó instrumentos de intervención material muy importantes en las historias de vida de las y los alumnos jóvenes.

Se pone en juego, en este campo de relaciones de fuerzas, los saberes marginales y locales –saberes sometidos- de los alumnos jóvenes de esta escuela en diferentes grupos de discusión, que pretendían encontrar las salidas estratégicas a la situación, con la voluntad consciente de maestros y estudiantes. También se analizaron las múltiples formas de expresión de las relaciones de fuerza que se dinamizan con el ejercicio de los diversos poderes, cuando la escuela pública hace la apuesta por la transformación. Las movilizaciones del poder que dinamizan los alumnos jóvenes, generando múltiples encadenamientos, dando lugar a situaciones estratégicas complejas, introducen este nuevo campo problémico denominado por Foucault, la insurrección de los saberes sometidos y utilizado en esta investigación, a manera de homenaje, a los y las jóvenes y maestros, maestras de esta escuela.

Es cierto que los saberes de los y las jóvenes alumnos y alumnas permanecían enmascarados al interior de los conjuntos funcionales y sistemáticos de los saberes de la escuela, y sólo cuando los colectivos deciden reflexionarlos se des-ocultan por la crítica asumida. A esto hace referencia Foucault cuando se refiere “a la insurrección de los saberes sometidos”, en tanto instrumento discursivo que sirvió para problematizar la escuela (Foucault, 2001c, p. 21). Esta eventualización nos conduce al reconocimiento de unos jóvenes alumnos capaces de resistir, de oponerse y de modificar las tendencias existentes en nuestras sociedades actuales hacia la uniformidad y la dominación, pues, como bien lo explica Foucault, donde hay poder hay resistencia, *la que nunca estará en posición de exterioridad del poder, reconociendo de esta manera el carácter estrictamente relacional de las relaciones de poder. Estas relaciones existen en función de una multiplicidad de puntos de resistencia* (Foucault, 2000<sup>a</sup>, p. 118). Este nuevo poder, que fue fabricado por los actores de

la escuela pública urbana, generó nuevos lenguajes en las relaciones entre generaciones de maestros y maestras adultos y adultas y alumnos, alumnas jóvenes, poniendo en escena nuevas fuerzas, nuevas discontinuidades que modificaron y sustituyeron esa forma negativa de hacer escuela.

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

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

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

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

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

### **5. Constitución de subjetividades a partir de nuevas tecnologías de poder**

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

Hablar, entonces, de la escuela transformada como una experiencia históricamente singular, supuso el trabajar los instrumentos susceptibles de ser analizados<sup>10</sup>, según pudiéramos hacer las correlaciones entre los tres ejes que constituyeron esta experiencia transformadora y que han sido objeto de esta investigación: la formación de saberes desde una escuela que problematiza la procedencia de sus alumnos expulsados, las relaciones de poderes estratégicos con estrategias abiertas que regulan su práctica, y las formas según las cuales los sujetos jóvenes pueden y deben reconocerse como sujetos de esa transformación de la escuela, tema, este último, que nos ocupará en los siguientes párrafos.

Las problematizaciones, que desde la dimensión genealógica fueron dilucidadas, son: ¿cómo se han constituido los y las alumnos y alumnas

jóvenes en esta escuela que engendró la exclusión y la estigmatización a partir del uso naturalizado de mecanismos y dispositivos disciplinarios? Pero, por otro lado, ¿a través de qué prácticas los alumnos jóvenes y los maestros adultos fueron reconociéndose como sujetos jóvenes y adultos de una transformación?

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

Es importante aclarar que, para Foucault, las prácticas de subjetivación son también formas de objetivación, es decir, de los modos en que el sujeto ha sido objeto del saber y de poder para sí mismo y para los otros. Los momentos históricos que marcaron esta escuela desde su creación, dan cuenta de esas emergencias, por un lado, de los juegos de verdad que hacían posible la existencia de la escuela, pero, por otro, sus efectos sobre los sujetos en un nuevo contexto histórico y particular, que hicieron siempre posible la emergencia de múltiples subjetividades, las que iban metamorfoseándose según la experiencia posible de cambio. Y es interesante mirar la postura de Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz (2008) cuando al referirse al sujeto, destacan en él y ella, las

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

<sup>10</sup> Construcción de Manuales de Convivencia, autobiografías de los/as jóvenes, agenciamiento de proyectos innovadores, la producción de los grupos de discusión, la problematización de los jóvenes a partir de las técnicas de sí (registros de auto-examen).

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

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

Si por subjetividad se entiende *“la manera en que el sujeto hace la experiencia de sí mismo en un juego de verdad en el que tiene relación consigo”* (Foucault, 1999a, p. 365), entonces, las prácticas que dieron lugar a la emergencia de esta escuela, constituyeron a unos sujetos que privilegiaron relaciones intergeneracionales, basadas en estrategias que les permitieron a dichos sujetos maestros y maestras adultos, adultas y alumnos, alumnas-jóvenes, hacer la experiencia en un contexto democrático, en el que sus principios proyectaron a un ser humano diverso, heterogéneo, inacabado, que demandaba unos actores (maestros, maestras-alumnos, alumnas) diferentes a los de la escuela homogénea.

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

la superación de este sujeto trascendental, del individualismo que está a su base y de la sociedad racional juridizada, nos pone frente a la instauración de múltiples yoes y de diversas maneras de relación y de organización para la vida en común....En esos múltiples yoes habitan, a la vez, múltiples condiciones identitarias que hacen que en la vida cotidiana el sujeto niño, niña, joven, se exprese como realidad compleja, tensional, y en muchas oportunidades contradictoria y fragmentada, yoes con pertenencias diversas en colectivos desregulados (nosotros), que se corresponden mucho más con una realidad diversa, vital y compleja que con el concepto de una sociedad regulada por un acuerdo

o pacto (contrato social), que no pasa de ser un ideario normativo cuyas expresiones históricas reales se explicitan en grandes distorsiones (p. 27).

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

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

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

No hubiera sido interesante toda esta transformación, si el conjunto de la escuela no se hubiera visto atravesado por grandes movimientos de experimentación colectiva, que rompieran con las concepciones relacionadas con la escuela

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

La emergencia de estas maneras de expresión y de narratividad de parte de los alumnos jóvenes para crear nuevas formas de aprendizaje a través de prácticas participativas, en las que los sujetos jóvenes-alumnos y alumnas y sujetos adultos y adultas-maestros, maestras dieron cuenta de su subjetividad, desenmascarando condiciones de posibilidad de unos sujetos que se percibieron a sí mismos como sujetos en constante cambio. De esta forma, *“el cuidado de sí y la reflexividad se constituirían en mecanismos para desdibujar los límites entre el yo y el otro, y también los límites de la subjetividad y los del mundo”* (Cubides, 2006, p. 16). De hecho, Foucault (1999a) ya había reconocido estas prácticas de sí, de relación consigo mismo, como una expresión de la gubernamentalidad, en tanto,

conjunto de prácticas mediante las cuales se puede constituir, definir, organizar e instrumentalizar las estrategias que los individuos, en su libertad, pueden tener los unos respecto de los otros. Son individuos libres que intentan controlar, determinar, delimitar la libertad de los otros, y para hacerlo dependen de ciertos instrumentos para gobernar. Sin duda eso se basa, por tanto, en la libertad en la relación de uno consigo mismo y la relación con el otro (p. 414).

La movilización consciente de las relaciones de fuerzas que condujeron a esta discontinuidad genealógica en la escuela pública urbana, fue organizada en los márgenes de la escuela con los y las alumnos y alumnas jóvenes, que al decir de Giroux (1997, p. 45), parecen haberse asumido... *“como cruzadores de fronteras a fin de entender la alteridad en sus propios términos, y además crear zonas fronterizas donde los diversos recursos culturales permitan la confección de nuevas identidades dentro de las configuraciones existentes del poder”*. Y cuando se refiere a los y las profesores y profesoras,

Giroux (1997, p. 53) expresa que *“...al ser capaces de escuchar críticamente las voces de sus alumnos, los profesores se convierten también en cruzadores de fronteras gracias a su aptitud, tanto para poder utilizar diferentes narrativas, como para legitimar la diferencia como una condición básica para entender los límites del propio conocimiento personal”*.

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

Las luchas por el territorio físico de la escuela pasaron a un segundo plano cuando esta escuela fijó la centralidad de su tarea en sus jóvenes alumnos y alumnas, agenciando alianzas con socios externos, quienes se unieron a la lucha de fuerzas para constituir unos nuevos sujetos que lograron desplazar su condición desterritorializando su práctica política. En esta dirección es como debemos entender la potencia de expansión de la fuerza colectiva del trabajo de la escuela. Los actores de esta escuela la transformaron en una especie de *ecología social*, que al decir de Negri y Guattari (1996),

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

La reconstrucción de esas formas de ser-en-el-

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

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

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

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

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

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

Ya lo habíamos mencionado en párrafos anteriores, que esta escuela pública desaparece por la fuerza del poder de una Política Económica

Nacional<sup>11</sup>, en el contexto de una ideología neoliberal, la que en aras de la racionalización del gasto social terminó con una realidad de escuela soñada y vivida, mediante el uso estratégico de la fusión de escuelas. Nuevamente, quienes ejercieron un juego de poder avasallador, lograron finalmente el liderazgo de la fusión, desapareciendo literalmente lo que durante 23 años de trabajo se había construido.

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

## **6. Conclusión: Condiciones de posibilidad de las relaciones intergeneracionales en una escuela pública urbana**

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

La investigación abordó un carácter político, como bien lo enuncia Foucault, en un proceso de reconocimiento histórico de unos actores, cuya capacidad para transformar una escuela

<sup>11</sup> Ley 715, 2001.

estigmatizada, hizo posible que aparecieran los límites de estas prácticas de exclusión, las que ya se habían naturalizado en la sociedad donde funcionaba esta escuela. Es muy interesante para el lector desprevenido de este estudio encontrar en esta investigación, cómo una práctica de hacer escuela excluyente, silenciada por años, fue desocultándose con la analítica crítica genealógica, lo que hizo visibles las prácticas revolucionarias de relaciones entre generaciones, realizadas en esta escuela, dando lugar a condiciones de posibilidad para la transformación y creación de una novedad.

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

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

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

## Lista de referencias

- Albano, S. (2006). *Michel Foucault. Glosario epistemológico*. Buenos Aires: Editorial Quadrata.
- Albano, S. (2005). *Michel Foucault. Glosario de aplicaciones*. Buenos Aires: Editorial Quadrata.
- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Botero, P. & Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*. Dossier: Juventud y nuevas prácticas políticas. 11 (6).
- Barcena, F. & Melich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault*. Buenos Aires: Prometeo.
- Cubides, C. H. (2006). *Foucault y el sujeto político. Ética del cuidado de sí*. Bogotá, D. C.: Siglo del Hombre Editores.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2005). *Rizoma*. 4ª Impresión. Valencia: Pretextos.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2000). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pretextos.
- Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Prólogo de Miguel Morey. Buenos Aires: Paidós.
- Derrida, J. & Roudinesco, E. (2005). *Y mañana, qué...* 2ª Reimpresión. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Dreyfus, H. L. & Ravinow, P. (2001). *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. 1 Ed. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Foucault, M. (2008). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. 6 Ed. Valencia: Pretextos.
- Foucault, M. (2004). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2003). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- Foucault, M. (2001a). *Historia De la sexualidad. Tomo 3. La inquietud de sí*. México, D. F.: 12 Ed.
- Foucault, M. (2001b). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. 1ª edición con nueva introducción. Madrid: Alianza Editorial.
- Foucault, M. (2000a). *Historia de la sexualidad. Tomo I. La voluntad de saber*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2000b). *Estrategias de poder. Obras Esenciales. Volumen II*. Buenos Aires: Paidós.

- Foucault, M. (1999a). *Estética, ética y hermenéutica*. Introducción, traducción y edición a cargo de Ángel Gabilondo. Obras Esenciales. Vol. III. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M. (1999b). *Historia de la sexualidad*. Tomo II: El Uso de los placeres. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1996a). *La vida de los hombres infames*. Buenos Aires: Altamira.
- Foucault, M. (1996b) *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A. ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Foucault, M. (1995a). *La arqueología del saber*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1995b). *Un diálogo sobre el poder*. 5 Ed. Madrid: Alianza Editorial.
- Foucault, M. (1992). *Genealogía del poder. Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Foucault, M. (1991). *Espacios del poder*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Giroux, H. A. (1997). *Cruzando Límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.
- Granada, E. P. & Alvarado, S. V. (2010). Resiliencia y sentido político en niños y niñas en situación de calle. *Revista Latinoamericana en Ciencias Sociales, niñez y juventud*. Manizales, Colombia. 1 (8), pp. 311-328.
- Hardt, M. & Negri, A. (2002). *Imperio*. 1 Ed. Buenos Aires: Paidós.
- Martínez, P. J. E. (2009). Arqueología y genealogía para una nueva subjetividad: la ética del cuidado de sí. En: P. J. E. Martínez & S. F. O. Neira (comps.) (2009). *Cátedra Lasallista. Miradas sobre la subjetividad*. Bogotá, D. C.: Ediciones Unisalle.
- McLaren, P. (1998). *Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al culturalismo*. Barcelona: Rosario Homo Sapiens Ediciones.
- Narodowski, M. & Brailovsky, D. (comps.) (2006). *Dolor de Escuela*. 1 Ed. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Negri, T. & Guattari, F. (1996). *Las verdades nómadas. Por nuevos espacios de libertad*. Donostia: Tercera Prensa.
- Parra, S. R., Parra S. F. & Vera M. A. (2008). *Los estudiantes invisibles. Cómo trabajar con niños desplazados en las escuelas?* Ibagué: León Gráficas.
- Restrepo, E. (2008). *Eventualización y problematización*. Bogotá, D. C.: Tabula Rasa.
- Rodríguez, R. M. (1999). *Foucault y la genealogía de los sexos*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Ruiz, M. & Villa, J. D. (2000). *A cada uno le llega su hora: tragicomedia social de jóvenes y adultos*. 1 Ed. Bogotá, D. C.: Centro editorial Javeriano, Ceja.
- Sen, A. (2001). *Desarrollo y Libertad*. Bogotá, D. C.: Planeta.