

**DE LA SOCIALIZACIÓN POLÍTICA A LOS PROCESOS DE  
SUBJETIVACIÓN**

**POSIBILIDADES Y LÍMITES DE LAS ESCUELAS CRÍTICAS  
EN LA CONFIGURACIÓN DE PROCESOS DE SUBJETIVACIÓN  
DE JÓVENES ESCOLARES**

**Experiencias en Medellín, Colombia, 2010-2014**

**JAIME ALBERTO SALDARRIAGA VÉLEZ**

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

**ENTIDADES COOPERANTES:**

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES, UNIVERSIDAD DE CALDAS,  
UNICEF, UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL, UNIVERSIDAD CENTRAL, UNIVERSIDAD NACIONAL DE  
COLOMBIA, UNIVERSIDAD DISTRITAL, PONTIFICIA UNIVERSIDAD**

**JAVERIANA**

**MANIZALES**

**2015**

**DE LA SOCIALIZACIÓN POLÍTICA A LOS PROCESOS DE  
SUBJETIVACIÓN  
POSIBILIDADES Y LÍMITES DE LAS ESCUELAS CRÍTICAS  
EN LA CONFIGURACIÓN DE PROCESOS DE SUBJETIVACIÓN  
DE JÓVENES ESCOLARES**

**Experiencias en Medellín, Colombia, 2010-2014**

**JAIME ALBERTO SALDARRIAGA VÉLEZ**

**Tutores**

**SARA VICTORIA ALVARADO SALGADO**

**Doctora en Educación**

**OSCAR SALDARRIAGA VÉLEZ**

**Doctor en Historia**

**Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de  
Doctor en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud**

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

**ENTIDADES COOPERANTES:**

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES, UNIVERSIDAD DE CALDAS,  
UNICEF, UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL, UNIVERSIDAD CENTRAL, UNIVERSIDAD NACIONAL DE  
COLOMBIA, UNIVERSIDAD DISTRITAL, PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
JAVERIANA  
MANIZALES**

**2015**

## **Nota de aceptación**

La tesis fue sustentada el día 17 de junio de 2015 ante el jurado integrado por:

Doctor Javier Sáenz Obregón

Doctora Teresa Ríos Saavedra

Doctor Juan Carlos Amador Baquiro

Doctor Marco Fidel Chica Lasso

Directora de tesis: Doctora Sara Victoria Alvarado Salgado

Co-tutor metodológico: Doctor Oscar Saldarriaga Vélez

Presidenta: Doctora Sara Victoria Alvarado

Secretario: Doctor Marco Fidel Chica Lasso

Lector Nacional: Doctor Javier Sáenz Obregón

Lector internacional: Doctora Teresa Ríos Saavedra

Lector del doctorado: Doctor Juan Carlos Amador Baquiro

Calificación: Aprobada

Mención: Summa Cum Laude

A mis hijas, Sara y Luisa, de quienes entendí qué es acompañar...

A mi madre, Marta, siempre incondicional en su apoyo...

A mi esposa, Mary Luz, compañera total en este viaje, en amor...

A Oscar, mi hermano mayor, cuidador y maestro...

A Marta Luz, mi hermana, incansable en la búsqueda de libertad...

Esta investigación no hubiera sido posible sin la participación desinteresada de los rectores, rectoras, docentes y estudiantes de las instituciones educativas, que en su momento de manera generosa permitieron mi presencia en la vida escolar y compartieron su saber:

Al Colegio Bello Oriente – CEBOGA, proyecto educativo que desafortunadamente desapareció, Román Builes, Ricardo Andrade, Blanca Nubia Restrepo, Wilmar Morales y el conjunto de educadores que sostuvieron esta experiencia maravillosa hasta el final.

Al Colegio Colombo Francés, Marta Restrepo, Luis Guillermo Escobar, Alexandra Agudelo, Juan Carlos Hernández, Henry Osorio y demás profesores, especiales formadores de mis hijas.

A la Institución Educativa José Acevedo y Gómez, Jaime Alberto Sierra, John del Río, Sorelly Rodríguez, una experiencia increíble, hecha a pulso y con incansable empeño...

Al Colegio Soleira (Fundesol), Reinaldo y Ancízar Cadavid y al grupo de profesores que compartió conmigo su compromiso total por una educación en libertad...

A Sara Victoria Alvarado, amiga y tutora, quien siempre ha creído en mí y en el rumbo incierto de esta aventura intelectual...

A mis colegas y compañeros de la Línea de Socialización Política y Construcción de subjetividades, y a los profesores María Teresa Luna, José Darío Herrera y Amanda Cortés, por su sabia y amorosa interlocución...

Al CINDE, especialmente al grupo de administración, soporte invaluable en este viaje: Nancy Forero, Martha Isabel Gutiérrez, Patricia Zapata, Gloria Patricia y Dieguito...

Un especial agradecimiento a la Corporación Región de Medellín, con quienes he vivido más de 20 años de vida profesional, y un homenaje a nuestro ex-director Jorge Bernal, investigador crítico y animador de toda gesta intelectual...

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

**GRUPO DE INVESTIGACIÓN: Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud**

**LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN: Socialización Política y construcción de subjetividades**

**1. Datos de Identificación de la ficha**

Fecha de Elaboración: 30 de junio de 2015	Responsable de Elaboración: Jaime A. Saldarriaga Vélez	Tipo de documento Tesis doctoral
--	---	-------------------------------------

**2. Información general**

<b>Título</b>	De la socialización política a los procesos de subjetivación: Posibilidades y límites de las escuelas críticas en la configuración de procesos de subjetivación en jóvenes escolares
<b>Autor/es</b>	Jaime Alberto Saldarriaga Vélez
<b>Tutor</b>	Dra. Sara Victoria Alvarado Salgado
<b>Año de finalización de publicación</b>	/ 2015
<b>Temas abordados</b>	Socialización política, procesos de subjetivación, pedagogías críticas, escuela,
<b>Palabras clave</b>	Socialización, formación, educación alternativa, educación moral, escuela, educación política (Tesoro de Ciencias Sociales de la Unesco), subjetividad (Tesoro Europeo de Educación).
<b>Preguntas que guían el proceso de la investigación</b>	Posibilidades y límites de las escuelas inspiradas las pedagogías críticas (aquí llamadas 'escuelas críticas'), de configurar subjetividades políticas que trasciendan la matriz de la socialización política de la escuela moderna.

**Identificación y definición de categorías**

**( máximo 500 palabras por cada categoría) Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página**

**1. Subjetivación**

“Detrás de esta radical crítica de Foucault a los estados modernos por su pretensión de conducir al individuo-ciudadano llegando hasta el gobierno de su intimidad desde la esfera pública que modula y construye sentidos de vida, supuesta la libertad, surge la necesidad y la urgencia,

desde el pensamiento crítico contemporáneo, de construir procesos sociales que, si bien, partiendo del supuesto de la imposibilidad de la utopía emancipatoria moderna (tanto de la liberal como de la del socialismo real), no menos dejan de buscar formas de resistencia y de trasgresión de los límites y de las cuadrículas, líneas de fuga que den posibilidades de desarrollar el potencial de la vida, desde sí misma, desde su fuerza inmanente, y que Deleuze encuentra plausible en la noción de subjetivación (citado por Tassin):

Una línea de subjetivación es un proceso, una producción de subjetividad en un dispositivo [...]. Es una línea de fuga. Escapa a las líneas precedentes, se escapa de ellas. El Sí Mismo no es ni un saber ni un poder. Es un proceso de individuación que recae sobre grupos o personas, y se sustrae a las relaciones de fuerza establecidas como saberes constituidos (Tassin, 2012, p. 48).

Emerge entonces la categoría de ‘subjetivación’ referida a la posibilidad y a la necesidad de configurar subjetividades capaces de tomar distancia de los marcos o cuadrículas construidas por la modernidad a través de las instituciones de socialización y tomar el gobierno de sí (mediante prácticas de sí). Es a esto lo que Deleuze llama ‘proceso de individuación.

(...) La noción de subjetivación no es un estado final, es un proceso que se instala, es un movimiento, una dinámica personal e interpersonal de resistencia y creatividad que se constituye, y por tanto se revela como una fuerza política.” (Saldarriaga, 2015, pp. 23-24)

(...) “Desde la construcción de procesos de subjetivación, el ‘gobierno de sí’ podrían derivar, quizá en un dispositivo del poder pastoral y de las sociedades disciplinarias para la sujeción, o quizá convertirse en una tecnología que apropiada por el individuo, le permita a cada quien construirse desde sí. Las relaciones pedagógicas tendrían que estar apuntando, desde las escuelas críticas, hacia esto último.

Visto así, las pedagogías críticas van a contar con elementos propicios para desarrollar procesos de subjetivación, como son el diálogo, la valoración y potenciación de la palabra, la intención de hacer que los individuos pasen de ser pacientes a ser agentes de sí mismos; y por tanto, el aprendizaje del gobierno de sí podría servir no solo para facilitar el gobierno realizado por otros (la obediencia), sino también para potenciarse a sí mismos desde un perspectiva propia e intersubjetiva.” (p. 26)

## **2. Socialización política**

Por socialización política entiendo, inicialmente, el proceso por el cual los individuos se aproximan e incorporan a la vida política, se enfrentan a lo público. Esto es, un proceso de aprendizaje en el cual se construyen e interiorizan las valoraciones, preferencias, lealtades y simbologías políticas; proceso que comienza desde la temprana edad, como parte del amplio tránsito mediante el cual los individuos aprenden y modifican los contenidos del mundo que les han legado sus antecesores. (Pereira, 2009).

Bobbio define la socialización política como:

Aquel conjunto de experiencias que en el curso de la formación de la identidad social del individuo contribuyen en particular a plasmar la imagen que tiene de sí mismo en los enfrentamientos con el sistema político y al definir la relación que instaura con las instituciones políticas. (Bobbio, N., Matteucci y G. Pasquino. 2001, p. 1514)

En tanto 'conjunto de experiencias', remite a las subjetividades que se configuran en la socialización política como aproximación a la vida política, esto es, desde las construcciones de sentido que acontecen en los procesos de socialización. Estos últimos proveen concepciones, normas, actitudes, comportamientos, y prácticas sociales propuestas por la sociedad en su interés de transmisión y de adaptación de los individuos a determinados valores y conductas sociales, y que se constituyen en rasgos de subjetividad política. Esto es, que el sujeto político se configura en el proceso de socialización (constitución del sujeto social); proceso que Berger y Luckmann (2003) tipificaron como socialización primaria y secundaria, en tanto evolución que va del mundo familiar al mundo social, pero que contemporáneamente va a perder vigencia por la entrada de las tecnologías de la comunicación e información, por el consolidación de la educación inicial como política pública y por el lugar cada vez más relevante que tiene el mundo de pares. La socialización política produce así, en cada individuo, una 'imagen de sí mismo' en relación con 'lo político' (entendido como una esfera que cambia históricamente, que es un campo de lucha).

El proceso de formación de la identidad social de los individuos es el sustrato de la construcción de la identidad política, que acontece en la puesta en la escena pública de los intereses individuales y colectivos, en la que los sujetos reconocen y se identifican con quienes comparten sus intereses y se distancian de quienes difieren o se oponen. De esta manera se pone de presente el carácter relacional e intersubjetivo de la socialización política.

Así, el proceso de socialización política configura subjetividad política como resultado de lo que Bobbio nombra como procesos de formación-aprendizaje social (pp. 26-27)

#### **Actores**

**(Población, muestra, unidad de análisis, unidad de trabajo, comunidad objetivo)  
(caracterizar cada una de ellas)**

Las comunidades objetivo de esta investigación son las instituciones escolares inspiradas en las pedagogías críticas, nombradas aquí como Escuelas Críticas.

“En general, las llamadas ‘innovaciones educativas’ críticas (que en este estudio se nombran como ‘escuelas críticas’), le han apostado a la ciudadanía plena de los jóvenes (Giroux), entendida aquí, tanto como superación de las restricciones de la ciudadanía que muchos jóvenes viven, en razón de su situación de desventaja y exclusión social, y la posibilidad de despliegue de potencialidades para construir la vida que se desea; así como como al aprendizaje e inmersión en la construcción de una sociedad democrática, equitativa, para quienes crecieron en medio de la garantía de sus derechos. Estas experiencias escolares son lugares privilegiados para dilucidar la pertinencia de las escuelas críticas, en tanto situadas en la frontera, en el borde del sistema educativo: estas han sido concebidas como experiencias de ruptura, de resistencia y transformación de la cultura escolar dominante, y de potenciación de los jóvenes como actores sociales desde su especificidad.

Así, las escuelas configuradas desde un interés socio-crítico, se han venido retroalimentando, buscando producir nuevas formas de cultura política al interior, que transformen la cultura escolar moderna, y de las que esperamos extraer claves político - pedagógicas que aporten a promover procesos de subjetivación, en una mayor conexión con las demandas, explícitas o implícitas de los jóvenes contemporáneos.” (p. 20)

Para ellos se analizaron experiencias en cuatro instituciones educativas de la ciudad de

Medellín (2010-2014): el colegio Bello Oriente (CEBOGA), el colegio Colombo Francés, la Institución Educativa José Acevedo y Gómez, y el Colegio Soleira, especialmente a partir de la lectura que directivos docentes y maestros y maestras hicieron de sus prácticas como educadores críticos. (p. 4)

Vale precisar que, si bien los estudiantes participaron en distintos momentos de la investigación, especialmente en la reconstrucción de experiencias de socialización política de las cuatro instituciones, el investigador se distancia y renuncia a la pretensión de encontrar en los jóvenes escolares, un perfil, un tipo, una objetivación un dato positivo del tipo de sujeto que estarían produciendo los procesos de subjetivación, de encontrar y fotografiar un hipotético e ideal 'sujeto emancipado'. Se evita caer en la dialéctica teoría / práctica como concepción de 'la realidad' y modo de análisis de procesos sociales.

**Identificación y definición de los escenarios y contextos sociales en los que se desarrolla la investigación  
(máximo 200 palabras)**

La ciudad de Medellín (Colombia), en la que se sitúan las experiencias de referencia, se ha visto afectada de manera intensa por la presencia del narcotráfico, desde la década de los 80, que ha venido a incorporarse a la cultura cotidiana cruzándose con múltiples violencias urbanas, con las dinámicas cotidianas de los barrios, con violencias escolares y familiares, estatales y privadas. Las 4 escuelas críticas están apostando a resistirse a ello mediante la formación de una *cultura política crítica*, al desarrollo de investigaciones sociales desde los estudiantes y a generar espacios abiertos para el debate político y social, así:

Colegio Bello Oriente - CEBOGA: Autogobierno escolar (cogobierno de los estudiantes en escenarios deliberativos). Colegio privado de barrio popular.

Colegio Colombo Francés: Investigación social deliberativa (deliberación de los intereses investigativos y experiencia de inmersión investigativa (Colegio privado, clase media)

Institución Educativa José Acevedo y Gómez: Una apuesta por la inclusión social: inclusión de poblaciones excluidas; coevaluación; diversidad. (Colegio oficial, barrio popular)

Colegio Soleira. Formación en la solidaridad y el reconocimiento. (Mesa estudiantil de solidaridad; currículo y grupo de diversidad). (Colegio privado, clase media).

**Identificación y definición de supuestos epistemológicos que respaldan la investigación  
(máximo 500 palabras)**

**Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página**

La investigación tiene como fundamento epistemológico, leer el mundo como estructura, como sistema. Para comprender el concepto contemporáneo de estructura, se toman como referente dos importantes aportes hechos, uno, por Gilles Deleuze en su texto *¿Cómo reconocer el estructuralismo?* (1972) y el otro, por Michel Serres, en la introducción a la serie Hermes, titulada *"La comunicación"*. Sostienen los dos autores que la redefinición actual del concepto de estructura ha sido elaborada desde la lingüística y desde la matemática. La tesis central supone que toda construcción humana es lenguaje y en cuanto tal, como red de relaciones diferenciales entre elementos, comporta una estructura. (p.45)

Deleuze propone establecer siete criterios formales de reconocimiento de la epistemología estructuralista, válidos para los dominios en los que despliega el conocimiento, como comprensión de las codificaciones significativas del mundo y de la praxis humana (p. 46).

Primer criterio: lo simbólico; segundo: lo local o de posición; tercero: lo diferencial y lo singular; cuarto: lo diferenciante y la diferenciación; quinto: lo serial; sexto: la casilla vacía; séptimo: del sujeto a la práctica (pp. 46-61)

Decimos, con Deleuze, que las estructuras se movilizan siguiendo un significante vacío (casilla vacía), en relaciones seriales diversas. Para las escuelas críticas, la casilla vacía o movilizador de sentido es la *formación*, entendida por estas desde una perspectiva sociocrítica.

(...) Lo anterior lleva a considerar en el análisis de sistemas o redes, “elementos determinantes y determinados, diferenciados por naturaleza o situación” (Serres, p. 14). Esto exige analizar a los sistemas como ‘inestables’, en evolución constante en el tiempo como en el espacio (espacios inestables). En el caso de las instituciones, estas se mueven entre flujos de sobredeterminaciones y de subdeterminaciones, en una escala de valoración que, puede ser de utilidad para el análisis estructural:

- Determinación total
- Sobre-determinación
- Sub-determinación
- Indeterminación

El argumento de la movilidad del sistema puede ser llevado al extremo de argumentarse que la fluidez de los sistemas es tal que es impensable plantear leyes que prevean el desarrollo de una situación. (p. 67)

(...) En particular, las escuelas críticas (objeto de este estudio), más que ser valoradas por la permanencia, coherencia y fidelidad con el ideal crítico-emancipador, es necesario entenderlas en sus movimientos y acciones, en las construcciones que se realizan en el marco de un orden estructural (sistema escolar) del cual han buscado diferenciarse y transformar, *en cuyo devenir emergen sentidos, permanecen anteriores (histéresis), se deconstruyen y reconstruyen formas, relaciones, roles. Por tanto, la pregunta no es ¿qué tan críticas son las escuelas críticas?, sino ¿Cómo están construyendo ‘lo crítico’, las escuelas y educadores que han priorizado este referente formal?* Desde esta última pregunta es posible hacer visibles ‘modelos’ diferentes de construir escuelas críticas, en el juego de las sobredeterminaciones y subdeterminaciones. (p.73)

#### **Identificación y definición del enfoque teórico ( máximo 500 palabras)**

**Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página, señalar principales autores consultados**

Esta investigación pretende iniciar un análisis crítico acerca de tres categorías fundantes de las pedagogías críticas, y que soportan a su vez la estructura de las escuelas críticas: utopía, ética y autoridad; y que se articulan estructuralmente con conceptos fundamentales en ellas como son, libertad y democracia. Tiene como referente la mirada de dos de sus representantes más influyentes, Henry Giroux y Paulo Freire, retomando para esta investigación el principio del pensamiento crítico de que todo debe ser puesto bajo el lente de la crítica. Para ello se hace uso del análisis estructural de contenidos, que permite hacer visibles los elementos, relaciones y tensiones constitutivas del discurso de las pedagogías críticas, lo que permitirá aproximarse a la comprensión de las potencialidades y limitaciones de las escuelas críticas en la configuración de los jóvenes como sujetos políticos. (pág. 96)

(...) se explora analíticamente la estructura de la propuesta que Giroux hace acerca de la configuración de las escuelas, a partir de un texto destacado del autor, “La Escuela y la lucha

por la democracia” (1999), publicado en inglés en 1988, y que ayudará, posteriormente, a comprender las tensiones que acontecen en las escuelas críticas.

La propuesta de Giroux acerca de la formación de subjetividades desde las escuelas (democráticas), se estructura a partir de un sistema de elementos, relaciones y estrategias o formas de articulación de los elementos a partir de un significante, de un ideal, entendido en el sentido deleuziano de significado o contenido definido, lleno, unificante (Deleuze, 1972). Para el autor, la subjetividad crítica comporta rasgos distintivos (estructurados como valores seriales), como ‘la capacidad de adquirir por su cuenta facultades críticas’... para comprenderse a sí mismos (autoconfirmación), y al mundo..., para transformarlo; apreciarse y amarse a uno mismo... a partir del conocimiento y las relaciones sociales; cuestionar ‘la cultura dominante’, para actuar ‘en la transformación del orden social, y resistirse a ‘ponerse a su servicio’. (p. 110)

En el pensamiento de Paulo Freire, también utopía, autoridad y ética, son ejes fundamentales de su propuesta. Para su análisis, tomo como referente sus obras: *Pedagogía de la Esperanza* (1998), escrita en 1992, *Pedagogía de la Autonomía* (2010), escrita en 1996, y *El Grito Manso* (2009). (p. 122)

La relación entre utopía, verdad, autoridad y acto pedagógico en el pensamiento de Freire está entroncada en la ética freireana cuyo propósito no es otro que contribuir a “la reinención de lo humano, definido desde la autonomía”:

(...) en el fondo, lo esencial de las relaciones entre educador y educando, entre autoridad y libertades, entre padres, madres, hijos e hijas es la reinención del ser humano en el aprendizaje de su autonomía.” (Freire, 2010, p. 77).

De esta manera, en Freire, ética, autoridad y verdad se conectan con la utopía (el ser humano reinventado como un sujeto emancipado en un mundo emancipado del capital), y en cuya realización juegan un papel central la educación y la pedagogía. Es esta la matriz que se propone y en la que se inspiran las escuelas críticas. (p. 144)

**Identificación y definición del diseño metodológico (máximo 500 palabras)**  
**Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página**

El Análisis Estructural de Contenido aplicado a la comprensión de procesos sociales, permite hacer visible cómo estos se configuran a partir de la interacción entre elementos de los sistemas y entre sistemas. Así, el sociólogo Jean Pierre Hiernaux (1996), desarrolló específicamente el Análisis Estructural de Contenidos y de Modelos culturales (MAE). Esta metodología de investigación cualitativa desarrolla los criterios epistemológicos propuestos por el posestructuralismo (Deleuze, Serres), al tiempo que recoge métodos de análisis semántico de Greimas, en particular la construcción de grafos o isotopías, que permitan tomar el material empírico (entrevistas, fuentes escritas y también observaciones de campo), pasarlo por el análisis de las dicotomías que estructuran sus sistemas de sentido, extraer categorías semánticas y construir reflexiones del nivel interpretativo.

Desde el análisis estructural de contenido aplicado a la comprensión de las escuelas críticas, además de las categorías de análisis propuestas por Hiernaux y que resultan altamente pertinentes para el análisis de las instituciones educativas, el contraste entre matrices escolares es posible aplicarse también según un “orden de lugares”, por tanto es posible comparar series desde un mismo eje de significación (isotopías): autoridad escolar y rol del maestro, lugar de los estudiantes en la toma de decisiones, concepción de la utopía, de la ética, concepciones de la participación, entre otros aspectos emergentes. (p. 86)

Al análisis de textos se procede de la siguiente manera, siguiendo a Oscar Saldarriaga:

El método de análisis de contenidos utilizado acá proviene de la semántica estructural de A. J. Greimas aplicada a las ciencias sociales. La teoría semántica de Greimas se sostiene sobre un postulado de base: el sentido se produce a partir de diferencias. Éstas pueden representarse por la fórmula [a/no a] (*disyunción* o *código disyuntivo*) (p. e.: blanco/no blanco, donde no-blanco puede ser “negro”, “rojo”, “otros colores”, etc.: el valor de la diferencia se determina semánticamente, no por una lógica universal a priori, sino por el contexto mismo en que se esté utilizando.

Este contexto se establece al “hacer emerger” un tercer elemento, llamado “*eje semántico*”, “*categoría de sentido*” o simplemente, “*totalidad*”. En este caso, si decimos “color de piel”, evidenciamos la “categoría semántica” que une a los elementos de la diferencia y marca en qué sentido están siendo usados. (Saldarriaga, O. 2008a, p. 145). (p. 89)

Para Hiernaux, los modelos culturales –en tanto sistemas de sentido- emergen de tensiones entre modelos ya consolidados, que se contrastan entre elementos comunes en cuanto a la estructura del modelo (conjunción / disyunción)

(...) El análisis (Visibiliza) matrices culturales diferenciales que se imbrican o hibridan creándose una nueva matriz o ‘matriz alternativa’, como es el caso de la escuela moderna, y desde ella, de las escuelas críticas. A este proceso cultural, Hiernaux (1996) lo denomina *transacciones* (p. 82)

Hiernaux propone como “categorías” de análisis los siguientes elementos comunes a modelos o matrices culturales: Relación consigo mismo, acciones, fuerzas, referentes, espacio, tiempo, ultimidades. El investigador agrega la categoría ‘dispositivo pedagógico. Los análisis son visualizados mediante grafos de tres tipos: paralelos, cruzados y tablas o cuadros. (p .89)

**Identificación y definición de los principales hallazgos (empíricos y teóricos)**

**(máximo 800 palabras)**

**Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página**

(...) Del análisis de las experiencias escolares críticas y de los discursos de educadores y pedagogos críticos, se infiere la constitución de un modelo de escuela que articula la democracia liberal, el proyecto político emancipatorio, y el cuidado y acompañamiento individual (matriz ascético o pastoral). (...) nos encontramos ante una matriz mixta ascético/promocional/sociopolítica, una combinatoria que produce como resultado una matriz original. (p. 310)

(...) Los aportes que cada matriz cultural hace a las escuelas críticas, las transacciones que se producen, y que los educadores críticos están articulando conscientemente o inconscientemente a la práctica pedagógica, se visualizan así (p. 311):

<i>Categorías</i>	<i>Matriz Ascética o pastoral</i>	<i>Matriz Promocional Liberal</i>	<i>Matriz Sociocrítica</i>
<b>Relación consigo mismo</b>	<i>Pertenencia institucional (-)</i>	Proyecto de vida individual (+)	Proyecto social emancipador (+)
<b>Tipos de acciones</b>	<i>Compromiso con el proyecto institucional (-)</i>	Promoción de la Autonomía individual	Promoción de la Agencia

	)	(+)	emancipadora (+)
<b>Eje de fuerzas</b>	<i>Coerción desde el imperativo moral (-)</i>	Libertades (+)	Compromiso libre (+)
<b>Relación con referentes</b>	<i>Seguir principios institucionales (-)</i>	Libertad para asumirlos (+)	Asumirlos como sentido de vida (+)
<b>Espacialidad</b>	<i>Espacio de acción misional (-)</i>	Espacio escolar (+)	Espacio social (+)
<b>Temporalidad</b>	Tiempo de la utopía (+)	<i>Tiempo Escolar (-)</i>	Tiempo de la emancipación (+)
<b>Dispositivo pedagógico</b>	Acompañamiento de vida (+)	<i>Evaluación escolar (-)</i>	Acompañamiento colectivo (+)
<b>Ultimidades</b>	<i>Utopía de la salvación humana (-)</i>	Ideal de la Realización individual (+)	Heterotopía de la democracia radical (+)

(...) en las Escuelas Críticas se viene configurando un modelo escolar transaccional que se podría nombrar como **matriz neopastoral sociocrítica**; no obstante, cada experiencia, cada escuela, va a tomar de manera discrecional los elementos provenientes de las matrices en las que se soporta (diferenciación), privilegiando unos, relativizando otros y resignificándolos en conjunto.

(...) las Escuelas Críticas enfrentan las tensiones producidas en desarrollo de un modelo ético-político transaccional (**matriz escolar neopastoral sociocrítica**). Tensiones que no pueden ya ser vistas como ‘contradicciones o inconsecuencias internas’, ni como ‘concesiones al sistema’, sino tensiones que se han asumido al optar por las transacciones, en las cuales los elementos ‘determinantes’ de la escuela moderna no pueden eludirse (evaluación, control del comportamiento, curricularización del conocimiento, clasificación, selección y exclusión). No obstante, estos elementos dejan de ser ‘sobre-determinantes’, al reconfigurarse y ‘fugarse’ mediante la transacción con otros elementos que se encuentran más allá de los dispositivos escolares (heterotopías, saberes otros, otras formas de vida).

Estamos también ante una ética dualista (bien / mal, sometimiento / emancipación), de ascendente teológico pero finalidad humanista, democrático participativo (libertades / derechos) que derivará en una postura político-pedagógica de las Escuelas Críticas. De la ética ascética deriva una pedagogía neopastoral (acompañamiento / cuidado), que se hibrida en las escuelas críticas con procesos de subjetivación, con la formación de la autonomía (liberal), y con el aprendizaje de la solidaridad y del cuidado de otros (matriz sociocrítica).

Es el cuidado, el acompañamiento, la mayor diferenciación de las escuelas críticas con las llamadas ‘escuelas tradicionales’. Por tanto, lo que resulta más relevante como apuesta política pedagógica de escuelas críticas es posibilitar procesos de subjetivación que en la escuela colombiana han sido bloqueados, al privilegiar ‘procesos de individualización (Sáenz, 2003, p. 248)

No obstante, en las escuelas críticas queda planteada la tensión entre “socialización política” y “procesos de subjetivación”, dado que la primera se inscribe en el mandato moderno de formación de sujetos, y los segundos, explorando líneas de fuga de modos de sujeción. El sistema escolar, como diferenciante, seguirá tensionando sus actores hacia la normalización,

así:

CATEGORÍAS	SOCIALIZACIÓN POLÍTICA	SUBJETIVACIÓN
Relación consigo mismo	Desde el maestro	Desde sí
Acciones	Cívicas	Solidarias
Fuerzas	Exteriores	Interiores
Referentes	Legales	Éticos
Espacialidad	Pública	Íntima + Pública
Temporalidad	Proyectiva	Presente
Dispositivo pedagógico	Institucional	Intersubjetivo
Ultimidades	Democracia	Vida plena

Por tanto, es necesario saltar de la matriz dualista del conocimiento (verdad / error) y de la acción (bien / mal): como se pudo ver, el ‘ideal’ fracasó en su promesa ante la inclemencia de ‘lo real’. Lo simbólico o estructural se constituye pues en la posibilidad de alcanzar, no ya la utopía de la emancipación social, sino la potencia de vida en sí misma, como inmanencia (Deleuze, 2007). Pues a pesar de esto, y mientras la vida siga fluyendo en la sociedad y en las escuelas críticas, más procesos de subjetivación se irán consolidando, más líneas de fuga, más heterotopías inventarán nuestros maestros críticos, y podremos seguir encontrando jóvenes que, desde el reconocimiento y el cuidado de sí’, puedan construir su vida con sus propias manos.

El “reconocimiento” en cuanto valoración de formas de vida no-aceptadas socialmente, se constituye así como una nueva matriz ética, como característica pedagógica diferenciadora de las Escuelas Críticas (Ética del Reconocimiento), como la nueva práctica de sí engendrada por las EC, como vía de las nuevas producciones de sí, como línea de fuga a las fronteras de la normalización.

**Observaciones hechas por los autores de la ficha**  
**(Esta casilla es fundamental para la configuración de las conclusiones del proceso de sistematización)**

**Productos derivados de la tesis**  
**(artículos, libros, capítulos de libro, ponencias, cartillas)**

PONENCIA: Utopía, ética y autoridad en instituciones escolares orientadas en pedagogías críticas.  
1ª Bienal Latinoamericana de Niñez y juventud. Manizales, Noviembre de 2014. Mesa 57: Sentidos de la educación popular hoy

**Artículos en Revistas científicas:**

Ética, autoridad y utopía en las escuelas críticas: entre la socialización política y los procesos de subjetivación. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Recibido el 30 de junio de 2015.

## CONTENIDO

RESUMEN .....	18
CAPÍTULO 1 .....	20
EL PROBLEMA.....	20
1.1    Antecedentes investigativos .....	20
1.2    Descripción de la situación problemática y definición del problema .....	24
1.3    Justificación.....	30
1.4    Objetivos .....	35
1.5    Contexto teórico del proyecto .....	37
1.5.1    Subjetivación .....	37
1.5.2    Socialización política .....	42
1.5.4    Ciudadanía(s) juvenil(es).....	46
1.5.5    Cultura(s) escolar(es) .....	51
1.5.6    Innovación(es) educativa(s) críticas o Escuelas Críticas.....	55
CAPÍTULO 2 .....	60
METODOLOGÍA.....	60
FUNDAMENTOS DEL ANÁLISIS ESTRUCTURAL DE CONTENIDO.....	60
2.1    Deleuze: de lo real e ideal a la estructura.....	60
2.2    Serres: del modelo dialéctico al modelo en red.....	77
2.3    Estructura y análisis estructural de contenido .....	88
2.4    Estructura, análisis estructural, sistema educativo y escuelas críticas .....	90
2.5    Estrategia metodológica.....	105
CAPÍTULO 3 .....	108
AUTORIDAD, ÉTICA Y UTOPIA EN LAS ESCUELAS CRÍTICAS.....	108
3.1    Giroux: autoridad, ética y utopía.hacia la democracia radical en la escuela.....	109
3.2    Pablo freire: utopía, ética y autoridad .....	137
3.3    Giroux y freire: retos de las pedagogías críticas.....	163
CAPÍTULO 4 .....	168
LA DIRECCIÓN ESCOLAR, LOS EDUCADORES Y LOS PROCESOS DE SUBJETIVACION EN LAS ESCUELAS CRÍTICAS.....	168
4.1    La dirección en las escuelas críticas.....	168
4.2    Ser maestro(a) crítico: modos de subjetivación .....	208

CAPÍTULO 5 .....	246
PROCESOS DE SUBJETIVACIÓN Y DE FORMACIÓN DE SUBJETIVIDAD POLÍTICA EN ESCUELAS CRÍTICAS .....	246
5.1    Marco político e institucional.....	247
5.2    Escuelas críticas en la formación de sujetos políticos .....	259
5.2.1    Colegio bello oriente: el autogobierno escolar .....	260
Gráfico 1.....	272
Procesos de subjetivación impulsados desde la propuesta de autogobierno escolar, en el Colegio Bello Oriente de Medellín .....	272
Gráfico 2.....	273
5.2.2    Colegio colombo francés: formar sujetos como intelectuales transformadores. 275	
Gráfico 3.....	293
Procesos de subjetivación impulsados desde la propuesta de CURRÍCULO INVESTIGATIVO deliberativo, en el Colegio Colombo Francés, de Medellín .....	293
5.2.3    hbgColegio José Acevedo y Gómez: una apuesta por la inclusión.....	294
Gráfica 4.....	309
Procesos de subjetivación impulsados desde la propuesta de INCLUSIÓN ESCOLAR, en el Colegio José Acevedo y Gómez, de Medellín .....	309
5.2.4    Colegio soleira: formación para la solidaridad, el desarrollo humano y la emancipación.....	310
Gráfica 5.....	327
Procesos de subjetivación impulsados desde la propuesta de FORMACIÓN EN LA SOLIDARIDAD, en el Colegio Soleira del Municipio de La Estrella, (Área Metropolitana de Medellín) .....	327
Gráfica 6.....	342
Las prácticas y las tradiciones intelectuales del educador(a) crítico.....	342
Tradición intelectual / Tradición militante .....	342
REFERENCIAS .....	350

## RESUMEN

Este trabajo pretende acercarse a experiencias escolares que se vienen construyendo en instituciones educativas concebidas desde posturas críticas de la sociedad y de las relaciones de poder, y que para esta investigación se nombran como Escuelas Críticas (EC), analizando en dichas experiencias pedagógicas el modo como han *potenciado / limitado*, la configuración de mecanismos de resistencia y de procesos de subjetivación, como ‘líneas de fuga’, en los y las jóvenes escolares, en su formación como sujetos políticos.

Dos elementos de la teoría crítica post-estructuralista consideramos de gran importancia en el análisis de las llamadas innovaciones educativas sociocríticas’ o Escuelas Críticas: una analítica de las relaciones de poder y de las formas de resistencia antiautoritaria (Foucault, 1988), y un acercamiento comprensivo a procesos de subjetivación (Foucault, 1999; Tassin, 2012; Deleuze, 2014), que estarían aconteciendo en instituciones escolares críticas.

Se pretende entonces, aportar al análisis de relaciones de poder, de las formas de resistencia que se generan, y de la constitución de procesos de subjetivación al interior de ‘innovaciones educativas críticas’ o *Escuelas Críticas*. Para ello se toma como método interpretativo, el *análisis estructural de contenidos culturales* (Hiernaux, O. Saldarriaga, Suárez), fundamentado en una crítica a la dialéctica ideal / real, y en la introducción de la dimensión estructural o simbólica como otra forma de comprensión de las relaciones sociales (Deleuze, Serres).

Este estudio se desarrolla en cinco capítulos: el primer capítulo, presenta el problema de investigación, propone las categorías para su análisis y define sus objetivos. El segundo capítulo, presenta la metodología desde sus fuentes epistemológicas (Deleuze, Serres) y metodológicas (Hiernaux), y en particular explica el método de

análisis aplicado: el Análisis Estructural de Contenido (Hiernaux). El tercer capítulo, hace análisis estructural de tres elementos configurantes del pensamiento de pedagogos críticos emancipatorios como Paulo Freire y Henry Giroux; estos elementos o categorías fundantes son: *utopía, ética y autoridad*. El cuarto capítulo, aborda el análisis de las concepciones y prácticas de educadores(as) y de directivas de las Escuelas Críticas en cuanto potenciadores de procesos de subjetivación. El quinto capítulo, se aproxima a procesos de subjetivación impulsados por instituciones educativas constituidas desde las pedagogías críticas (Escuelas Críticas); y finalmente, se presentan los hallazgos y perspectivas en relación la *estructuración transaccional* de las escuelas críticas como lugares de configuración de procesos de subjetivación y de prácticas de sí de los y las jóvenes escolares.

Para ellos se analizaron experiencias en cuatro instituciones educativas de la ciudad de Medellín (2010-2014): el colegio Bello Oriente (CEBOGA), el colegio Colombo Francés, la Institución Educativa José Acevedo y Gómez, y el Colegio Soleira, especialmente a partir de la lectura que directivos docentes y maestros y maestras hicieron de sus prácticas como educadores críticos.

De esta manera, se espera contribuir a la potenciación de experiencias educativas que quieren traspasar las determinaciones de la cuadrícula de la escuela moderna y abrir nuevas perspectivas (procesos de subjetivación, líneas de fuga,) como aporte a procesos sociales de resistencia o recomposición de subjetividades políticas, en particular frente matrices morales de la escuela moderna como son el disciplinamiento intelectual y productivo de los estudiantes, el juicio moral que normaliza, y la clasificación de los individuos desde el sistema de evaluación, procurando ir más allá de los límites del sistema “gratificación-sanción’ y del examen (Foucault, 1984c).

**Palabras clave:** Socialización, formación, educación alternativa, educación moral, escuela, educación política (Tesoro de Ciencias Sociales de la Unesco), subjetividad (Tesoro Europeo de Educación).

# CAPÍTULO 1

## EL PROBLEMA

### 1.1 Antecedentes investigativos

Diversas perspectivas se ocupan de la relación escuela – juventud – socialización política. Esta relación suele abordarse desde diferentes categorías, aunque relacionadas, como son: la formación de ciudadanía juvenil o de los jóvenes, formación de sujetos políticos, formación de sujetos autónomos, educación para la democracia, participación escolar, educación constitucional, entre otras denominaciones. Para este estudio se enmarcan en procesos de formación que se nombran como *socialización política*. Siguiendo a Habermas en Conocimiento e interés (1982), podemos leer esta relación desde tres perspectivas e intereses: tecnofuncional, histórico-hermenéutico, y emancipatorio.

#### *Perspectiva tecno-funcional*

Desde la *Perspectiva Tecno-Funcional de la relación escuela–juventud-socialización política*, la juventud se define como una característica psicobiológica de inmadurez, propia de una población en período etario transicional a la adultez social y productiva (Pérez Islas, 2000, p. 204). La socialización de jóvenes escolares es considerada desde esta perspectiva, principalmente desde dos vertientes: la educación para la vida adulta como vía de capacitación e inserción en los circuitos laborales, y la educación cívica o republicana, entendida como formación para el cumplimiento de los deberes ciudadanos.

Se asume que la familia (moderna, nuclear) es el lugar natural de la socialización primaria y, la escuela propiamente el de la socialización secundaria y la formación ciudadana. Se espera de los jóvenes aprendizajes exitosos y una aptitud suficiente para un desempeño futuro. Los procesos escolares de jóvenes, se enmarcan en las pedagogías del ‘éxito’ (Feldman):

(...) la **posibilidad de éxito** será necesariamente provista en términos de los actuales **patrones de rendimiento escolar**. (Feldman, 2005, p. 73)

La educación media ha sido empeñada en función de la educación para el trabajo: “la orientación hay que verla en un marco muy amplio de comprensión de las reglas en el mercado de trabajo” (Jacinto, 2002, p. 7). La escuela “asume responsabilidades concretas para facilitar su vinculación al mundo del trabajo” (MEN, 2003). Esta función integrativa de la escuela al mundo laboral, se acompaña de manera prioritaria con la función selectiva y clasificatoria que le es dada para determinar la aptitud personal y el futuro profesional, y en última instancia, del lugar que ocupa (Feldman, 2005).

En contextos sociales conflictivos y en condiciones de desigualdad, la escuela cumple tareas de contención de las afectaciones de las violencias y de la exclusión social en muchos jóvenes escolares, y de atención de emergencia y de asistencia a carencias en cuanto a necesidades básicas.

Por otra parte, se da a la escuela la responsabilidad de formar jóvenes en el ejercicio virtuoso de la ciudadanía. Confluyen en esta prioridad (MEN, 2004) una tradición de educación cívica, con la demanda social de contribuir a la contención de violencia sobre la base del imaginario del joven violento, victimario (Pérez, 2000; Martín-Barbero, 1998) y asegurar la función de la escuela como garantía de movilidad social.

Frente a esta perspectiva funcional de la socialización política de los jóvenes, podemos afirmar que el reconocimiento de su ciudadanía se restringe a lo formal (Reguillo, 2003), en tanto la condición de juventud, juzgada como incapacidad, inmadurez, riesgo y amenaza, se constituye en objeto de control y educación, es decir, de tutelaje.

#### *Perspectiva histórico-hermenéutica (interés práctico)*

“Las ciencias hermenéuticas (...) aprehenden las interpretaciones de la realidad con vistas a la intersubjetividad posible” (Habermas, 1982)

Desde una mirada hermenéutica de la relación escuela – juventud – socialización política, surgen preguntas por el lugar de la escuela en los procesos de socialización, en el marco de procesos de transformación cultural producidos por el desarrollo de la cultura mediática (Huerco, 2001). Se visibiliza el desplazamiento de la socialización tradicional de adultos/jóvenes, a la socialización de pares, “en la que los pares reemplazan a los padres” (Martín-Barbero, 1998, p. 26), como emergencia y novedad histórica surgida en las últimas décadas, generándose una ruptura con los modos de socialización tradicionales y la emergencia de lo que Margaret Mead (1997), llama cultura prefigurativa, en el marco de un nuevo mundo tecnocultural, cuyas características más notorias son “la devaluación de la memoria, la hegemonía del cuerpo, la empatía tecnológica y la contracultura política” (Martín Barbero, p. 32).

Los estudios culturales aportan en el tránsito del concepto tradicional de juventud como una identidad universal (*identidad juvenil*), a las categorías de ‘condición juvenil’ e *identidades juvenil-es*. Desde ahí, se indaga por los nuevos sentidos de vida que emergen en los jóvenes, por las mediaciones que intervienen en su emergencia y por las subjetividades que se están configurando alrededor de lo juvenil (Muñoz, 2010). Desde esta mirada, se establece rupturas con los enfoques convencionales etarios (Reguillo, 2003, p. 8) afirmándose así que la juventud, más que una etapa natural de la vida, es una categoría construida socialmente (Margulis, 1998).

#### *Perspectiva sociocrítica o emancipatoria*

Las posturas emancipatorias leen la relación jóvenes-escuela-socialización política, como mecanismo necesario para el ejercicio de las relaciones de dominación y para la configuración de formas de resistencia emergentes.

La institucionalidad siempre desea encauzar el torrente que significa la juventud mediante una educación que genere **pasividad y obediencia**. (Pérez, 1998, p. 128)

Desde la perspectiva socio-crítica se define a los jóvenes como sujetos de derechos, al tiempo que se pone de relieve su déficit de ciudadanía en cuanto a la garantía de los derechos políticos, sociales y culturales. Se apuesta a los jóvenes como actor social y político, desde la diversidad cultural: ciudadanía cultural (Reguillo, 2003); se cuestiona las políticas sociales de juventud que buscan la “inclusión” de los jóvenes, al orden social económico y cultural hegemónico. (Pérez, 2000). Varios de sus autores hacen crítica a la industria cultural y de consumo por convertir en objeto de mercado las formas de expresión de los jóvenes y por su afán de fetichizar “lo juvenil” (Margulis y Urresti, 1998). Las expresiones de las llamadas ‘culturas juveniles son valoradas por esta corriente como formas de resistencia a la sociedad de consumo, a la sociedad de mercado.

Frente al papel de la escuela, identificamos dos vertientes: la primera, que enfatiza en el papel que juega la escuela y los educadores en los procesos de dominación y alienación de jóvenes (Tenti Fanfani, 2003), y la segunda, que ve en la escuela la posibilidad de generar un diálogo reflexivo y liberador (Huergo, 2001).

Finalmente, hay que destacar las reflexiones desarrolladas desde el llamado pensamiento complejo para abordar la relación entre escuela, jóvenes y socialización política; en particular el trabajo de Aguilar (1998), muestra las tensiones de la relación entre culturas juveniles como construcciones políticas, y la cultura escolar, dadas las dificultades de intercambio y compatibilidad entre estas, en particular por las determinaciones y limitaciones del modelo de la escuela moderna para dialogar con las culturas juveniles contemporáneas (Feixa, 2010, p. 9). No obstante, desde la mirada compleja también hay un interés por mostrar los movimientos de escuelas críticas, de ‘innovaciones educativas’ por trascender la cuadrícula o estructura configurante de subjetividades de la escuela moderna (disciplinamiento o normalización, evaluación del aprendizaje de los saberes escolarizados, autoridad), y construir procesos de subjetivación o líneas de fuga, a través sus fisuras e intersticios, buscando trasgredir sus límites. De estos procesos se quiere ocupar esta investigación.

Las anteriores perspectivas y las tensiones que entre ellas se establecen van a ser relevantes para la comprensión de las posibilidades y límites de las escuelas críticas para transformar los dispositivos convencionales de socialización política de la escuela moderna, en procesos de subjetivación. Puede anticiparse que los procesos de subjetivación se ocuparían especialmente de encontrar líneas de fuga a la perspectiva funcional, que en la escuela moderna significa, como ya se ha nombrado, la normalización, la aceptación de los saberes consagrados como verdaderos y suficientes, y la normatización. A su vez, los procesos de subjetivación van a tomar de la perspectiva hermenéutica su interés por los sentidos de vida emergentes de la diversidad de formas de vida; al tiempo que de la perspectiva sociocrítica tomará elementos de su crítica radical del orden económico y social hegemónico, el capitalismo, especialmente en cuanto a su capacidad de enajenación.

Estas tensiones que enfrentan los procesos de subjetivación se hacen visibles en las prácticas formativas de las escuelas críticas. De comprender estas tensiones se ocupará esta tesis.

## **1.2 Descripción de la situación problemática y definición del problema**

La propuesta de socialización política en Colombia, a partir de la Constitución Política de 1991, está centrada en el fortalecimiento de la ciudadanía y por tanto, en la formación ciudadana. La formación ciudadana de las nuevas generaciones hace parte, a su vez, de uno de los propósitos centrales de la escuela moderna. Particularmente, la escuela colombiana a partir de la Ley General de Educación LGE (1994) contempla como sus fines: la formación de ciudadanos democráticos, con enfoque de derechos humanos, participación, construcción de paz, respeto por la diversidad, solidaridad, compromiso con la protección del medio ambiente; con sujetos formados en autonomía, en derechos y libertades y en responsabilidad social (LGE, 1994, art. 5)

Consecuentemente, la LGE prescribió la reorganización de las instituciones educativas con elementos de escuela democrática, generó mecanismos de socialización política a través la participación escolar, en los cuales los estudiantes pudieran actuar como

ciudadanos, políticamente; mecanismos como la representación en la toma de decisiones (elección del Representante estudiantil en el Consejo Directivo), en la defensa y promoción de derechos de los estudiantes (elección del Personero/a Estudiantil), y en la construcción participativa del Proyecto Educativo Institucional y del Manual de Convivencia. La participación de los jóvenes en la escuela y su reconocimiento como sujetos de derechos se convirtió pues, en un tema relevante y uno de los propósitos fundamentales de la reforma educativa y de la LGE.

No obstante, diversos estudios han mostrado que, a pesar de la intención del legislador, y del esfuerzo de un grupo importante de educadores y educadoras, la democracia escolar se ve frágil, y la socialización política esperada no se ve reflejada en la vida social ni en la cultura escolar. Esto se ha hecho visible en la baja presencia activa de los jóvenes, cuyo reconocimiento como ciudadanos parece no tener lugar en la actual cultura escolar colombiana (Ávila y Camargo, 1999; Álvarez y otros, 2002; Saldarriaga y Toro, 2002; Mejía, 2006). ¿Qué significa entonces, esta afirmación que es hoy lugar común?

- A pesar de la intención democratizadora, la escuela presenta con relación a los jóvenes un déficit de ciudadanía juvenil, una “ciudadanía restringida” (Reguillo, 2003, p. 6). Esto porque “la misma **escuela**, que ha sido la institución que más sistemáticamente ha reflexionado sobre el tema, pocas veces se ha planteado el asunto desde la **perspectiva juvenil**” (Pérez, 2000, p. 207).

- La cultura escolar predominante concibe la democracia desde la igualdad formal, la homogeneidad, la representatividad; como democracia de mayorías en función de los fines y concepciones adultas. Se trata de una concepción de ciudadanía republicana (Velasco, 2006) en la que prima el interés institucional sobre los individuos, que si bien no desconoce en principio la diversidad cultural, las oportunidades que genera se ciñen al marco formal en la toma de decisiones, lo cual entra en tensión con otras formas de expresión diversa:

“el tema de la «ciudadanía juvenil» se estrella continuamente contra el muro de los formalismos de la dimensión política, que en términos generales se reduce a la democracia electoral” (Reguillo, 2003, p. 6)

“La investigación acumulada en los últimos 20 años en torno a los jóvenes, ha venido señalando (...) el extrañamiento creciente de los jóvenes frente a las expresiones políticas formales y apuntando la emergencia de «nuevas» formas de inserción en el espacio público. (Rosales y Arellano, 2008, p. 71)

Y no solo la diversidad de generación: la diversidad de género, étnica, cultural, religiosa, política e ideológica, los intereses y desarrollos individuales de la personalidad, las diferencias socioeconómicas, pasan a un segundo plano, e incluso, son leídas como una amenaza.

- Los jóvenes escolares, a pesar de las declaraciones jurídicas como el nuevo Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006), de los fallos de la Corte Constitucional Colombiana de corte garantista, de la Ley de Juventud, son concebidos aún como ‘menores de edad’, incapaces de gobernarse por sí mismos, y por tanto, de tener responsabilidades colectivas. Implica la restricción de las libertades –en especial, del desarrollo de la personalidad-, de sus derechos como ciudadanos, y de su capacidad de agencia.

En el plano de las estructuras formales, la división arbitraria y socialmente construida entre los menores y los mayores de edad, establece claramente que los «menores» carecen no sólo del derecho político para participar en las decisiones sobre la esfera pública, sino, además «carecen» de las capacidades necesarias para involucrarse como sujetos de derechos políticos en una sociedad. (Reguillo, 2003, p. 6)

- Las escuelas son escenarios de luchas culturales que desbordan los marcos de la socialización política escolar (ciudadanía moderna) que la han configurado; son los lugares donde diversas formas de luchas se ponen de manifiesto (Huergo, 1998). Las

construcciones y expresiones culturales de los jóvenes escolares son vistas desde la mirada de la escuela moderna como indisciplina, desorden, disrupción, y ajenas y amenazantes para el currículo (entendido como verdad, ciencia) y para los procesos de socialización normados. Por tanto, al ser desconocidas e incluso perseguidas, no es posible convertirlas en procesos de subjetivación. Desde la postura de las escuelas críticas, las expresiones estéticas que manifiestan la lucha cultural de los jóvenes y que la escuela moderna va a llamar ‘indisciplina’, desorden, va a ser entendido en aquellas como parte del proceso de socialización política, que no solo deben ser ‘respetadas’ sino reconocidas y especialmente potenciadas.

En este marco, la escuela colombiana enfrenta dos crisis: la primera, la pérdida de la hegemonía socializadora, debido al avance de la cultura mediática y al desplazamiento de la socialización adulta a la socialización de pares (Mead; Martín-Barbero); y la segunda, la crisis de la socialización política estructurada desde una concepción republicana de la democracia y la ciudadanía, visible en el escepticismo de los jóvenes frente a la política y la participación en la ‘democracia escolar’.

Algunas formas de expresión de los jóvenes, en particular aquellas que tienen la pretensión de ser críticas de la sociedad, de la moral y la estética hegemónicas, de ser contra-cultura de una sociedad tecnocrática (Roszak, 1970), lejos de ser reconocidas como formas de participación social y política, son vistas por gran parte de la sociedad y de no pocos educadores como amenaza a los propósitos y valores propios de escuela (moderna). Las concepciones hegemónicas de cultura escolar están lejos de reconocer a los jóvenes como ciudadanos culturales. Vale precisar, de acuerdo con el propio Roszak, que no todas las expresiones, y quizás no muchas, puedan considerarse alternativas o contra-hegemónicas:

“en este sentido, la contracultura de la que yo hablo solamente de una estricta minoría de jóvenes (...) que difiere radicalmente de los valores y concepciones fundamentales de nuestra sociedad (Roszak, 1970, p. 10)

No obstante las crisis y rupturas acontecidas con y en la escuela, desde las políticas nacionales de juventud, infancia y adolescencia, las políticas educativas y las políticas sociales, el Estado y la sociedad siguen apostando a que la escuela sea fortalecida (Duro, 2005, p. 32)

Algunas posturas críticas (Huergo, 2001), reconocen el papel que puede jugar la escuela en la generación de resistencias frente las formas de dominación como la industria cultural y de consumo mediante la transformación de la cultura escolar con dispositivos dialógicos emancipatorios.

Las **resistencias**, (...) son formas de pelea en contra de que la escuela borre las identidades; son luchas contra la **vigilancia** y el **disciplinamiento** de diversas formas de la pasión y del deseo. (Huergo, 2001, p. 5)

Profundizar el desplazamiento propuesto por el «paradigma dialógico», donde el trabajo educativo, en todos sus sentidos y ámbitos, es entendido como proceso de liberación (transformación, resistencia, autonomía) *con* los otros, y no para ellos. Sólo por estos caminos será posible darle batalla a las nuevas formas de producción de hegemonía bajo las formas de las revolturas culturales. (Huergo, 2001, p. 10)

En medio de este debate, con posturas que van desde la prescindencia de la escuela como ámbito socializador, por su obsolescencia pedagógica frente a las nuevas realidades, y por su incapacidad para lograr la promesa de la integración y la equidad social (Tenti-Fanfani, 2003), hasta aquellas posturas que apuestan a su funcionalidad al sistema social; amerita indagar por las posibilidades y límites de las escuelas que se han configurado desde las pedagogías críticas como formas de resistencia y re-creación de subjetividades, en cuanto a su pretensión de constituirse en alternativas frente a las formas convencionales de socialización política, que afirmamos se encuentran en crisis, y apostar a configurar otros procesos de subjetivación en las escuelas (nuevas subjetividades de sexo, género, formas de vida autónoma, estéticas emergentes). Situaciones como las vividas en casos de deserción

escolar, suicidios, muertes producidas por las violencias generadas en la escuela en contra de las subjetividades emergentes han mostrado en nuestro medio la incapacidad de las formas modernas de disciplinamiento (premio/castigo; prohibición/sanción).

No obstante, estos procesos de subjetivación se están construyendo en el marco de la escuela moderna, a partir de categorías como: ciudadanía juvenil, sujeto político, sujeto autónomo, en medio de la tensión que instala la escuela moderna entre cultura escolar y ciudadanía, esto es, en la configuración de los jóvenes como actores sociales y políticos como desarrollo de la función que la escuela como institución de la modernidad debe realizar mediante la llamada 'formación ciudadana'. A su vez, las escuelas críticas vienen asumiendo los retos que le generan las transformaciones culturales contemporáneas que han sacudido a las instituciones socializadoras modernas, visibles en emergencias de la cultura global, ajenas a la escuela moderna (diversidad sexual y de género, elección de formas de vida de manera autónoma p. ej.).

Lo anterior, exige a la escuela ampliar los marcos de la ciudadanía moderna (civil y política), que si bien tuvo un avance importante con la democracia escolar propuesta por la Ley General de Educación, este modelo de ciudadanía, aunque necesario, se volvió insuficiente para incorporar formas de vida que desbordan las formas objetivadas de la socialización política moderna. Por ello se hace urgente, potenciar (creativamente) la dimensión cultural de la ciudadanía, esto es, los procesos creativos de subjetividad que tiene visibilidad en lo público, y entenderlos como articulados a la ciudadanía social y política.

En consecuencia, esta investigación pretende aportar a la comprensión de la crisis de los enfoques de socialización política de la escuela moderna y en particular de la escuela colombiana de la Constitución Política de 1991 y la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), y de las posibilidades y límites de las escuelas que han asumido como identidad y referente las pedagogías críticas (*escuelas críticas*), en su intención de producir procesos de subjetivación en jóvenes escolares.

### 1.3 Justificación

La pregunta por los límites y posibilidades de la escuela colombiana actual en la construcción de procesos de subjetivación, surge de la constatación de que, a pesar de los avances en políticas educativas y de juventud, del desarrollo de diversas iniciativas del Estado y la sociedad civil en Colombia, en relación con los jóvenes, se continúa evidenciando distancia entre el proyecto de ciudadanía cívica, propósito central de la socialización política moderna, y los mundos de los jóvenes.

Estas formas de “ciudadanía restringida” como la llama Reguillo (2003, p. 6), se trasladan a la cultura escolar, así: en cuanto a la *dimensión civil*, se encuentran comprometidas las libertades en cuanto al desarrollo de la personalidad y de sus opciones de vida, en la expresión, en la no-discriminación, en el reconocimiento efectivo como sujetos de derechos; en la *dimensión política*, por las limitaciones del esquema de democracia representativa y de ciudadanía republicana, vigentes en la escuela colombiana actual, y en la poca inclusión de los jóvenes en la toma de decisiones; en la *dimensión social*, restricciones en la garantía del derecho a la educación en cuanto a, asequibilidad, accesibilidad, permanencia, calidad y pertinencia (ONU, 2004), visibles en indicadores de matrícula y deserción escolar y en su relativa capacidad de inclusión social en contextos de desigualdad y exclusión social; y en la *dimensión cultural*, en la dificultad de la cultura escolar hegemónica para “el reconocimiento y desarrollo de las diversas identidades individuales y colectivas” (INJUVE, 2006, p. 125)

La evidencia de los límites de la escuela moderna, coexiste con el reconocimiento y las expectativas que sobre ella siguen recayendo. Esto obliga a explorar también en sus posibilidades. El desarrollo de posturas críticas en la pedagogía y su consecuente aplicación en algunas experiencias escolares, denominadas “innovaciones educativas”, que le han apostado a una ciudadanía activa y plena de los jóvenes, y a profundizar en la democratización de la escuela, son un escenario destacado que permite establecer elementos de juicio sobre las posibilidades y límites de la escuela colombiana en la

transformación de la crisis del modelo de socialización política centrado en la ciudadanía moderna y aplicado al mundo escolar.

El conocimiento de prácticas de democratización escolar que han sido construidas desde *enfoques críticos* y han crecido en los bordes del sistema educativo como forma de resistencia al modelo de cultura escolar dominante, debe arrojar claves políticas y pedagógicas sobre la posibilidad y pertinencia de pensar la escuela como lugar de potenciación de los jóvenes como sujetos individuales y colectivos, y como sujetos políticos, esto es, como escuela emancipadora, capaz de trascender las objetivaciones de la socialización moderna, y posibilitar a los escolares, hacerse sujetos de su propia formación:

Concebida de esta manera, la relación entre educación y ciudadanía brinda un formato para pensar la resistencia a la subordinación, sin excluir articulaciones más amplias, esto es, un ‘nosotros’ que **incluya, y a la vez, que trascienda** los confines de una identidad de resistencia afincada sólo en el ‘nosotros’ del grupo identitario (Vitar, 2005, p. 58)

La pregunta planteada retrotrae a otra pregunta que no podemos soslayar: ¿qué significa, en el contexto de globalización cultural atravesado por la cultura mediática, hablar de la socialización y de la escuela como ‘institución socializadora’ de jóvenes? Necesariamente tenemos que afirmar el carácter polisémico de la expresión y reseñar brevemente los enfoques desde los cuales se ha abordado el concepto de socialización:

- El enfoque objetivista

Desarrollado por Durkheim, el llamado enfoque ‘objetivista’ centra la socialización en la transmisión y en el moldeamiento de los sujetos en la moral social imperante, en lo que Durkheim llama *el ser social*:

“Constituir este ser social en cada uno de nosotros este es el fin de la educación”.  
(Durkheim, 2002, p. 31).

Desde esta mirada, la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exige de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado.

“Resulta de esta definición precedente que la educación consiste en una **socialización** metódica de la generación joven.” (p. 20)

- El enfoque subjetivista de la socialización

Desarrollado desde la fenomenología, Alfred Schutz (1974), entiende la socialización como vivencia intersubjetiva, en el cara a cara, en el que el mundo social es una ‘construcción significativa’ esto es, una construcción social que acontece en el mundo de la vida como escenario de la acción social; y que “obedece a intencionalidades y expectativas de los actores que tienen su origen en su biografía y en su posición de clase” (Alvarado y Botero, 2009, p. 7), entendiendo de esta manera el mundo social como configurado por la experiencia vivida y la consciencia individual y colectiva.

La socialización como vivencia intersubjetiva acontece en el lenguaje, el cual comporta contenidos, sentidos, valores inscritos en la cultura en que se socializa el sujeto, que condicionan las relaciones, y que en el niño determinan esas primeras relaciones. Así, Schutz afirma la dependencia social de las estructuras de lo que nombra como ‘significatividades subjetivas’. No obstante, en el desarrollo de los procesos de socialización, según el autor, no ocurre lo mismo en el adulto:

“las significatividades subjetivas de la situación actual del adulto normal no dependen así de elementos sociales dados, pero las interpretaciones y los motivos que han sido ‘socializados’ en el curso de la biografía cumplen una función decisiva en cuanto a determinar y dominar la situación. Las significatividades interpretativas y motivaciones *socializadas* remiten, a su vez, a situaciones

*'originarias'* de adquisiciones basadas en significatividades intersubjetivas y formadas por elementos sociales dados inmediatos". (Schutz & Luckman, 2003, p. 247)

Esto es, que en la construcción de sentido en el proceso de socialización, el sujeto va constituyéndose a sí mismo y desligándose, escapando de la determinación de la socialización primaria, en una tensión entre las imágenes que se ha hecho del mundo y las relaciones intersubjetivas que acontecen en el mundo de la vida (el cual media entre el sujeto y el conocimiento de la realidad social), en un movimiento de la subjetividad en el que el sujeto oscila entre la cercanía y el distanciamiento de lo inmediatamente dado.

- Intento de síntesis de perspectivas de socialización:

Frente a la tensión 'objetivismo / subjetivismo, aparecen reflexiones que desde una perspectiva compleja buscan reconocer que la realidad social se configura en una relación en múltiples direcciones que supera dualidades tales como objeto – sujeto, estructura-agente, macro-micro (Sautu, 2003), campus - hábitus (Bourdieu, 2003). Entre ellas, es necesario reconocer el trabajo pionero de la sociología del conocimiento de Berger y Luckman (2003), que intenta aportar una mirada compleja al concepto de socialización, concibiéndola como un continuo proceso de aprehensión de la sociedad como realidad subjetiva.

Con gran influencia de Berger y Luckman, ha hecho carrera dentro del trabajo social la diferenciación, ya clásica, entre la socialización primaria –caracterizada por la determinación de la red afectiva y emotiva del mundo familiar que opera como imposición– y la socialización secundaria en la que se internalizan las significaciones e intereses institucionales, y en la que la mediación de las instituciones aparece como el componente que opera el salto entre la socialización primaria y la socialización secundaria.

Hoy asistimos a un proceso sociocultural en el que esta clasificación (socialización primaria / socialización secundaria) se rompe, en tanto se han instaurado procesos

educativos institucionales en lo que era, hasta unas décadas atrás, patrimonio de la familia, del mundo privado, y hoy la llamada *educación inicial* abre la entrada a escenarios públicos de socialización desde los primeros meses de vida de los niños. Así, con la creación de las políticas públicas de infancia, la clasificación que desarrollaron Berger y Luckman, se ve desbordada por una transformación sustancial de los escenarios de socialización así como de los procesos de socialización. A esto se le añade, que la entrada en pleno de los medios masivos de comunicación y de las tecnologías de información y comunicación, al alcance de cualquier niño desde sus primeros años, hace que lo que se dio como escenario exclusivo de la familia, hoy, es un escenario compartido de socialización entre múltiples actores, muchos de ellos ‘anónimos’, y sin filtro posible. La iniciación a la vida social tiene en el mundo contemporáneo múltiples vías de fácil e inmediato acceso, por lo que la llamada ‘socialización primaria’ quebró sus fronteras.

Agnes Heller, por su parte concibe la *socialización* como un proceso de potenciación de los sujetos, en la interacción individuo – comunidad, en el cual “los sujetos comienzan a cultivar aquellas facultades y disposiciones que son necesarias para su existencia, para su afirmación en una comunidad dada. Cultivar estas cualidades particulares es, por consiguiente, el criterio mínimo, sin el cual no es posible la apropiación de la vida cotidiana” (Heller, 1994, p. 36). Proceso que se da como un *continuum* en la vida cotidiana, partiendo de la individualidad hasta la aceptación de las normas y reglas sociales, y la elección y construcción de la forma de vida social que se desea.

“La configuración de una conducta vital, de un modo de vida, y la elección de la comunidad son dos aspectos de un mismo proceso”. (Heller, 1994, p. 17)

Es en este continuum de apropiación de la vida cotidiana en el que se despliega la llamada *socialización política*, presente especialmente en las experiencias de vida en común, generalizadas en niños, niñas y jóvenes. En este sentido, Heller, contrapone el valor de la vida en común como alternativa a la familia autoritaria, y afirma que:

[...] el carácter psíquico del niño que crece en estas condiciones, será favorable a la vida democrática. Jamás aceptará como natural una situación en la que no haya tomado parte para determinar su propio destino. Al mismo tiempo, no sentirá la necesidad de oprimir a otros hombres. (Heller, 1994, p. 50)

La necesidad de esclarecer el alcance de los llamados ‘procesos de socialización’ en conexión con la socialización política, en función de promover la agencia de los jóvenes en entornos institucionalizados como lo es el sistema educativo, en un contexto en el cual su pertinencia viene siendo puesto en cuestión por distintas vertientes contemporáneas de pensamiento y las transformaciones culturales del mundo moderno, se constituye en el móvil de este estudio. Los marcos de la socialización política escolar, están hoy en entredicho, y se requiere urgentemente explorar otras vías.

#### **1.4 Objetivos**

Este estudio pretende aportar al debate sobre la pertinencia de la escuela hoy como institución socializadora de jóvenes, y las perspectivas que se abren desde las escuelas críticas para ir más allá de los límites trazados por la cuadrícula de la escuela moderna.

En este debate son visibles diversas posturas: unas, que contemplan el “desistimiento” de la escuela como ámbito socializador (Tenti-Fanfani, 2003); otras que la consideran vigente como vía necesaria para la inclusión social en una sociedad del conocimiento (Feldman, 2005); y aquellas que valoran la escuela como lugar de resistencia a las distintas formas de sometimiento (Huergo, 2001), que “como quiera que sea, representa un espacio vital para los jóvenes (...) un espacio juvenil (...) resemantizado por los jóvenes” (Aguilar, 1998, p. 50)

En general, las llamadas ‘innovaciones educativas’ críticas (que en este estudio se nombran como ‘escuelas críticas’), le han apostado a la ciudadanía plena de los jóvenes (Giroux), entendida aquí, tanto como superación de las restricciones de la ciudadanía que muchos jóvenes viven, en razón de su situación de desventaja y exclusión social, y la

posibilidad de despliegue de potencialidades para construir la vida que se desea; así como como al aprendizaje e inmersión en la construcción de una sociedad democrática, equitativa, para quienes crecieron en medio de la garantía de sus derechos. Estas experiencias escolares son lugares privilegiados para dilucidar la pertinencia de las escuelas críticas, en tanto situadas en la frontera, en el borde del sistema educativo: estas han sido concebidas como experiencias de ruptura, de resistencia y transformación de la cultura escolar dominante, y de potenciación de los jóvenes como actores sociales desde su especificidad.

Así, las escuelas configuradas desde un interés socio-crítico, se han venido retroalimentando, buscando producir nuevas formas de cultura política al interior, que transformen la cultura escolar moderna, y de las que esperamos extraer claves político - pedagógicas que aporten a promover procesos de subjetivación, en una mayor conexión con las demandas, explícitas o implícitas de los jóvenes contemporáneos.

### **Objetivo General**

Analizar las posibilidades y límites de experiencias escolares inspiradas en las pedagogías críticas ('Escuelas Críticas'), en la configuración de procesos de subjetivación de jóvenes escolares.

### **Objetivos Específicos**

1. Hacer análisis estructural de contenido de los fundamentos epistemológicos, políticos y pedagógicos de las reflexiones producidas por pedagogos críticos (Giroux, Freire), como ejes que fundamentan a las llamadas 'escuelas críticas', especialmente desde las categorías fundantes de *utopía, ética y autoridad*.

2. Analizar la estructura de los discursos y las prácticas de agentes educativos escolares, relacionados con los procesos de formación política en las 'escuelas críticas', como escenario posible de construcción de procesos de subjetivación de jóvenes en el

marco del *sistema educativo colombiano*, a partir de 1994 (Ley General de Educación, LGE).

3. Dilucidar las posibilidades y límites de los procesos de subjetivación de jóvenes escolares impulsados por las llamadas *escuelas críticas* (instituciones educativas, innovaciones escolares constituidas desde la perspectiva socio-crítica de la educación).

4. Formular relaciones entre socialización política y subjetivación, como aporte a la formación política y a la lectura de la cultura escolar.

## **1.5 Contexto teórico del proyecto**

El presente proyecto busca aportar tanto en la conceptualización de la formación política y de la ciudadanía de los y las jóvenes, como en la construcción y fundamentación de alternativas de formación y potenciación, en el marco del sistema educativo. Se soporta en los conceptos de *subjetivación, socialización política, ciudadanía juvenil, cultura escolar moderna e innovaciones educativas socio-críticas (escuelas críticas)*.

### **1.5.1 Subjetivación**

(...) No es ya pues en términos de sujeto y de subjetividad que tenemos que pensar la cuestión política (ni sujeto individual, ni sujeto colectivo). Se debe más bien atender a los procesos de subjetivación que están en marcha en las relaciones sociales y en las relaciones de poder, o que son movilizadas contra las formas de dominio a las que se confrontan los individuos en sus lugares de trabajo tanto como en el ámbito doméstico, en el trato con las instituciones tanto como en el espacio público-político. (Tassin, 2012, p. 40)

Las utopías modernas (utopía liberal, utopía dialéctica revolucionaria) se instalaron en el horizonte de la sociedad a partir de la construcción del sujeto moderno emancipado como promesa soportada en la ciencia moderna, y en la educación de la subjetividad como

una categoría útil para la configuración de los individuos en y para la vida social: formar el ciudadano y constituir la ciudadanía. En este sentido afirma Foucault:

“Podemos decir que el pastorado cristiano introdujo (...) un extraño juego cuyos elementos son la vida, la muerte, la verdad, la obediencia, los individuos, la identidad; un juego que parece no tener ninguna relación con el de la ciudad que sobrevive a través del sacrificio de sus ciudadanos. Al combinar estos dos juegos – el juego de la ciudad y el ciudadano y el juego del pastor y del rebaño- en lo que llamamos Estados modernos, nuestras sociedades se revelaron como verdaderamente demoníacas”. (Foucault, 1996, p. 40).

Detrás de esta radical crítica de Foucault a los estados modernos por su pretensión de conducir al individuo-ciudadano llegando hasta el gobierno de su intimidad desde la esfera pública que modula y construye sentidos de vida, supuesta la libertad, surge la necesidad y la urgencia, desde el pensamiento crítico contemporáneo, de construir procesos sociales que, si bien, partiendo del supuesto de la imposibilidad de la utopía emancipatoria moderna (tanto de la liberal como de la del socialismo real), no menos dejan de buscar formas de resistencia y de trasgresión de los límites y de las cuadrículas, líneas de fuga que den posibilidades de desarrollar el potencial de la vida, desde sí misma, desde su fuerza inmanente, y que Deleuze encuentra plausible en la noción de subjetivación (citado por Tassin):

“Una línea de subjetivación es un proceso, una producción de subjetividad en un dispositivo [...]. Es una línea de fuga. Escapa a las líneas precedentes, se escapa de ellas. El Sí Mismo no es ni un saber ni un poder. Es un proceso de individuación que recae sobre grupos o personas, y se sustrae a las relaciones de fuerza establecidas como saberes constituidos” (Tassin, 2012, p. 48).

Emerge entonces la categoría de ‘subjetivación’ referida a la posibilidad y a la necesidad de configurar subjetividades capaces de tomar distancia de los marcos o cuadrículas construidas por la modernidad a través de las instituciones de socialización y

tomar el gobierno de sí (mediante prácticas de sí). Es a esto lo que Deleuze llama ‘proceso de individuación.

Vale precisar en este punto, y siguiendo la lectura que Tassin hace de Foucault en cuanto a que su uso del concepto de subjetivación no fue siempre el mismo:

“Se entiende que el interés de Foucault por la subjetivación haya pasado por dos momentos que se presentarán como complementarios. En un primer momento, se trata de analizar las formas de sujeción impuestas por las relaciones de poder a los individuos que las padecen. La subjetivación se concibe entonces como una forma de dominio y no se podría disociar el llegar a ser sujeto de los procedimientos, ya sea de vasallaje, ya sea de dominación, en los que y por los que un sujeto se constituye como sujeto”.

(...) En un segundo momento (...) que corresponde a la metodología en la que Foucault se adentra en la historia de la sexualidad en el transcurso de la segunda mitad de los años setenta y que se va convirtiendo en una hermenéutica del sujeto, la subjetivación designa los procedimientos por los que un individuo se apropia de sí, se transforma él mismo en sujeto de sus propias prácticas (...) así que el sujeto que se subjetiva no es el sujeto sometido; es, al contrario, el sujeto que se forma a sí mismo en sus prácticas y usos de sí” (Tassin, 2012, p. 41)

Es en este segundo sentido de la noción de subjetivación en el que Deleuze se va a interesar y cuya comprensión se retoma en esta investigación.

Posteriormente, en uno de sus últimos textos, *El sujeto y el poder* (1988), publicado en 1979, da otro giro a la noción de subjetivación, definiéndolo como “el modo como un ser humano se convierte a sí mismo o sí misma en sujeto”, y declara su intención de “crear una historia de los diferentes modos de subjetivación del ser humano en nuestra cultura” (1988, p. 227)

Por tanto, y siguiendo el segundo sentido dado por Foucault, lo que Deleuze y Tassin van a seguir profundizando con la noción de subjetivación no es un estado final, es un proceso que se instala, es un movimiento, una dinámica personal e interpersonal de resistencia y creatividad que se constituye, y por tanto se revela como una fuerza política. Y dado que la pretensión de las sociedades modernas es colonizar el individuo desde la libertad, la resistencia y el poder emancipatorio tiene que arraigarse y cultivarse en el ‘sí mismo’:

“La subjetivación designa un proceso y no un estado (una situación, un estatus o un principio del ser). Pero este proceso no es simplemente el de un llegar a ser sujeto, como si pudiera darse por entendido que sabemos lo que significa “ser sujeto”: es más bien el proceso de un llegar a ser “x”, proceso que no sabría fijarse, estabilizarse bajo la forma de “sujeto”, sea cual sea el sentido en el que se tome el término, bien sea en el sentido de la subjetividad<sup>1</sup>, de la subjetividad o de la sujeción.” (Tassin, 2012, p. 37)

A diferencia de la constitución del sujeto moderno, del llegar a *ser sujeto* desde los ideales emancipatorios de la modernidad, tanto liberal como socialista, desde un sujeto ejemplar racional, autónomo, consecuente con los principios de razón, los procesos contemporáneos de configuración de subjetividad buscan que el individuo transite, explore, construya, intuya, produzca de sí mismo la fuerza de vida. No van en una única dirección, no responden a leyes de la historia, no suponen que vaya indefectiblemente hacia un fin, ni que se emancipará de todo lo que sujeta. Buscan trasgredir los límites y construir algo nuevo, que puede romper barreras, pero también sabe que siempre habrá fuerzas de dominación:

“en cuanto escapan de las dimensiones de saber y de poder, las líneas de subjetivación parecen particularmente capaces de trazar caminos de creación **que**

---

<sup>1</sup> “La SUBJETIVIDAD determina el ser del sujeto, como *hypokeimenon*, destacado por Aristóteles. Se refiere al sujeto como esencia”. (Lombardi et. al., 2009, p. 53).

**no dejan de fracasar**, pero que no dejan tampoco de ser retomados, modificados, hasta la ruptura del viejo dispositivo” (Deleuze 2003, p. 320).

A diferencia de otras perspectivas, esta mirada va a asumir que los procesos de ruptura y de trasgresión no son absolutos, que no es posible estar por fuera de relaciones de poder, pero que se tienen que estar procurando diariamente, en una tensión continua entre los dispositivos de sujeción de los sistemas de saber-poder, y el deseo y la lucha del sujeto por no ser colonizado. Lo que no significa que esto no pueda ocurrir, a nombre de la libertad, la autonomía, o la autocreación.

Los procesos de formación que se pueden derivar de esta mirada, no pueden construirse desde un perfil de sujeto predeterminado, esto es, de una objetivación, como sí lo hacen la educación pastoral y la educación moderna, y por el contrario, van a procurar potenciar a los sujetos para que ellos mismos configuren su propio ser, también limitado pero capaz de trascender límites. Las escuelas críticas, de las que se ocupa esta tesis, han hecho una apuesta por hacer de la socialización un proceso de emancipación desde los marcos de la escuela moderna. Por tanto, vale la pregunta por los procesos formativos que han permitido a los jóvenes irse construyendo a sí mismos desde su propia exploración y construcción y no sólo desde las demandas de la sociedad y los perfiles escolares, tal como la delinea Larrosa, siguiendo a Foucault en *La Voluntad de Saber*:

(...) Y, en la perspectiva de Foucault, la cuestión del ‘gobierno’ está ya desde el principio fuertemente relacionada con la cuestión del ‘autogobierno’. Y esta última cuestión, a su vez, está claramente relacionada con el tema de la subjetivación. (Larrosa, 1995, p. 284).

Desde la construcción de procesos de subjetivación, el ‘gobierno de sí’ podrían derivar, quizá en un dispositivo del poder pastoral y de las sociedades disciplinarias para la sujeción, o quizá convertirse en una tecnología que apropiada por el individuo, le permita a cada quien construirse desde sí. Las relaciones pedagógicas tendrían que estar apuntando, desde las escuelas críticas, hacia esto último.

Visto así, las pedagogías críticas van a contar con elementos propicios para desarrollar procesos de subjetivación, como son el diálogo, la valoración y potenciación de la palabra, la intención de hacer que los individuos pasen de ser pacientes a ser agentes de sí mismos; y por tanto, el aprendizaje del gobierno de sí podría servir no solo para facilitar el gobierno realizado por otros (la obediencia), sino también para potenciarse a sí mismos desde una perspectiva propia e intersubjetiva.

Esta investigación pretende hacer visibles algunas de estas experiencias, al tiempo que hacer análisis crítico de procesos de subjetivación que pueden estar dándose en las escuelas críticas.

### **1.5.2 Socialización política**

Por socialización política entiendo, inicialmente, el proceso por el cual los individuos se aproximan e incorporan a la vida política, se enfrentan a lo público. Esto es, un proceso de aprendizaje en el cual se construyen e interiorizan las valoraciones, preferencias, lealtades y simbologías políticas; proceso que comienza desde la temprana edad, como parte del amplio tránsito mediante el cual los individuos aprenden y modifican los contenidos del mundo que les han legado sus antecesores. (Pereira, 2009).

Bobbio define la socialización política como:

Aquel conjunto de experiencias que en el curso de la formación de la identidad social del individuo contribuyen en particular a plasmar la imagen que tiene de sí mismo en los enfrentamientos con el sistema político y al definir la relación que instaura con las instituciones políticas. (Bobbio, N., Matteucci y G. Pasquino. 2001, p. 1514)

En tanto ‘conjunto de experiencias’, remite a las subjetividades que se configuran en la socialización política como aproximación a la vida política, esto es, desde las construcciones de sentido que acontecen en los procesos de socialización. Estos últimos

proveen concepciones, normas, actitudes, comportamientos, y prácticas sociales propuestas por la sociedad en su interés de transmisión y de adaptación de los individuos a determinados valores y conductas sociales, y que se constituyen en rasgos de subjetividad política. Esto es, que el sujeto político se configura en el proceso de socialización (constitución del sujeto social); proceso que Berger y Luckmann (2003) tipificaron como socialización primaria y secundaria, en tanto evolución que va del mundo familiar al mundo social, pero que contemporáneamente va a perder vigencia por la entrada de las tecnologías de la comunicación e información, por el consolidación de la educación inicial como política pública y por el lugar cada vez más relevante que tiene el mundo de pares. La socialización política produce así, en cada individuo, una 'imagen de sí mismo' en relación con 'lo político' (entendido como una esfera que cambia históricamente, que es un campo de lucha).

El proceso de formación de la identidad social de los individuos es el sustrato de la construcción de la identidad política, que acontece en la puesta en la escena pública de los intereses individuales y colectivos, en la que los sujetos reconocen y se identifican con quienes comparten sus intereses y se distancian de quienes difieren o se oponen. De esta manera se pone de presente el carácter relacional e intersubjetivo de la socialización política.

Así, el proceso de socialización política configura subjetividad política como resultado de lo que Bobbio nombra como procesos de formación-aprendizaje social:

Las orientaciones, las emociones, las actitudes hacia los diversos objetos de la política, las capacidades cognitivas y expresivas necesarias a cada acción política son por tanto consideradas como el resultado de un proceso de formación-aprendizaje social que, si se extiende a todo lo largo de la vida, al igual que como ocurre en cada proceso similar, conoce de todos modos etapas bien significativas, influencias particulares, momentos de aceleración o de éxtasis". (Bobbio y otros, p. 1514)

En esta misma dirección, Valia Pereira define la Socialización Política como:

“proceso de aprendizaje y cambio de las valoraciones, preferencias, lealtades y simbologías políticas (...) (como) parte del amplio proceso mediante el cual los individuos aprenden y modifican los contenidos del mundo que han legado sus antecesores. (Pereira, 2009, p. 1).

De esta manera, Pereira reconoce la socialización política como un proceso de aprendizaje social en el que intervienen las dimensiones: simbólica (como construcción de sentido), práctica (dirigida a la acción) y ética, esto es, como sujeto político que emerge de la construcción de sí, como sujeto ético.

Este proceso de aproximación e incorporación a la vida política es mirado desde diversos enfoques teóricos que Seoane y Rodríguez (1989), citados por Alvarado (2009) clasificaron como: modelos de socialización política dirigidos a la conformidad–legitimación, y modelos orientados a la diferenciación–innovación.

En el primer modelo de ‘conformidad-legitimación, es desarrollado por autores como Durkheim y Parsons, para quienes ciertos valores genéricos como la continuidad, conservación, orden, armonía, equilibrio son los principios básicos que rigen el funcionamiento del sistema social como un todo y de sus subsistemas, a los cuales los individuos se *sujetan* en su propio interés, y en los que las instituciones de socialización y en particular la escuela formal *preparan para* el ejercicio de roles asignados o adquiridos que garantizan la continuidad del sistema social mediante la formación de consenso y compromisos de cada individuo con la sociedad a la que pertenecen (Smith-Martins, 2000).

El segundo modelo, llamado de ‘diferenciación-innovación’, busca por el contrario comprender la sociedad en su necesidad de transformación, en su condición conflictiva como posibilidad. En este modelo se identifican diversas fuentes y matices que van desde la consideración de la educación y la socialización política como mecanismo del cambio social, de construcción de una sociedad democrática (en autores como Dewey y

Mannheim); hasta las llamadas *teorías de la reproducción* que, desde un enfoque estructuralista, restan cualquier posibilidad a las instituciones sociales, y a la escuela en particular, de generar procesos de transformación y de hacer de los sujetos agentes de transformación, y por el contrario, consideran a la escuela y a la socialización política que en ella acontece como instrumentos esenciales del poder y la dominación, en autores como Althusser, Baudelot y Establet (1975), entre otros. Estas posiciones reproduccionistas dejan pocas posibilidades para reconocer la capacidad de la escuela de ampliar en los sujetos el horizonte de sentido, más allá de las determinaciones sociales.

Compartiendo la lectura crítica de la sociedad, algunos autores como Bourdieu y Passeron, y Basil Bernstein se interesaron por explicar los procesos de reproducción cultural y los procesos de socialización política que se dan al interior de la escuela “basados en los conceptos de autonomía relativa de las instituciones educativas, de hábitos y de violencia simbólica” (Smith-Martins, 2000, p. 5). Estas posturas son las que hoy hacen posible indagar por el alcance de la ‘autonomía relativa’ y por el ‘hábitus’, como lo social incorporado que los individuos generan en condiciones sociales específicas (Bourdieu, 1995, p. 92):

“El hábitus no es el destino que algunas veces se ha creído ver en él. Siendo producto de la historia, es un sistema abierto de disposiciones, enfrentado de continuo a experiencias nuevas, y en consecuencia afectado sin cesar por ellas. Es perdurable más no inmutable.

(...) El hábitus se revela solamente —hay que recordar que se trata de un sistema de disposiciones, es decir, de virtualidades o potencialidades— *en relación con una situación determinada*. (...) Es menester concebirlo como una especie de resorte en espera de ser soltado, y según estímulos y la *estructura del campo*, el mismo hábitus puede generar prácticas diferentes e incluso opuestas. (Bourdieu, 1995, p. 92)

El desarrollo de un pensamiento crítico que lee la sociedad también desde la cultura, los procesos de socialización y la vida cotidiana, permite abordar las transformaciones (más

o menos posibles) que pueden acontecer en la cultura escolar de las innovaciones educativas que se están configurando desde un interés socio-crítico, como rupturas y como continuidades con la 'estructura del campo', en donde inciden también de manera directa, las trayectorias de los agentes sociales.

#### **1.5.4 Ciudadanía(s) juvenil(es)**

La forma propia de la socialización política en la modernidad, y a fortiori de la escuela moderna, es la formación de ciudadanía, entendida como civismo (cumplimiento de deberes ciudadanos) y como ejercicio de derechos. No obstante, el reciente reconocimiento de los jóvenes y las jóvenes como ciudadanos(as) hace emerger como categoría política la *ciudadanía juvenil*. Ciudadanía juvenil, es un concepto complejo atravesado por dos componentes básicos: la igualdad y la diversidad. En términos de igualdad, comprende el conjunto de derechos que cobijan a toda persona, clasificados como derechos civiles, políticos y sociales. Desde la diversidad, implica el reconocimiento como derechos de un conjunto de necesidades y libertades específicas de los jóvenes. Sin igualdad, lo diverso no tiene posibilidad; sin reconocimiento de la diversidad, en lo que Santos (2005) nombra como el *universalismo de la igualdad*, ésta termina generando y profundizando las desigualdades y exclusiones. La absolutización de las expresiones diversas sin el reconocimiento de los mínimos de igualdad produce lo que Santos llama, el *universalismo de la diferencia*, que se manifiesta en ghettos, tribus, racismos y antirracismos, en desigualdades, exclusión social y violencias (Sen, 2006).

En este sentido, Reguillo (2003), busca una noción de la ciudadanía que articule la igualdad con la diversidad:

La ciudadanía cultural, (...) se define desde la articulación del derecho a la organización, el derecho a la expresión, el derecho a la participación en el mundo, a partir de las pertenencias y anclajes culturales: el género, la etnia, la religión, las opciones sexuales, las múltiples adscripciones identitarias. (Reguillo, 2003, p. 20)

De esta manera, plantearse la especificidad cultural de la ciudadanía de los jóvenes, no es otra cosa que crear la posibilidad de explorar vías de vinculación de estos a la vida social y política a partir de los mundos juveniles, de sus configuraciones identitarias, y no solamente como un efecto inercial del ciclo de vida que les aproxima inevitablemente a la vida ciudadana adulta. En este sentido, su lucha va para que sean reconocidos como ciudadanos desde sus códigos culturales, y no lo contrario, desde la adopción de los códigos adultos, está cada vez más presente en los escenarios de socialización, y en particular en la escuela.

Es entender la política como la posibilidad de “traducir problemas individuales en asuntos públicos, e intereses comunes en derechos y obligaciones individuales” (Bauman, 2004, p. 209).

La perspectiva de las pedagogías críticas es alcanzar para aquellos, la ciudadanía plena, entendida como la confluencia de condiciones objetivas de desarrollo de los sujetos, y la posibilidad de despliegue de la subjetividad política:

Una ciudadanía plena exige un plexo de derechos políticos, sociales, culturales y de los pueblos (y no sólo derechos individuales) mediante una revalorización de la cultura, de la autoestima y la identidad.

La ciudadanía plena constituye un proyecto de humanización que requiere de audacia, de no quedarse ni resignarse, de la articulación y la búsqueda de convergencias sobre grandes ejes que procuren la inclusión evitando la pasividad, el escepticismo y el enclaustramiento. Y en este sentido, a la cultura del temor y a la agenda de seguridad debe oponérsele la cultura de la audacia y una agenda de desarrollo e inclusión. (García y Nosseto, 2010, p. 11)

Desde esta perspectiva centrada en un enfoque de derechos, el disfrute de los derechos civiles y políticos, tanto como el de los derechos económicos, sociales y culturales

son el sustrato sobre el cual los jóvenes han de desarrollar sus potencialidades y posibilidades de acción:

La formación de subjetividades políticas de jóvenes implica, pues, 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 -su escuela, su familia, su grupo de pares, su cultura, su etnia, su país, su continente, etc.-. (Alvarado, S., Ospina, H., Botero, P. & Muñoz, G., 2008, p. 37)

Una mirada compleja de la ciudadanía de los jóvenes, puede aportarla el concepto de *ciudadanías mestizas* (Uribe, 2001, p. 179) que ha sido desarrollado en el medio latinoamericano y colombiano desde una perspectiva histórica y cultural de la ciudadanía (García Canclini, Rabotnikof, Escalante, Martín-Barbero, Uribe, Naranjo, Hurtado, entre otros), que distanciándose tanto del enfoque republicano como del liberal, pone su foco en la forma como se vive y se lucha por la ciudadanía en contextos de conflicto social, desventaja social y exclusión. Contrasta el ideal de ciudadano virtuoso o individualista con el ciudadano(a) histórica y socialmente situado, que se construye (resistencia y creatividad) en la adversidad:

Una categoría que sin desconocer la dimensión jurídico-política (positivación de derechos), rescata las *pertenencias culturales*, las relaciones sociales y las experiencias locales y comunitarias como las tramas donde se compone la identidad ciudadana. Esta última pensada, en todo caso, como un proceso dinámico (dialéctico) de interacción entre individuo y sociedad, entre subjetividad e inter-subjetividad, entre lo sedimentado y lo nuevo (tradicción y transformación). (Hurtado, 2009, p. 23).

Una categoría como la de ciudadanías mestizas permite dar cuenta de la pluralidad y heterogeneidad del mundo contemporáneo que trae aparejada una desestabilización de los conceptos y categorías clásicas de las ciencias sociales y de la ciencia política. Con ello, es posible darle lugar a asuntos como las *ciudadanías diferenciadas* en tanto es aquella que es capaz de reconocer las distintas trayectorias hacia la modernidad, la democracia y las diferentes rutas de construcción de ciudadanía; y en segundo lugar, permite construirse diverso a partir de la *alteridad* y de la *subjetividad*, esto es, de *defender los derechos universales* apelando a las situaciones concretas en que están involucrados los diferentes grupos que componen la sociedad; trabajadores, niños, grupos étnicos, mujeres, *jóvenes*.” (Hurtado, 2009, p. 24).

Desde esta perspectiva, la ciudadanía juvenil, y en particular, la de los jóvenes escolares cuyas edades se encuentran en la mayoría de los casos, en “minoría de edad” legal, puede caracterizarse, como lo hace Reguillo, como una “ciudadanía restringida”:

En el plano de las estructuras formales, la división arbitraria y socialmente construida entre los menores y los mayores de edad, establece claramente que los «menores» carecen (...) del derecho político para participar en las decisiones sobre la esfera pública. Tal división entre mayores y menores parte de afirmar que los ‘menores’, “además, «carecen» de las capacidades necesarias para involucrarse como sujetos de derechos políticos en una sociedad.” (Reguillo, 2003, p. 6)

En el mismo sentido, Naranjo y otros (2003, p. 152), caracterizan a los jóvenes urbanos de la ciudad de Medellín, como “grupo socialmente excluido o incluido funcionalmente”

(...) tanto a los jóvenes de los barrios populares como a los de estratos medios y altos (...) comparten como coetáneos la pérdida de sentido de los espacios de socialización más tradicionales: la escuela, la familia, el trabajo, la política, por ejemplo.

Los jóvenes, en general, hacen parte de aquellos sujetos sociales que aún no logran asirse a un lugar simbólico y real desde donde puedan hacer públicas sus nuevas propuestas para la ciudad. No han encontrado espacios de reconocimiento a sus propuestas, demandas y aspiraciones (Naranjo y otros, 2003, p. 152)

La reflexión sobre las posibilidades y límites de la escuela de aportar significativamente a la configuración de procesos de subjetivación exige un distanciamiento crítico de concepciones predominantes acerca de la juventud como “futuro”, o como un estado inmaduro de desarrollo e identidad, o como un estado de irresponsabilidad y por tanto, de riesgo social (peligrosidad y criminalización de los jóvenes); procesos de subjetivación que parten de afirmar la capacidad de los sujetos de transformar situaciones y de reconstruir sentidos a pesar de la adversidad, es decir, de ser ‘agentes’ y no ‘pacientes’, de ir más allá de los límites; igualmente, exigen el cuestionamiento a posturas deterministas de la sociedad que niegan o desconocen las posibilidades de resistencia y creatividad de los sujetos en cuanto a las relaciones de poder dominantes (Foucault, 1988), a la expansión del yo desde el deseo (Deleuze, 1994), y al desarrollo de potencialidades en la perspectiva de ‘construir la vida que se desea’ (Sen, 2000).

En este sentido compartimos la formulación propuesta por Muñoz (2006, p. 166) en cuanto a que,

(...) la agencia se entendería como “una posición de sujeto con discurso” (Foucault). A pesar de las determinaciones disciplinarias o estructurales, parece posible pensar en sujetos que *estando relativamente determinados*, poseen agencia. (Muñoz, 2006, p. 166)

En consecuencia, se hace pertinente leer la escuela y en particular las escuelas críticas o ‘innovaciones escolares socio-críticas’ en cuanto a su posibilidad de crear procesos de subjetivación, y en las que el desarrollo de la agencia de los jóvenes es un componente necesario, en tanto que, “a partir de esta situación se configuraría otra modalidad de política social y de acción pública de los jóvenes” (Muñoz, p. 166)

### 1.5.5 Cultura(s) escolar(es)

En sentido general, se habla de ‘la’ cultura escolar como una categoría comprensiva de la escuela como institución homogeneizadora. No obstante, la emergencia de diversas experiencias de cultura escolar críticas del sistema social y del sistema educativo vigente que buscan resistir o aportar a su transformación, sustentaría la categoría “*culturas escolares*”, tal como lo ha propuesto Viñao (2002):

La expresión cultura escolar –o de la gramática de la escuela- sugiere una construcción o estructura única. ¿Puede hablarse de una sola cultura o gramática de la escuela? ¿No sería más esclarecedor hablar de **culturas** o gramáticas de la escuela?

(...) Hay, pues, **culturas específicas** de cada centro docente, de cada nivel educativo y de cada uno de los **grupos de actores** que intervienen en la vida cotidiana de las instituciones de enseñanza, así como **subculturas** más específicas. (Viñao, 2002, p. 80)

Mientras que, la categoría ‘cultura escolar’ en singular, permite como contrapartida, dar cuenta de una intencionalidad funcional y reproductiva de las políticas educativas; la investigación educativa de corte comprensivo, histórico-hermenéutico, ha mostrado la escuela como un lugar diverso en el cual los sujetos interactúan desde sus roles, concepciones, prácticas y adscripciones identitarias. Ello permite una lectura crítica de cultura escolar como campo de tensión entre saber y poder, como de ‘construcción de sí’, al tiempo que hace visibles sus fronteras y límites como sus márgenes variables de acción (Rockwell y Mercado, 1982). Vista así,

(...) la **cultura escolar** se refiere a la **red de sentidos**, significaciones, expectativas y comportamientos compartidos por los actores educativos y orientadores de su acción. Se expresa en el sistema de ideas, símbolos, valores y concepciones, por una parte; y en las formas de operar, por otra; donde están

incluidos no solo los acontecimientos íntimos y cotidianos de la vida escolar y sus actores, sino también aquellos más macro, que forman parte de su interacción con la sociedad (Ávila, 1999, p. 66)

Desde este reconocimiento tiene sentido hablar de ‘culturas escolares’, en plural, o de ‘subculturas escolares’, como lo sugiere Viñao (2002), en las que muchos educadores, estudiantes y miembros de comunidades educativas se constituyen en ‘agentes’ y protagonistas de una construcción propia.

Desde esta lógica aparecen propuestas, desde un enfoque socio-crítico, que entienden la cultura escolar como un espacio de resistencia a la homogeneización de los sujetos y a la productividad globalizada, desde los maestros (Mejía, 2006) y desde los mismos jóvenes (Aguilar, 1998).

Vale preguntarse por la pertinencia del uso de categorías que pueden ser tenidas en principio como contrarias y excluyentes, ‘la’ cultura / ‘las’ culturas, pero que pueden ser tratadas como complementarias en la medida en que leen dimensiones distintas de la realidad escolar. La complejidad de la realidad escolar exige mirar por todas las aristas, si queremos construir opciones de transformación. Al respecto dice Sen (2006):

En primer lugar, aunque ciertas actitudes y creencias culturales básicas *ejercen influencia* sobre la naturaleza de nuestro razonamiento, no pueden, invariablemente, *determinar la identidad* por completo. (...) Influencia no es lo mismo que determinación total, y las elecciones siguen siendo posibles a pesar de la existencia –y la importancia- de las influencias culturales.

(...) en segundo lugar, las llamadas culturas no necesariamente involucran un conjunto de actitudes y creencias *extraordinariamente definidas* capaces de moldear nuestro razonamiento. Sin duda, muchas de estas “**culturas**” contienen considerables variables internas, y es posible contemplar diferentes actitudes y

creencias dentro de la misma **cultura** definida en sentido amplio. (Sen, 2006, p. 63)

Consecuentemente con la mirada compleja desde la que intentamos abordar este estudio, la cultura escolar en cuanto categoría, se entiende aquí como una construcción histórica, social, y cultural, síntesis de la interacción de actores sociales en función del proceso educativo, en el marco de lo que la modernidad denominó *escuela*, y para la que definió unas funciones sociales, unos roles, unas relaciones de poder, de saber-verdad, unas posiciones de sujeto que se reconfiguran continuamente, en escenarios y contextos específicos, con una interacción dinámica permanente entre sus actores. No por ello debe perderse de vista que la escuela es una institución específica que ha configurado históricamente un conjunto de prácticas y discursos que operan como hábitos constituidos en el tiempo y por tanto, difícilmente transformables. (Saldarriaga, O. y Sáenz, J., 2007)

En tanto subsistema del sistema social, la escuela se inserta en el sistema educativo, por lo que la cultura escolar —entendida como el conjunto ideas, símbolos, valores, creencias, y prácticas, que emergen de procesos de interacción de los actores educativos, en el juego de las relaciones de poder–saber-verdad—, está condicionada por mandatos de la esfera política y administrativa, las demandas sociales y las contingencias históricas y culturales, y acontece situada en territorios específicos. No obstante los condicionamientos, el juego de las posibilidades, propio de las interacciones permanentes e inevitables que acontecen en la escuela, permite a los actores escolares, individual y colectivamente, desplegar sus potencialidades para la satisfacción de sus intereses y expectativas, en las fronteras e intersticios del sistema educativo y del sistema social, mediante la creación de culturas escolares de resistencia o alternativas que resignifiquen y reconfiguren las relaciones de poder–saber convertidas en hegemónicas por los grupos dominantes.

Una mirada compleja de la cultura escolar exige reconocer en ella las formas de homogeneidad e identidad que moldea de un tipo de cultura escolar que se ha hecho hegemónica, como de la diversidad y especificidad de culturas escolares o subculturas (Viñao), que se reconfiguran de modo particular en cada una de las instituciones

educativas, con un margen variable de autonomía institucional, al tiempo que condicionadas por el sistema educativo macro (subsistema del sistema social), mediadas por las formas específicas de organización institucional (meso), así como por la impronta con que los sujetos en cuanto actores ponen en juego en la cotidianidad escolar (micro).

Desde esta mirada compleja, es necesario precisar aquí, las tensiones constitutivas de la cultura escolar moderna, su *cuadrícula*, los ejes que la configuran: por una parte el campo de *saberes* que la sociedad moderna quiere transmitir y los *mecanismos* que implementa para formar sujetos según sus propias concepciones. En este punto sigo a O. Saldarriaga, en su escrito “Matrices éticas y tecnológicas de formación de subjetividad en la pedagogía colombiana, siglos XIX y XX” (Saldarriaga, O., 2003):

“El problema general del que quisiera partir, es la relación entre los ‘modelos pedagógicos’ y sus resultados formativos o éticos.

(...) Considero necesario analizar esta relación como una relación compleja, de naturaleza no-causal, sino tensional. Para ello, propongo distinguir en todo ‘modelo pedagógico’, dos elementos: por una parte *el saber pedagógico* (los principios fundadores, los conceptos operativos o especificadores, las arquitecturas que unen los primeros a los segundos, y las finalidades formativas a lograr); y de otra, las *tecnologías* (las técnicas y mecanismos de aplicación y los procedimientos de organización, para efectuar en lo cotidiano de las escuelas tales conceptos y fines educativos y sociales. He aquí mi hipótesis: esta relación entre el *saber pedagógico* y las *tecnologías de organización* no es una relación de teoría a práctica, sino una relación tensional de contenido a forma...” (Saldarriaga, O., 2003, p. 133).

Este planteamiento me permite esbozar la siguiente tesis: Las tensiones constitutivas de la escuela moderna, son también las mismas tensiones de las Escuelas Críticas, que si bien en sus principios y conceptos fundadores (utopía, ética y autoridad, emancipatorios) se constituyen a partir de la crítica a la escuela moderna (que llaman

comúnmente ‘escuela tradicional’), especialmente en sus modelos: lancasteriano o de enseñanza mutua (temor-castigo), pastoral (emulación-premio) y liberal (confianza-resultados) (Saldarriaga, O., 2003); en cuanto a las tecnologías de organización se van a inscribir en las mismas de la escuela moderna: curricularización de los saberes disciplinares priorizados el Estado, clasificación y calificación de los individuos (evaluación) y modelación escolar de los comportamientos.

En la comprensión de la matriz escolar moderna, O. Saldarriaga va a señalar que “bajo el equívoco de ‘modelo pedagógico’ se encubre la existencia de dos tipos de funciones estratégicas para la escuela” (2003, p. 138): funciones colectivizantes (“moralizar, higienizar, formar comportamientos de buen ciudadano, seleccionar lo normal y excluir lo anormal, entre otras funciones”); y funciones individualizantes, “que buscan, *al mismo tiempo*, producir individuos que posean un gobierno de sí, según los tipos de sujeto (subjetividad) o de individualidad que se pretenda formar, en cada contexto histórico: virtuoso, moral, piadoso, racional, crítico, activo, autónomo, solidario, competidor, etc...” (p. 138)

A pesar de ello, en las escuelas críticas en razón de sus prácticas reflexivas y autocríticas, van a gestarse experiencias pedagógicas que van a intentar ir más allá de la *cuadrícula* de escuela moderna. En el marco de esta investigación, me propongo leer la cultura escolar moderna reconfigurándose en Escuelas Críticas como ámbitos de posibilidad (y también de limitación) de emergencia, de reconocimiento y de despliegue de procesos de subjetivación.

### **1.5.6 Innovación(es) educativa(s) críticas o Escuelas Críticas**

El sistema educativo como subsistema del sistema social interactúa permanentemente con las distintas esferas de la sociedad, con sus mandatos y demandas, y con las contingencias generadas por los procesos de transformación económica, social, política y cultural, tanto globales como locales.

Las innovaciones educativas surgen del intento de algunos actores del sistema educativo por responder a las demandas y contingencias provenientes del sistema social; lo que hace evidente que el sistema educativo no es un sistema cerrado, que la interacción permanente le permite fortalecerse y evitar la entropía (esperada por posturas que presagian el fin de la escuela), y construir nuevas sinergias.

Pero, ¿qué es la innovación educativa?: Aguilar (1998, p. 20) señala que se trata de un *concepto-problema* por cuanto se trata de un asunto sobre el cual no existe consenso entre la comunidad de especialistas (innovadores o investigadores en educación). Una primera aproximación indica que se trata de una categoría construida a partir de un referente, en este caso, la cultura escolar hegemónica vigente:

(...) una determinada realidad educativa puede ser caracterizada como innovadora sólo en referencia a otra realidad educativa conocida, que se considera como **tradicional** o **convencional** y frente a la cual la nueva propuesta se ofrece como una alternativa diferente. (Aguilar, 1998, p. 21)

Una segunda aproximación al concepto innovación educativa destaca la categoría de ‘intencionalidad’, que para Aguilar (1998) se plantea en términos de ‘actualización’ / ‘transformación’ del sistema educativo. Tomando a Habermas, (1982) y a Vasco (1989), identificamos diversos intereses en las innovaciones, así:

- Innovaciones constituidas desde un *interés tecno-funcional*, y cuyo propósito es reforzar las demandas del orden social y escolar hegemónico, Muchas de ellas se han constituido, en el marco de la pedagogía moderna, incorporando elementos y prácticas de disciplinas científicas y de tecnologías, que si bien reconocen características, intereses y necesidades educativas de los niños y adolescentes, lo hacen en función del rendimiento y la eficiencia social, “en la cual el diagnóstico de las aptitudes adquirió visos de ingeniería social (Saenz, 2009).

- Innovaciones con interés práctico, que parten del reconocimiento de los estudiantes como sujetos, con especificidades en la diversidad de visiones de la vida, intereses, ritmos de aprendizaje, género, cultura, generación, etnia, opinión política, soportadas en disciplinas histórico-hermenéuticas. La innovación se concibe como un espacio de exploración y potenciación de intereses individuales y colectivos específicos (Vasco, 1989, p. 18).

- Innovaciones constituidas desde la perspectiva socio-crítica, con interés emancipador, concebidas como ‘resistencia’ al sistema, como “alternativas educativas” (Aguilar, 1998, p. 123), para la transformación del sistema educativo y finalmente como contribución a la transformación del sistema social. Se proponen la formación de sujetos críticos, con capacidad de agencia social. En esta perspectiva, la emancipación se entiende desde un punto de vista político. La educación, se entiende particularmente como socialización política, como formación de la conciencia crítica para la acción transformadora desde las esferas política y social.

Una lectura compleja de las innovaciones educativas como la que aquí asumimos, permite incorporar al estudio, principios como:

- No hay innovación sin tradición.
- El rumbo de una práctica pedagógica se dinamiza por la auto-organización, por la autorregulación de los actores educativos (Aguilar, 1998, p.19).
- La innovación como sistema, al tiempo que se abre a la contingencia, debe cerrarse para mantener su estructura (permanecer como escuela). De lo contrario se desintegraría. (Morin, 1996, p. 43).
- La innovación se mueve con relación al sistema educativo en la tensión orden – desorden, “del cual la innovación hace parte, y al cual contribuyen a mejorar o a transformar” (Aguilar, 1998, p. 22).

Se afirma aquí, pues, el “carácter complejo y polisémico del concepto de innovación educativa” (Carbonell, 2002), en el que se han considerado como innovaciones:

“todos los intentos de desafiar la tradición educativa. De alguna manera, progresar en la pedagogía, más allá de los sistemas disciplinarios y memorísticos convencionales han sido suficientes para considerar que algo innovador hace su aparición en el escenario escolar”. (Parra et. al, 1997, p. 12)

Desde el propósito de este estudio, consideramos de alta pertinencia explorar en las llamadas ‘innovaciones socio-críticas’ (Moreno, 1994) o ‘innovaciones alternativas’ (Aguilar, 1998), en tanto que éstas, al buscar abrir las ‘fronteras’ de la escuela, pondrían en evidencia sus limitaciones y potencialidades.

Definimos como *innovaciones pedagógicas socio-críticas, o Escuelas Críticas* aquellas iniciativas educativas sistemáticas, de educación formal, cuya intencionalidad está puesta en la formación de sujetos políticos y ciudadanos-as emancipados de ideologías o concepciones de la sociedad que justifican relaciones de dominación, críticos y activos en la transformación de relaciones de sometimiento en la sociedad, como resistencia a formas autoritarias de relación, y en la constitución de relaciones democráticas en todos los ámbitos de la vida; y para lo cual se precisa, como condición necesaria (mas no suficiente), la búsqueda de transformaciones de las relaciones de poder y verdad al interior de la escuela, de la cultura escolar, esto es, de la democracia en los distintos ámbitos en la vida escolar, mediante la concreción de mecanismos que busquen producir relaciones democráticas, más allá de la formalidad de la representación que establece la ley (LGE)

En esta dirección apunta el trabajo de María del Carmen Moreno (1994, p. 13), el cual pretende “teorizar sobre las innovaciones pedagógicas críticas y proponer referentes conceptuales para la interpretación y evaluación del proceso pedagógico que impulsen las innovaciones liberadoras”. Moreno define así la innovación como “acciones pedagógicas, con sentido e intencionalidad transformadora (...) con un sentido emancipatorio” (Moreno, 1993, p. 14).

No obstante, este sentido emancipador, definido desde lo político, que se instala en las escuelas críticas desde las prácticas de socialización política escolar (currículo obligatorio, elección de representantes al gobierno escolar, derechos y responsabilidades de los estudiantes) va a buscar ser ampliado (trascendido) por procesos que van a centrarse en la construcción ética de los sujetos como acción emancipadora. Este trabajo pretende acercarse a proyectos de innovación escolar concebidos desde posturas críticas de la sociedad y de las relaciones de poder, comprendiendo en dichas experiencias pedagógicas el modo como han podido favorecer la conformación de mecanismos de resistencia y ‘líneas de fuga’ y creación en los y las jóvenes escolares, en su constitución como sujetos y como ciudadanos.

Dos elementos de la teoría crítica post-estructuralista consideramos de gran importancia en el análisis de las llamadas innovaciones educativas sociocríticas: una analítica de las relaciones de poder, y de las formas de resistencia antiautoritaria (Foucault, 1988), y un acercamiento comprensivo a procesos de subjetivación de jóvenes escolares (Foucault, 1999, Tassin, 2012), en tanto posibilita leer la constitución de sujetos desde la expansión del deseo y el surgimiento de ‘líneas de fuga’ emancipatorias o ‘desterritorializaciones (Deleuze, 1994, p. 4), esto es, una expansión del deseo más allá de las relaciones de poder, de los dispositivos de gobierno: “combinación y disociación de flujos (...) todo fuga, todo se desterritorializa” (p. 4).

En consecuencia, con esta investigación pretendo aportar al análisis de relaciones de poder, de las formas de resistencia que se generan, y de la constitución de procesos de subjetivación, de líneas de fuga, al interior de algunas experiencias de ‘innovaciones educativas críticas’.

**CAPÍTULO 2**  
**METODOLOGÍA**  
**FUNDAMENTOS DEL ANÁLISIS ESTRUCTURAL DE CONTENIDO**

El Análisis estructural de contenido tiene como fundamento epistemológico leer el mundo como estructura, como sistema. Para comprender el concepto contemporáneo de estructura, se toman como referente dos importantes aportes hechos, uno, por Gilles Deleuze en su texto *¿Cómo reconocer el estructuralismo?* (1972) y el otro, por Michel Serres, en la introducción a la serie Hermes, titulada “*La comunicación*”. Sostienen los dos autores que la redefinición actual del concepto de estructura ha sido elaborada desde la lingüística y desde la matemática. La tesis central supone que toda construcción humana es lenguaje y en cuanto tal, como red de relaciones diferenciales entre elementos, comporta una estructura. En esta primera parte seguiré el texto de Deleuze, y en una segunda parte retomaré el texto de Serres.

**2.1 Deleuze: de lo real e ideal a la estructura**

Deleuze se propone sacar a luz los elementos comunes en la obra de investigadores tan disímiles como Saussure, Foucault, Lacan, Althusser o Lévi-Strauss, pero que, en campos diferentes comparten el siguiente postulado epistemológico:

“En realidad no hay estructura más que de aquello que es lenguaje, aunque se trate de un lenguaje esotérico o incluso no verbal” (Deleuze, 1972, p. 224)

Por ello, la pregunta inicial se convierte en:

“¿Cómo hacen los estructuralistas para reconocer en [todo] dominio [de análisis] un lenguaje, el lenguaje propio de ese dominio?” (Deleuze, 1972, p. 224)

El texto de Deleuze propone establecer siete criterios formales de reconocimiento de la epistemología estructuralista, válidos para los dominios en los que despliega el conocimiento, como comprensión de las codificaciones significativas del mundo y de la praxis humana.

### **Primer criterio: lo simbólico**

La clave fundamental de la ruptura epistemológica que implica el análisis estructural es la distancia que toma frente a la ontología y la epistemología dualistas que han caracterizado a la filosofía clásica y a la ciencia racionalista:

“Estamos habituados, casi se diría que condicionados, a la distinción o la correlación entre lo real y lo imaginario. Todo nuestro pensamiento mantiene un juego dialéctico entre estas dos nociones”. (p. 226)

Esta epistemología busca llegar a lo ‘real’, a lo real verdadero, a partir de la oposición o distinción con lo imaginario, la “imaginación” en una relación dialéctica con “lo real”, que han dado lugar a una serie de distinciones incuestionadas en ciencias sociales: real / ideal; materia / pensamiento; realidad / ficción; infraestructura / superestructura, ciencia / ideología, entre otros dualismos. Deleuze y el llamado estructuralismo proponen reconocer una tercera dimensión entre o bajo las dos anteriores, la dimensión denominada por algunos de los autores mencionados, como ‘lo simbólico’, y que puede denominarse sin equívoco como “lo estructural”<sup>2</sup>. La dualidad onto-epistemológica clásica real/ideal, queda sustituida por la terna “postmoderna” real/imaginario/simbólico (Lacan), o de modo más general, real/ideal/estructural, siendo además lo estructural lo que regularía la relación entre lo real y lo ideal. El texto de Deleuze se propone ir exponiendo paulatinamente cómo es posible entender la existencia y funcionamiento de esta tercera dimensión, que funciona, recordémoslo, a modo de lenguaje, o si se quiere, de un código.

---

<sup>2</sup>Serres (1996) diferencia claramente los conceptos de ‘estructural’ y simbólico’, distinción que será más ampliamente retomada en el desarrollo de este capítulo. Deleuze se acoge al término “simbólico” en el sentido singular en que lo usa Lacan (real/imaginario/simbólico); pero señala su sinonimia con “estructural”.

Así se descubre y reconoce “un tercer reino: el de lo simbólico. Se rechaza la confusión de lo simbólico con lo imaginario así como con lo real” (p. 225). Se trata de “un objeto estructural”, un dominio más profundo, que en Foucault se llama ‘arqueología del pensamiento’: lo simbólico es el ‘subsuelo’, el sustrato de todas las realidades e imaginaciones, y de sus relaciones mutuas. Desde la identificación de dicho sustrato estructural se hacen visibles los modos como una sociedad establece los límites tanto de ‘lo real’ como de ‘lo ideal’, es la estructura que codifica las relaciones tanto de lo real como de lo imaginario (ideal, lo real desdoblado). El orden simbólico es irreducible a lo real y a lo imaginario, y opera en el conocimiento de la misma forma que la teoría. “El estatuto de la estructura es idéntico al de la ‘Teoría’, y lo simbólico ha de entenderse como la producción de un objeto teórico original y específico” (Althusser). “La estructura es, como mínimo, triádica, pues de no ser así, nada circularía por ella” (p. 226).

La estructura se convierte en un soporte interpretativo de obras, ideas y acciones.

El “estructuralismo es interpretativo, cuando renueva nuestra interpretación de algunas obras a partir de esta categoría (estructura), e intenta descubrir un punto original en donde se forma el lenguaje, se construyen obras, se enlazan las ideas y las acciones”. (p. 227).

Por tanto, no se trata de una esencia, sino de una construcción de sentido, que solo es posible en tanto todas las cosas, o mejor, los dominios de conocimiento pueden ser traducidos a un (su) lenguaje.

El criterio simbólico permite leer las propuestas educativas como construcciones de sentido cuya dinámica supera en complejidad la tensión dialéctica entre lo real y lo imaginario: tanto lo real como lo imaginario son también construcciones de sentido y forman parte del ‘reino de lo simbólico’. Así, las instituciones, para su configuración y continua reconfiguración parten de su propia lectura de lo que consideran ‘lo real’, como del ‘imaginario’ hacia el cual quieren dirigir la acción. Cuando esta construcción de sentido no es comprendida por los actores como tal, el orden estructural existente se toma como

natural: lo real como lo dado y lo imaginario como un destino o un orden predeterminado. Leer desde lo estructural es desnaturalizar el orden institucional.

En cuanto sistemas de sentido, los ‘modelos’ de escuela (moderna, crítica, etc.) no son otra cosa que estructuras o referentes simbólicos de relación y articulación de elementos (real/ideal) que prefiguran un orden de relaciones institucionales.

### **Segundo Criterio: local o de posición**

Avanzando en el modo de establecer las características de esta nueva dimensión, Deleuze afirma que los elementos de una estructura no tienen preexistencia esencial ni externa a las relaciones dadas. Los elementos “como nos recuerda Levi-Strauss, no tienen más que *sentido*, un sentido que es, necesaria y únicamente, de *posición*”. Posición no real (extensión) ni imaginaria, sino *lugar* (*locus*) que nace exclusivamente de la relación con los otros elementos, “un espacio estructural, es decir, topológico”, un orden de vecindad (p. 227). Este *locus* se define en el marco de relaciones entre elementos simbólicos. Se trata de un orden de relaciones espaciales, de lugares que preceden a los seres y a las cosas que ocuparán en un momento dichas posiciones; estos se actualizan en los lugares definidos por la misma estructura:

“En suma, los lugares de un espacio puramente estructural son anteriores a las cosas y a los seres *reales* que vendrán a ocuparlos, y anteriores a los roles y acontecimientos, siempre algo *imaginarios*, que aparecen necesariamente en cuanto estos lugares se ocupan.” (...) La ambición científica del estructuralismo no es cuantitativa, sino topológica y relacional”. (Deleuze, 1992, p. 227)

Entre humanos concretos, estas relaciones determinadas por el movimiento de relaciones en la estructura social se dan como interrelación, como intersubjetividad. Las subjetividades se configuran relacionalmente, condicionadas por matrices estructurales ya dadas. Al respecto dice Lacan, citado por Deleuze:

“No es solamente el sujeto, sino los sujetos, tomados en su intersubjetividad, quienes ocupan sus puestos (...) y modelan su propio ser a partir del momento de la cadena significativa que les recorre. (...) (Deleuze, p. 227)

No obstante, y a diferencia de lo que se suele creer de los desarrollos estructuralistas, los significantes determinantes de las interrelaciones no son estáticos ni rígidos. Por el contrario, se caracterizan por su fluidez en el tiempo y en el espacio:

El ‘*desplazamiento*’ del significante determina a los sujetos en sus actos, en su destino, en sus rechazos, en sus cegueras, en sus éxitos y en sus albures, sean cual sean sus dotes innatas y sus conquistas sociales, su carácter, o su sexo. (p. 227)

Así, el *sentido* resulta de la combinatoria de elementos, es siempre un resultado, una función, un efecto de las posiciones y lugares ocupados por los elementos: frente a la ontología esencialista, acá hay una ruptura radical: un elemento no es o no vale “por sí mismo”, sólo vale en y por la relación o posición que ocupa frente a los otros elementos (de la estructura). La estructura no es pues una “armazón rígida”, es juego de relaciones móviles, sentido construido en escena en un juego en el que lo que acontece va más allá de la extensión espacial real y de las postfiguraciones que se constituyen desde lo ideal.

Desde el criterio local o de posición el análisis estructural permite leer el lugar y tipo de relaciones que se establecen entre las instituciones educativas y el sistema escolar, en cuanto a autonomía / subordinación / complementariedad; también los sistemas de relación y los lugares que se establecen al interior de los sistemas, esto es, los subsistemas al interior de los sistemas. Tales subsistemas no son simples reproducciones de los sistemas en los que se hallan inscritos, sino que generan en su interior relaciones y lugares propios y autónomos, produciéndose diferencias entre subsistemas. Las instituciones educativas se constituyen en subsistemas que establecen sus propios lugares y tipos de relaciones entre los elementos que los componen, al tiempo que establecen interrelaciones con otros subsistemas, unas fuertes, otras débiles.

Esas interrelaciones, al configurarse como redes (redes de instituciones educativas en torno a un referente o interés común) pueden (o aspiran a) llegar a producir movimientos dentro del sistema, transformaciones significativas en el conjunto de relaciones.

### **Tercer criterio: lo diferencial y lo singular**

Deleuze continúa explicando el modo como se deben entender estas relaciones triádicas o relaciones estructurales: el primer tipo de relación, se da entre elementos reales, independientes, autónomos con valor predeterminado; el segundo tipo se da entre elementos imaginarios, cuyo valor está determinado en cada caso por el ideal referente; el tercer tipo de relaciones se da entre elementos simbólicos que no tienen valor o significación previa sino que se determinan totalmente en su interrelación. A diferencia del orden real y del orden imaginario que se predeterminan o se prefiguran, el orden simbólico se construye en la interrelación de sus elementos:

“Este proceso de determinación recíproca en el interior de una relación es lo que permite definir la naturaleza de lo simbólico. (...) elementos que se especifican mutuamente en sus relaciones” (p. 230)

Lo diferencial en la estructura implica también lugares específicos, puntos singulares, singularidades que entran en el juego de relaciones entre elementos simbólicos.<sup>3</sup> Singularidades que se encarnan en seres, en relaciones reales:

“Toda estructura presenta estos dos aspectos: *un sistema de relaciones diferenciales* a partir de los elementos simbólicos que se determinan recíprocamente, y un *sistema de singularidades* que corresponden a esas relaciones y que trazan el espacio de la estructura” (p. 230).

---

<sup>3</sup> En este punto, Deleuze retoma el descubrimiento central de la lingüística saussuriana y greimasiana: el (o los) lenguaje funciona a partir de una unidad mínima de diferenciación (x/no x), donde la barra indica un tercer elemento, el de la relación que hace posible *reunir* los dos elementos en *su diferencia*. (Saussure, *Curso de lingüística general*).

Esto significa que “toda estructura es una multiplicidad” de interrelaciones entre singularidades diversas y por tanto de determinaciones que se van transformando. Las singularidades no son los seres o cosas, sino los rasgos que el sistema configura en el orden simbólico. La multiplicidad de interrelaciones establece un movimiento permanente, un desplazamiento como forma propia el sistema. Este movimiento se da encarnado en seres reales, en tanto lo simbólico se actualiza en las relaciones concretas entre sujetos:

“Los elementos simbólicos [estructurales] se encarnan en los entes y objetos reales del dominio considerado; las relaciones diferenciales se actualizan en relaciones reales entre esos entes; las singularidades forman los lugares de la estructura y distribuyen los roles o las actitudes imaginarias de los entes u objetos que los ocupan” (p. 231)

“Los elementos simbólicos y sus relaciones determinan la naturaleza de los seres y objetos que las efectúan, así como las singularidades forman un orden de lugares que determina simultáneamente los roles y actitudes de tales seres en la medida en que ocupan esos lugares”. (p. 232)

La estructura está constituida por variables y funciones desde las cuales los individuos desempeñan roles, y desarrollan actitudes: unos agentes, otros objetos (singularidades), con un lugar diferenciado en un punto específico del sistema en el cual desempeñan tareas:

“Los verdaderos sujetos no son ‘estos’ ocupantes o ‘estos’ funcionarios (...) sino la definición y la distribución de tales lugares o funciones”. El verdadero sujeto es la estructura misma: lo diferencial y lo singular, las relaciones diferenciales y los puntos singulares, la determinación recíproca y la determinación completa” (p. 232)

Así, el estructuralismo rompe con la concepción del sujeto como individualidad, haciendo visible el sustrato desde el cual se configura el individuo en el orden simbólico, puesto en escena por los sistemas.

“Toda determinación de relaciones diferenciales entraña un reparto de puntos singulares. Por ejemplo, los valores de las relaciones diferenciales se **encarnan** en especies, mientras que las singularidades se encarnan en las partes orgánicas que correspondan a cada especie. Unos constituyen variables, las otras funciones. Las primeras constituyen el dominio de las *denominaciones* de una estructura, las segundas el de las *actitudes*” (p. 232)

“Derivación pero irreductibilidad de las actitudes a las denominaciones! [...] toda estructura es, en este sentido, psicosomática, o más bien representa un complejo *categoría-actitud*” (p. 232)

Las singularidades corresponden a los valores de las relaciones (entre objeto y agente), no la de tal o cual individuo. Si bien esas relaciones se efectúan entre seres concretos que se despliegan en actitudes, lo hacen desde el rol establecido en la estructura y soportando y manifestando las relaciones estructurales. Metodológicamente, entonces, para hacer un análisis estructural hay que identificar siempre los elementos, las relaciones y los puntos.

El análisis de *diferenciales* y *singularidades* del sistema escolar y de sus instituciones permite identificar, en primer lugar, variables que estructuran el sistema y que son reconocibles en los distintos modelos. No obstante, cada modelo configura cada variable según rasgos particulares, esto es, singularidades con roles y características específicas –actantes<sup>4</sup>–, que enmarcan el desempeño de sus ‘funcionarios’ o personas que encarnan tales singularidades. Así, los modelos escolares establecen relaciones en relación con el conocimiento y con el disciplinamiento de los actores escolares, definen unos

---

<sup>4</sup>El *actante* es, según Greimas y Courtes (1979), “aquel que cumple o quien sufre el acto, independientemente de toda determinación” (1979, p. 3).

actantes (maestro, estudiante, rector, padres de familia), ordena un tiempo y unos espacios, predetermina unos saberes, construye un sistema de normas y códigos lingüísticos, genera unos mecanismos de inclusión y de exclusión.

En consecuencia, los modelos escolares se diferencian unos de otros por los lugares y formas de relacionamiento entre sus elementos: finalidades, dispositivos de relación con el conocimiento y con la formación de estudiantes (disciplinamiento); y actantes: directivos, profesores, acudientes, otros roles. De la misma manera, al interior de las instituciones escolares que toman referentes de un determinado modelo-ideal (católico, moderno, crítico...) también se producen diferenciales particulares: producen su propia estructuración y definen los lugares, roles, relaciones.

#### **Cuarto criterio: lo diferenciante, la diferenciación**

“Las estructuras son necesariamente inconscientes, en virtud de los elementos, relaciones y puntos que las componen. Toda estructura es una infraestructura, una micro-estructura. En cierto modo, no son actuales, lo actual es aquello en lo que se encarna la estructura, o mejor dicho, lo que ella constituye al encarnarse. Pero en sí misma, no es ni actual ni ficticia, ni real ni posible.” (Deleuze, p. 233).

La estructura es una virtualidad cuya realidad no se confunde con lo actual ni es una abstracción, es una realidad configurante, un sentido que prefigura: “La estructura es real sin ser actual, es ideal sin ser abstracta” (p. 233). Es por ello que al inicio hemos usado el término ‘código’: un juego de relaciones entre elementos que se pueden decodificar tanto en un texto, en un paisaje, en una situación o incluso en una estructura como el ADN.

La configuración de las actualizaciones de la estructura social, de las subjetividades o de la psique y de toda construcción humana, no son meras reproducciones mecánicas del todo: forman parte del sustrato a partir de su singularidad en forma selectiva, ya consciente o ya inconscientemente. Actualizaciones que se dan permanentemente, en tiempo y

espacios diferenciados, en direcciones diversas o complementarios, tanto entre sujetos como en el mismo sujeto.

Las infra-estructuras, sub-estructuras o micro-estructuras (o como se les nombre), se constituyen como *dominios* también configurados sistémicamente. El conocimiento de un dominio consiste, en primer lugar, en identificar el sustrato, la matriz estructural que le preexiste; en segundo lugar, en determinar los diversos modos de actualización de la estructura; en tercer lugar, en identificar los elementos coexistentes; en cuarto lugar, en definir las singularidades de los elementos; en quinto lugar, en establecer las interrelaciones:

“Hallar la estructura de un dominio dado es *determinar* toda una virtualidad de coexistencias que preexiste a los entes, a los objetos y a las obras de tal dominio. Toda estructura es una multiplicidad de coexistencia virtual” (p. 233)

(...) “Por tanto hemos de diferenciar la estructura total de un dominio dado, como conjunto de coexistencia virtual, y las sub-estructuras que corresponden a las diversas actualizaciones en ese dominio” (p. 234).

Toda actualización es, en sí misma, diferenciación, modo particular de materializar una virtualidad, y se encarna en especies y partes:

“Toda diferenciación, toda actualización se lleva a cabo a través de dos vías: especies y partes”. (234)

“La estructura es en sí misma un sistema de elementos y relaciones diferenciales, pero también diferencia las especies y las partes, los entes y las funciones en las que se actualiza. Es diferencial en sí misma y diferenciadora por sus efectos” (235)

Las estructuras son virtualmente indiferenciadas, pero al actualizarse se diferencian y producen diferencias. Por tanto las estructuras producen a las especies y a sus partes en cuanto tales. A diferencia de la construcción imaginaria o ideal, que busca la unificación en

finés, lo estructural como sistema de sentido posibilita el desenvolvimiento, de manera diferenciada, de los procesos y de los efectos actualizados. El pensamiento imaginario es proyección, homogeneización de fines sociales, mientras que el pensamiento simbólico estructura las construcciones sociales desde su función diferencial, opera como “leyes estructurales que se imponen a los deseos y a las representaciones” (p. 236), formula preguntas, plantea problemas. Desde lo diferencial cada dominio de saberes se constituye en un campo de problemas, esto es, en un campo simbólico.

Volviendo al campo de la lingüística, se trata de la misma relación entre lengua y habla: el “castellano” es un juego de reglas relativamente infinito (lengua), pero cada hablante (individual o colectivo) sólo actualiza cierto tipo de combinatorias posibles en gramática, fonética, vocabulario, construcción, etc.; y en cada uso, en cada acto de enunciación actualiza (sólo) un grupo o serie de elementos y relaciones.

En las instituciones educativas confluyen e interactúan de manera tensional dos dominios: las políticas educativas y la pedagogía. Las primeras, articulan las estructuras del sistema educativo al sistema social y buscan predeterminar las prácticas pedagógicas a partir de legislar un ordenamiento institucional; por su parte, la pedagogía como saber docente sobre cómo educar a los sujetos, establece filtros y resignifica las políticas desde lecturas multidisciplinares, sociológicas, antropológicas, psicológicas y propiamente pedagógicas, en posturas que van desde la oposición hasta la complementariedad.

El sistema escolar y las escuelas están configuradas como sistemas abiertos, por tanto, el sistema se constituye en *diferenciante* en tanto sus formas de relación y sus roles son más o menos móviles y flexibles a pesar de su carácter directivo. La *diferenciación* no es otra cosa que la particularidad en el movimiento de los actantes: cada escuela, cada docente, interpreta el rol asignado, asume de diversa manera las directrices, constituye relaciones con los sujetos concretos generando escenarios diferenciantes. No obstante, la diferenciación se hace en la matriz del diferenciante; los marcos de movilidad son relativamente flexibles y se desenvuelven en el marco del diferenciante. Pero lo

diferenciado no repite al diferenciante aunque reproduce sus rasgos relacionales básicos. Se trata de una relación tensional que se desenvuelve espacial y temporalmente.

En el caso de las escuelas críticas la tensión se establece tanto con el sistema educativo y sus políticas como con las pedagogías. No obstante, *la acción de diferenciación ocurre en el marco del sistema sin que por ello el sistema colapse*. El sistema (de relaciones) en últimas se mantiene con la diferenciación en tanto puede asumir la ‘diversidad’ multiplicando su capacidad diferenciante; pero a la inversa, puede llegar a modificarse o incluso transformarse al tensionar al límite la relación diferenciante/diferenciado.

### **Quinto Criterio: Serial**

“Una estructura no se pone en marcha, no se anima más que si le restituimos su otra mitad. En efecto, los elementos simbólicos que acabamos de definir, tomados en sus relaciones diferenciales, se organizan necesariamente en serie. Pero en cuanto tales, se relacionan con otra serie, constituida por otros elementos simbólicos y otras relaciones. Esta referencia a una segunda serie se explica fácilmente si tenemos en cuenta que las singularidades derivan de los términos y relaciones de la primera, pero no se limitan a reproducirlos o reflejarlos. Se organizan ellas mismas en otra serie susceptible de un desarrollo autónomo, o al menos relacionan la primera serie con esta segunda; (...) toda estructura es serial, multiserial, y que no funcionaría sino fuera bajo esta condición. (p. 238)

Lo simbólico se construye en contraste, en tanto los elementos simbólicos se configuran en relación con otros elementos simbólicos, constituyéndose así las relaciones entre series (complementariedad / oposición, asociación / distinción) entre dos sistemas de diferencias. Las series se constituyen a partir de la relación  $x / \sim x$ , donde  $no-x$  incluye al universo de objetos que no corresponden con la identidad  $x$ . Esto hace que no se trate de relaciones dicotómicas sino múltiples y variables. En este mismo sentido, Lacan, afirma

que existe “homología estructural entre dos series de términos: por tanto se trata de interacciones, de ‘intersubjetividades’ (citado por Deleuze, 1972, p. 237).

Las múltiples interrelaciones conforman un escenario en que pueden darse innumerables combinatorias, en tanto los objetos simbólicos permanecen en desplazamiento, propio y de relaciones. Por lo que no es posible que exista un orden estructural definitivo, inmutable y acabado:

“Es evidente que la organización de las series constitutivas de una estructura supone una verdadera puesta en escena y exige en cada caso valoraciones e interpretaciones precisas. No hay en absoluto una regla general” (Deleuze, p. 238).

Por tanto, en las construcciones humanas, intersubjetivas, interactivas, la manera como se da el contraste entre series no es mecánica ni previsible, en ella juegan los sujetos y sus posturas, y por tanto, las condiciones actuales en que se realiza el intercambio. En este punto, el estructuralismo se distancia de críticas superficiales que lo han señalado como determinista, mecanicista o reproduccionista y antihistórico.

De esta manera, la estructura se constituye como un campo de interrelaciones en movimiento y por tanto, un campo problemático con una dinámica permanente de tensión entre los elementos simbólicos que se reconstituyen en el contraste continuo entre series:

“La estructura define un campo problemático, un campo de problemas, en el sentido de que la naturaleza del problema revela su objetividad propia en esta constitución serial” (p. 239)

“¿Qué impide que las dos series se reflejen simplemente una a otra, identificándose sus términos uno a uno? Si así fuera, el conjunto de la estructura retornaría al estado de una figura de la imaginación (...) En efecto, los términos de cada serie son inseparables en sí mismos de los deslizamientos o desplazamientos

que sufren relativamente a los términos de la otra serie; son por tanto inseparables de la variación de las relaciones diferenciales”. (Deleuze, 1972, p. 239)

Cada sistema determina sus lugares, roles, valores, y las series de términos que los nombran se desplazan en la interacción con la otra serie, al tiempo que en su interior se dan también desplazamientos: “El desplazamiento es estrictamente estructural o simbólico: es inherente a los lugares en el espacio de la estructura y gobierna también todas las deformaciones imaginarias de los entes y objetos que, secundariamente, llegan a ocupar los lugares” (p. 239).

En el sistema social, la interacción entre estructuras configura espacios diversos de actualización (como son las instituciones), como microestructuras que interactúan y por tanto se movilizan, cada una en relación a otra estructura ( $x / \sim x$ ), e internamente en cada una de las microestructuras, transformando y transformándose a sí misma en sus relaciones, roles, valores, enfatizando en unos, restándole prioridad a otros, ampliando o disminuyendo relaciones, creando o restringiendo lugares. La unidad mínima estructural, ( $X/\sim X$ ), al conectarse con otras tríadas ( $Y/\sim Y, Z/\sim Z, \dots$ ), se multiplica en series de series, en redes. Esta es la topología analítica del pensamiento estructural.

El criterio serial rige la diferenciación. Es decir, que el movimiento de diferenciación se hace a partir de un referente ‘otro’ del cual diferenciarse, en donde  $x / \sim x$  se traduce no como oposición sino como: ‘somos esto y no somos aquello’, la comparación entre lo que se es y un referente, para asemejarse, diferenciarse o distanciarse. Los modelos cumplen la función de espejo. Vale reiterar que no se trata de una relación de oposición a la manera de la dialéctica (esta es solo uno de las formas de relación entre muchas más posibles), sino de diferenciación, y esto abre el abanico del múltiple relacionamiento posible.

El carácter serial permite establecer comparaciones entre modelos institucionales en lugares, roles, funciones dinámicas estructurales, contingencias, como también al interior de cada institución en el espacio y en el tiempo. En una misma institución pueden coexistir

varios modelos que entran en tensión en relación a sus concepciones y prácticas sobre finalidades, lugares, roles, etc.

### **Sexto criterio: La casilla vacía**

Deleuze se refiere con ello al ‘gran móvil’, esto es, al ‘objeto de la estructura’, y que el autor denomina “la casilla vacía”, en cuanto no se trata de una esencia o de un objeto real definido. Esto explica la dinámica de las series: si no se hace de manera accidental o aleatoria, sí se hace alrededor de un objeto simbólico (como un referente vacío, pero presente) que hace las veces del ‘gran referente’, de referente de sentido, de horizonte tras el cual se moviliza la estructura:

“En efecto, tanto la variedad de los términos como la variación de las relaciones se determinan en cada momento con relación a este objeto. Las dos series de una estructura siempre son divergentes (en virtud de las leyes de la diferenciación), pero este *objeto* singular es el punto de convergencia de las series divergentes en cuanto tales. Es eminentemente simbólico, pero justamente porque es inmanente a las dos series a la vez. ¿Cómo llamarlo sino Objeto = x, objeto de adivinanza, o Gran Móvil? (Deleuze 1972, p. 240)

Así, cada estructura se constituye en relación con su objeto X, y se desenvuelve a partir del principio de diferenciación (lo que es y lo que no es), que le dinamiza, definiendo y redefiniendo relaciones, funciones y valores, en la interrelación con otros objetos o con su propia dinámica. Por tanto, los lugares en la estructura no son fijos sino móviles, son relativos al objeto, que como “significante flotante”, siempre está desplazándose.

El objeto x de una estructura no es un objeto dado, preexistente, es más bien el efecto de un análisis que “desobjetiviza”, descosifica los entes reales (como evidentes) o los entes imaginarios o ideales (como pensados). Cuando Foucault no acepta al Hombre como un dado en la historia, sino como un “objeto x” cuyo valor hay que estudiar en la historia de los saberes que lo constituyeron como un objeto “natural de estudio”, está movilizando las

series de los saberes alrededor de este “significante vacío”, pero que movió todo el saber de una época como su fundamento real y pensado: así, el ‘Hombre’ como sujeto estructural es una función abierta que se llena de contenido en las relaciones históricas que lo marcaron como referente de las “ciencias humanas y sociales”.

La casilla vacía es el móvil compartido por las series, que genera una dinámica en cada serie hacia una dirección común, preexistente como forma más que como contenido. La “escuela” debe ser tratada como un significativo vacío, encarnada en múltiples juegos y actualizaciones. Cada institución avanza desde su particularidad hacia el referente propuesto. Es la instalación en el sistema de referentes común a los modelos particulares, ya diferenciados. Por lo que la investigación comparada de series resulta ser una vía de comprensión pertinente.

En el sistema educativo, esta casilla vacía se llena con categorías (sentidos) formalmente comunes. Por ejemplo, una categoría como ‘calidad’ está hoy en los referentes de todas las acciones educativas, aunque se difiera en el contenido. El sistema instala la forma y delimita contenidos que a su vez son tomados y reinterpretados por los actores a partir de los marcos de movilidad y los límites y posibilidades que el sistema establece. La casilla vacía preestablece la dirección más no los movimientos o acciones que cada modelo desarrolla.

La casilla vacía funciona en la lógica fines–medios, siendo los ‘*medios para acercarse a*’ por lo que cada modelo institucional debe responder. Las diferentes respuestas se configuran como modelos particulares pues reordenan sus componentes o elementos en función de la ‘demanda’ que hace la casilla vacía.

### **Últimos criterios: del sujeto a la práctica**

Dado que la estructura se actualiza en los sujetos, estos ocupan secundariamente los lugares generados simbólicamente por la estructura, y establecen relaciones y desempeñan roles desde esta colocación primaria en la cual el objeto ‘móvil’ (problema – pregunta),

produce movimiento (de pensamiento, de acción, de práctica). En esta medida el sujeto no se define esencial sino relacional, intersubjetivo, no es la expresión de 'una' identidad, ni es un accidente, ni un reflejo homogéneo ni homogenizado:

“El estructuralismo no es un pensamiento que suprima el sujeto, sino que lo desmenuza y distribuye sistemáticamente, que cuestiona la identidad del sujeto, que la disipa y la desplaza de los lugares sucesivos, un sujeto siempre nómada, hecho de individuaciones, pero impersonales, o de singularidades, pero pre-individuales. Es en este sentido en el que Foucault habla de dispersión” (Deleuze, 1972, p. 247).

Por tanto los sujetos son proceso, praxis, sentido, encarnando así una estructura que es producción diferenciada, 'propiamente estructural. Así, los seres reales y las ideologías deben comprenderse como desenlace de la dinámica estructural.

Este criterio permite establecer la diferencia entre el análisis estructural y los análisis que toman al sujeto en cuanto tal en sus acciones, sin reconocer la matriz que soporta la acción de los sujetos; esto no niega al sujeto ni lo subestima sino que posibilita enmarcar el sentido de sus acciones, estableciendo el 'lugar de enunciación, el sistema de relaciones que lo otorga un lugar y determina un sentido a su acciones.

Es así como el sujeto docente comporta una carga de determinación en su discurso, comporta roles, tareas, tiene de antemano definido el sentido de sus acciones.

Lo anterior devela la falsa dicotomía 'autonomía / heteronomía, propia de la modernidad, en la que los actores se definen como autónomos superando toda heteronomía. El análisis estructural pone de presente las determinaciones en las que se enmarcan las respuestas de los actores: de resistencias, colaboración, adaptación, negociación, evasión, competencia, emancipación, invención; posturas estas que se alternan y combinan en el tiempo y en el espacio institucional de acuerdo al juego de relaciones que se desarrolla en cada modelo institucional, mediados por la rigidez o flexibilidad del sistema (obligaciones),

por la irrupción de otros actores (demandas) y por condiciones históricas emergentes que presionan por modificar las reglas de juego y las prácticas e intencionalidades formativas (contingencias).

## 2.2 Serres: del modelo dialéctico al modelo en red

- **De la linealidad a la “tabularidad”**

Un gran aporte a la hermenéutica y en particular al *Análisis Estructural de Contenido* como metodología de interpretación de lo social lo hace Michel Serres en su texto *La Comunicación* (1967/1996), al mostrar la insuficiencia del modelo o de la lógica dialéctica para leer el mundo social, sus elementos y relaciones, y argumentar sobre la necesidad de contar con un modelo interpretativo capaz de dar cuenta de la pluralidad en la configuración de relaciones sociales, de sus movimientos tanto en el espacio como en el tiempo, y de todas las mediaciones posibles. Dice Serres:

“De la linealidad a la ‘tabularidad’ se enriquece el número de mediaciones posibles, y estas últimas se flexibilizan. Ya no hay un camino, y sólo uno, hay un número dado de ellos o una distribución probable. (...) El argumento dialéctico, por ejemplo no transporta a lo largo de su linealidad más que un *tipo unívoco de determinación*, negación, oposición, superación, cuya fuerza existe ciertamente, pero *no es evaluada*. Razón por la cual nuestro modelo no es, por derecho, de ninguna manera reductible a un tejido complejo de secuencias dialécticas múltiples: ese tejido es solo un caso particular.” (Serres, 1996, p. 12)

Las lecturas sobre las instituciones sociales, entre ellas la escuela, han sido entendidas generalmente sobre modelos de determinaciones unívocas: tanto desde la perspectiva funcional como desde enfoques sociocríticos del determinismo reproductorista. Sea desde enfoques mecanicistas o dialécticos, la escuela ha sido vista como un brazo mecánico, como un engranaje del sistema social, ya para realizarlo (funcionalismo), ya para oponerse a él (enfoques emancipatorios). De la misma manera se

han leído las relaciones: sistema escolar – maestro, maestro – alumno, escuela – sistema escolar.

Esto implica que el análisis estructural deberá dar cuenta de las múltiples variables, de sus relaciones, de los tipos de flujo determinación que recibe. De esta manera, ha de poder articular su interpretación desde lo multidireccional y no solo desde lo bidireccional, como tradicionalmente se ha hecho. Un objeto o elemento estructural (que ya no es un elemento único aislado, pues el elemento estructural es siempre relacional (x/~x); dada esta relación, podrá permitir:

- caracterizar *las finalidades, los lugares, posiciones, roles, saberes, dispositivos* que ha configurado un sistema;
- comprender la forma como se han configurado en el tiempo y en el espacio, el tipo de sujetos (perfiles) que el sistema requiere y termina configurando;
- contrastar formas diversas de respuesta de los actores haciendo visibles los influjos y el proceso de constitución de esas formas variadas de respuesta.

- **Movimientos de los sistemas en el espacio-tiempo**

Entre dos ‘objetos’ que forman parte de una estructura, las relaciones se transforman en la medida en que en el sistema influyen diversas determinaciones. Transformaciones que se dan tanto espacialmente como temporalmente. Espacialmente, en la medida en que el tipo de relaciones varía, la intensidad o el peso o el lugar que un objeto puede llegar a tomar también cambia. Relaciones que son de distinta naturaleza:

“Al contrario (del argumento dialéctico), cada camino representando una relación o correspondencia en general, transporta un *flujo dado de una acción* o reacción cualquiera: causalidad, deducción, analogía, reversibilidad, influencia, contradicción, etcétera, cada una *cuantificable* en su tipo (...) cada uno de esos flujos puede ejercer, eventual y recíprocamente, su acción sobre un único camino, lo que no permite prever ninguna secuencia dialéctica” (Deleuze, 1996, p. 13)

Esto nos permite comprender cómo entre dos objetos o modelos se dan relaciones cambiantes de lugar, tiempo intensidad, relaciones que no sólo son de oposición y que pueden darse de diversos flujos. En la temporalidad, los elementos del sistema no permanecen iguales en el tiempo, ellos mismos se modifican en su devenir. De esta manera las transformaciones temporales implican transformaciones espaciales y viceversa.

Las estructuras institucionales escolares, en tanto sistemas dinámicos fluyen continuamente en su temporalidad y espacialidad. Así, los ‘modelos organizativos, pedagógicos, administrativos, de relaciones entre sujetos pueden ser vistos en los movimientos de desarrollo y diferenciación tanto frente a modelos propuestos por otras instituciones, como frente a sí mismos: cambios en la forma de concebir el propio modelo inducidos desde el exterior o cambios producidos por los propios actores que pueden ocurrir sincrónicamente (directrices de política macroinstitucional de aplicación inmediata, por ejemplo) y diacrónicamente (procesos de transformación institucional planeados para ser desarrollados en el tiempo).

La dinámica institucional está siempre sometida a *contingencias*, entendidas aquí como la entrada o salida de juego de actores, reglas o situaciones históricas no previstas y que exigen responder o desarrollar cambios para incorporar al sistema un nuevo elemento o actor. Una visión clásica de la contingencia, la asoció con la categoría de ‘accidente’: “Cualidad de lo no-necesario, por lo que alguien o algo puede ser y no ser (...) Contingente se dice de lo que puede suceder o no suceder y cuya existencia depende de otro” (Diccionario Enciclopédico Ilustrado Salvat). No obstante,

“desde una lógica diferente como la desarrollada por Claude Levi-Strauss en sus reflexiones sobre azar y civilización, entre contingencia / permanencia, entre contingencia / tradición, existe una relación necesaria y permanente. (...) Para que la contingencia produzca transformaciones requiere ser reconocida y resignificada desde la tradición, desde las instituciones o desde el conjunto de la sociedad: ‘si bien se le ha atribuido al azar la creatividad que ha llevado a grandes inventos y descubrimientos, estos son demasiado complejos para que el azar consiga dar

razón de ellos (...) Sin duda existe el azar, pero por sí mismo no produce ningún resultado (Levi-Strauss, 1979, p. 327; citado por: Saldarriaga, J., 2006, p. 65)

Muchas de las contingencias de los sistemas forman parte de características relacionales y no permiten la estabilidad deseada por sus actores o el desenvolvimiento de procesos acorde con sus expectativas iniciales. Los distintos sistemas reaccionan de manera diferente, de modos más o menos rígidos o flexibles. Los sistemas se pueden identificar o diferenciar por su relación con la contingencia. Las escuelas diferencian sus modelos a partir del modo como la contingencia es asumida (escuela tradicional / escuela crítica).

### **Asociaciones y agrupamiento en subconjuntos o subsistemas**

El modelo de red permite hacer visibles las agrupaciones que al interior de los sistemas se van constituyendo a partir de elementos simbólicos comunes, lo cual le permite a un sistema potenciarse y desarrollarse mucho más que si cada elemento se relacionase únicamente con el todo. Estos subconjuntos constituyen organizaciones específicas que operan como actores con capacidad de influir en las relaciones, generando movimientos no previstos en el sistema, replanteando roles, fortaleciendo lugares:

“En efecto, la diferenciación pluralista y la irregularidad de la distribución en la red (...) permite concebir y experimentar asociaciones locales y momentáneas de puntos y contactos particulares que forman una familia muy definida de poder determinante original. (...) Organizados por partes, esos elementos forman una familia de poder determinante local más fuerte que si se adicionara pura y simplemente su poder respectivo de determinación” (Serres, 1996, p. 15).

El continuo movimiento dentro del sistema hace que sus elementos puedan encontrarse con frecuencia, estableciéndose puntos de contacto. Así se potencian de manera sinérgica, de modo que pueden constituirse en un ‘poder determinante’.

“A través de ella, definimos agrupamientos locales fuertemente organizados que pueden coexistir con agrupamientos de ese tipo, e *interferir* de manera complicada entre ellos, y se los distingue del conjunto total de la red. Esta distinción entre lo local y la totalidad, el conjunto y el subconjunto, es bastante evidente en los modelos de juego...” (p. 15).

Estos subconjuntos en la medida en que se reconocen y permanecen se van constituyendo también en sistemas (subsistemas), estableciendo a su vez relaciones como tales con otros sistemas y con otros elementos externos. En los sistemas sociales estos agrupamientos se dan por fuerza de intereses, afinidades de los sujetos o por reorganizaciones dentro de los propios sistemas. Pueden establecer relaciones en múltiples sentidos (más allá de la dualidad dialéctica, que van desde oponerse hasta colaborar con el sistema en cuanto a sus fines, formas de relación, lugares, roles, actores).

La identificación de subconjuntos o subsistemas al interior de los sistemas permite comprender las dinámicas de los sistemas en su actualización, la emergencia de ‘nuevos’ elementos, actores, formas de relacionamiento, y las tensiones entre subconjuntos y entre el sistema y sus subsistemas, entre la totalidad y lo local.

- **La plurideterminación de un objeto**

El esquema tabular de Serres permite visualizar o mapear la plurideterminación de un objeto, esto es, el influjo del conjunto sistemático de elementos o de los elementos específicos, sobre un objeto. La plurideterminación de un objeto por múltiples variantes, no solo rompe con los modelos de análisis causa/ consecuencia, sino que muestra las variaciones de flujo de cada una de las variantes, lo que permite establecer diversidad de influencias, unas con mayor poder de determinación que otras:

“Y puesto que una cima [elemento] puede ser plurideterminada (y por variaciones cuantitativas, subdeterminada, etc.), es decir, representable por una intersección o confluencia de líneas o de acciones todas diferentes, incluso opuestas, relativa o

estrictamente (causalidad, independencia, condición, contradicción, analogía, alteridad, etcétera), no se podría plantear la equivalencia —es decir, la *equipotencia*— de cada una de ellas, para ser consideradas como extremidad o como origen, en la recepción o en la fuente (fácilmente comparable a una suerte de tablero de ajedrez)” (Serres, 1996, p. 13)

La imposibilidad de la *'equipotencia'*, de los flujos de determinación entre elementos, nos permite identificar de manera diferenciada, pero también combinada, cada una de las variables en cuanto a un mayor o menor poder de influencia sobre el objeto X, que va de la *'sobredeterminación'* (variables que condicionan casi que de manera absoluta) hasta la subdeterminación. No obstante, la potencia de cada elemento que influye en el objeto puede variar en el tiempo o con la irrupción o salida de juego de otro y otros elementos, de modo que, lo que puede en un momento sobredeterminar puede posteriormente perder o aumentar poder sobre el objeto.

Lo anterior lleva a considerar en el análisis de sistemas o redes, “elementos determinantes y determinados, diferenciados por naturaleza o situación” (Serres, p. 14). Esto exige analizar a los sistemas como *'inestables'*, en evolución constante en el tiempo como en el espacio (espacios inestables).

En el caso de las instituciones, estas se mueven entre flujos de sobredeterminaciones y de subdeterminaciones, en una escala de valoración que, puede ser de utilidad para el análisis estructural:

- Determinación total
- Sobre-determinación
- Sub-determinación
- Indeterminación

El argumento de la movilidad del sistema puede ser llevado al extremo de argumentarse que la fluidez de los sistemas es tal que es impensable plantear leyes que prevean el desarrollo de una situación. Al respecto, afirma Serres:

“Responderemos que al menos es posible distinguir *dos tipos de situación*<sup>5</sup> que la red de juego pone en evidencia. (...) Efectivamente, existen *situaciones globales preparatorias subdeterminadas* (e incluso, llegado un límite, *indeterminadas*) y *situaciones globales decisivas sobredeterminadas* (y también a veces, *llegado un límite, totalmente determinadas*). (Serres, 1996, p. 17)

Diferenciar estos niveles de determinación en un sistema cualquiera y en el sistema escolar y las instituciones educativas en particular, permite establecer el mapa de relaciones y de flujos que se da entre el todo y las partes, así como entre las partes mismas. Las dinámicas institucionales, en razón de su misión buscan recorrer el camino que va de la indeterminación a determinación total de un sentido sobre el conjunto y sus elementos. No obstante, es posible que el recorrido institucional termine en otra indeterminación. Un sistema entra en crisis al volverse indeterminante, o al reestructurarse localmente o globalmente, a transformar un sistema o un paradigma de conocimiento. El modelo propuesto por Serres, permite el análisis de este proceso de determinación en el espacio y tiempo en un sistema:

“El modelo propuesto permite entonces *graduar la determinación en un espacio-tiempo*, del probable máximo a la necesidad unívoca; pero, además de eso, también permite variar sobre el *gradiente mismo de esa graduación*”. (Serres, 1996, p. 18)

Este modelo de análisis resulta fundamental para la comprensión de las instituciones escolares en su movimiento hacia la realización de los fines o sentidos predefinidos. Movimientos que se caracterizan por la multiplicidad de vías y de formas como una

---

<sup>5</sup> La cursiva es del autor.

situación se convierte en otra, un sistema se convierte en otro, una subdeterminación se hace sobredeterminación y viceversa.

Serres pone su crítica a la dialéctica entendida por este como “legislación soberana y encadenamientos rigurosos de momentos de secuencia” (p. 18), esto es, como *sobredeterminación dirigida en una sola dirección*. Pone también de presente la visión pluralista (del azar y la probabilidad) e identifica cómo la filosofía se ha movido en el juego de estas dos visiones, como opuestas. No obstante para Serres, se trata de extremos de la tensión que permita comprender las transformaciones sociales:

“Tener los dos extremos de la cadena consiste en comprender cómo una *transformación dada va de la probabilidad a la sobredeterminación*: en lugar de elegir arbitrariamente una serie de determinaciones fijas y equipotentes, hay que abrir, a la izquierda, la determinación fija a la pluralidad de subdeterminaciones posibles y, a la derecha, su univocidad por sobredeterminación. A partir de entonces un proceso no podría desarrollarse de otra manera, entre dos límites de determinación: débil y fuerte. (...) O más bien, ésta es la *ley del ciclo elemental de un proceso*: esa ley elemental se apoya en que una situación general se transforme siempre de tal manera que vaya de la probabilidad a la sobredeterminación”. (Serres, 1996, p. 19).

Lo anterior propone un análisis que supera la teoría de la causalidad monoteísta (las sobredeterminaciones), y permite establecer la retroacción entre causa y consecuencia como movimientos permanentes de retroalimentación:

“El flujo causal ya no es tal, porque la causalidad ya no es irreversible: lo que quiere influenciar inmediatamente es influenciado por el resultado de su influencia. Para hablar según otros modelos, entre los dos polos de las corrientes hay inducción, histéresis, interferencia, por tanto, tiempos variables que pueden ser infinitamente breves. De manera que hay que explicar la estructura de lo complejo en todas sus determinaciones sobre la noción de causalidad y definir *tipos de*

*causalidades semi-cíclicas* (...) Teoría esta que tiene la ventaja de romper la irreversibilidad lógica de la consecuencia y la irreversibilidad temporal de la secuencia: la fuente y la recepción son al mismo tiempo efecto y causa”. (Serres, 1996, p. 21).

En cuanto método, este planteamiento de Serres permite así leer el mundo social desde la *complejidad* rompiendo con la linealidad mecanicista o monodireccionalidad dialéctica, y con las teorías de la absoluta indeterminación.

Para este estudio, este enfoque resulta pertinente para el análisis de instituciones escolares que se han construido desde un enfoque político y pedagógico socio-crítico de la educación como vía a la emancipación política de toda relación de dominación, esto es que se han propuesto tensionar transformaciones estructurales en el sistema social y desde su interior, o desarrollar cambios al menos en alguno de los subsistemas de los que participan dichas instituciones. Esto es, que la superación del análisis lineal causa – efecto, o de la predeterminación del desenvolvimiento de las partes en los sistemas, de la existencia de leyes causales y de preestablecimiento de desarrollos y finalidades permite una mayor comprensión de la evolución institucional. Al mismo tiempo, Serres no desconoce las dinámicas sociales e institucionales de estructuración y de sobre-determinación, pero, al reconocer la fuerza de lo aleatorio, reduce estos procesos o ciclos en el tiempo, de modo que no se hacen absolutamente determinantes ni tampoco exentos de determinaciones, que no están simplemente puestos al azar. Esta dinámica fluye constantemente entre lo fuerte y lo débil.

- **Del análisis simbólico al análisis estructural**

A diferencia de Deleuze (1972), Serres (1996) diferencia lo simbólico de lo estructural. Esto en razón de que está tratando de mostrar el pasaje del uso clásico del concepto de lo simbólico, al nuevo uso que permite el análisis estructural. Pero tanto el uno como el otro preguntan por el sentido. Lo simbólico (clásico) refiere a la pregunta por el sentido, entendido como modelo ejemplar, como arquetipo, de modo que el análisis se hace

con relación al sentido primigenio (o como se dice hoy frecuentemente, al ‘verdadero sentido’):

“Se hace necesario entonces elegir un arquetipo en el dominio del sentido y proyectar sobre ese modelo toda esencia del contenido cultural analizado” (Serres, 1996, p. 23).

Este tipo de análisis simbólico –el que caracterizaba a la historia de las religiones y del arte, hasta el psicoanálisis y la crítica literaria- apuntaba a establecer el modelo primigenio, a dar cuenta de la coherencia y fidelidad con el arquetipo, a la pérdida o a la permanencia en el sentido original, a la desorientación o al desconocimiento de sus referentes. La propuesta de Serres de Análisis Estructural se distancia del análisis simbólico así entendido, en cuanto propone identificar los modelos y sentidos dados en el marco del campo de relaciones en el que un objeto se desenvuelve:

“Pero lo que hace falta subrayar es *la variación de los modelos elegidos*, de lo que no se ha tenido conciencia: variando nuestros problemas han variado nuestras referencias. (...). La naturaleza y la función del modelo varían, pero lo que nos interesa es la variación” (Serres, p. 27).

Así, mientras que para el análisis simbólico el modelo es el referente, para el análisis estructural el referente es lo que se va estructurando, el modelo emergente. Esto es, pasar de la interpretación esencial a la interpretación formal: “pasar del simbolismo al formalismo” (p. 27). Mientras que para el simbolismo, los contenidos, los sentidos, están definidos desde el principio (diacronía), para el formalismo la pregunta es por cómo se están configurando los sentidos (sincronía), cómo se estructuran los contenidos, cómo se constituyen los modelos. Para ello, Serres hace su propuesta metódica de formalización:

“Pero, cosa sorprendente, es vaciando la forma de su sentido como mejor se dominan los problemas del sentido.” (1996, p. 29)

“Simbolizar es establecer correspondencias precisas entre un signo particular y su contenido semántico. Formalizar, por el contrario, no tiene nada que ver con ese método. (...) Por el contrario, una agrupación de nociones formales no tiene ninguna semántica subyacente: el verdadero orden es el de las mismas nociones. (...) Analizar formalmente consiste en conformar un lenguaje desarrollado por sus propias reglas. **Sólo después es posible traducirlo en contenidos, en modelos**”.

Por tanto, ya no se trata de hacer análisis a partir de un sentido primigenio sino de explorar el sentido existente o incluso de construir un sentido, de encontrar el modelo que se ha configurado, esto es, la estructura de sentido.

Serres redefine la noción de estructura como una noción formal, no esencial, no arquetípica, a partir de la cual los contenidos se producen, se ordenan, se resignifican:

“Una estructura es un conjunto operacional con significación indefinida (mientras que un arquetipo es un conjunto concreto con significación sobredefinida), que agrupa elementos, en número cualquiera, de los que no se especifica el contenido, y relaciones, de número finito, de las que no se especifica la naturaleza, pero de las que se define la función y ciertos resultados relativos a sus elementos” (Serres, 1996, p. 35).

Con base en una estructura formal dada es posible especificar “de una manera determinada, el contenido de los elementos y la naturaleza de las relaciones, se obtiene un **modelo** (un paradigma) de esa estructura: *por tanto, esta última es el análogo formal de todos los modelos concretos que organiza*” (Serres, p. 36).

El presente estudio, recoge esta noción formal de modelo, entendido como materializaciones diversas de una estructura, es decir, como ‘modelos concretos’ (en plural). El análisis estructural, pues, se pregunta por “la pluralidad de relaciones de la estructura (pura, formal, vacía de sentido) con su modelos, cada uno lleno de sentido

singular y diferente” (p. 36), identificables, caracterizables, comparables. Esto nos permite contrastar modelos distintos a partir de una estructura formal análoga:

“se generan familias de modelos con contenido significativo distintivo, que tienen en común una estructura formal análoga; y abstraídos todos los contenidos, aquella última es la invariante operacional que las organiza” (Serres, p. 36).

Esta noción formal de estructura propuesta por Serres, permite acercarse a experiencias concretas o modelos producidos en el marco de estructuras sociales que establecen un orden de relación, de organización, que definen roles, tiempos y espacios de la vida social, **no** desde la pregunta por la coherencia entre la experiencia actual con sus ‘orígenes’ o su ‘referente inicial’ (o con el ‘ideal’ como lo nombra Deleuze), sino desde la forma como la estructura ha construido un modelo particular en el marco de sobredeterminaciones y subdeterminaciones.

En particular, las escuelas críticas (objeto de este estudio), más que ser valoradas por la permanencia, coherencia y fidelidad con el ideal crítico-emancipador, es necesario entenderlas en sus movimientos y acciones, en las construcciones que se realizan en el marco de un orden estructural (sistema escolar) del cual han buscado diferenciarse y transformar, *en cuyo devenir emergen sentidos, permanecen anteriores (histéresis), se deconstruyen y reconstruyen formas, relaciones, roles. Por tanto, la pregunta no es ¿qué tan críticas son las escuelas críticas?, sino ¿Cómo están construyendo ‘lo crítico’, las escuelas y educadores que han priorizado este referente formal?* Desde esta última pregunta es posible hacer visibles ‘modelos’ diferentes de construir escuelas críticas, en el juego de las sobredeterminaciones y subdeterminaciones.

### **2.3 Estructura y análisis estructural de contenido**

“El objeto de la crítica estructural es la determinación, en el lenguaje, de las ‘virtualidades’ que preexisten a la obra, pero la obra es en sí misma estructural cuando se propone expresar sus propias virtualidades” (Deleuze 1972, p. 242)

Consecuentemente con lo dicho, el análisis estructural no se desenvuelve en la dialéctica real / ideal, sino en la comprensión del orden simbólico (en Deleuze, 1972)) o estructural (en Serres, 1996), esto es, de las relaciones, de los movimientos, de los desplazamientos de un sistema dado, de un dominio, desde la diferenciación. Lo que mueve la estructura es la variación de relaciones en referencia a su objeto, pero como “objeto = x, (Casilla vacía, o Gran Móvil, como lo llama Deleuze), y que constituye lo diferenciante de la propia diferencia” (Deleuze, 1972, p. 241). Desde ahí el análisis estructural se aproxima a los sistemas distinguiéndolos por el modo como se enuncian, desde la diferencia, en relación a un juego de relaciones en común.

El análisis estructural apunta a la comprensión de los órdenes de estructuras, en primer lugar, del objeto x, y en segundo lugar de las actualizaciones del objeto x en los distintos dominios en que se materializa. Estos dominios también se configuran como sistemas (como subsistemas, microestructuras o modelos):

“Los órdenes de estructuras, lingüísticas, familiares, económicos, sexuales, (educativos), etc., se caracterizan por la forma de los elementos simbólicos, por la variedad de relaciones diferenciales, por la cualidad de sus singularidades y sobre todo por la naturaleza de su objeto = x que preside su funcionamiento.” (Deleuze, 1972, p. 245)

El análisis estructural aborda, pues, el orden estructural indagando por la matriz desde la cual los sujetos materializan los sistemas, al tiempo que se mueven en el marco de las múltiples relaciones, funciones, valores, lugares, roles que el sistema pre-establece. Esto nos introduce en la forma como la sociedad produce sentidos (“significaciones de una cultura”), y como los sujetos marcan simbólicamente lo real, su realidad, y configuran su individualidad a partir de la interacción con otros desde los referentes puestos por los sistemas. Al respecto afirma Deleuze, citando a Foucault en *Las Palabras y las Cosas* (1984b, p. 369):

“Tiene razón Foucault, en este sentido, cuando, al plantear el problema de las relaciones entre etnografía y psicoanálisis, dice: «Se cortan en ángulo recto, puesto que la cadena significativa mediante la que se constituye la experiencia única del individuo es perpendicular al sistema formal a partir del cual se constituyen las significaciones de una cultura”. Deleuze, 1972, p. 246)

La relación sujeto – estructura, individuo – estructura son tópicos centrales del análisis estructural, que de esta manera se aproxima a la comprensión de la construcción, tanto de sociedades, instituciones, como de sujetos individuales y colectivos:

En cada instante, la estructura propia de la experiencia individual encuentra en los sistemas de la sociedad cierto número de opciones posibles (y de posibilidades excluidas); y a la inversa, las estructuras sociales encuentran en cada uno de sus puntos de bifurcación un cierto número de individuos posibles (y otros que no lo son)» (Deleuze 197, p. 245)

Las relaciones sistema / individuo, sus movimientos, las interacciones entre sistemas y entre sujetos, los procesos de configuración de subjetividades son pues, el objeto del análisis estructural.

#### **2.4 Estructura, análisis estructural, sistema educativo y escuelas críticas**

Derivado de lo anterior, se intenta a continuación un acercamiento metodológico al sistema escolar y en particular a las escuelas cuyos actores pretenden estructurarlas desde el referente de las pedagogías críticas, y que para este estudio se denominan *escuelas críticas*.

Las *escuelas críticas* se configuran en la tensión entre:

- una estructura institucional que las soporta: la escuela moderna (real);
- un imaginario: la escuela emancipada y emancipadora,
- una construcción de sentido que es propia de los sujetos y sus acciones.

Allí se inscriben las concepciones educativas y su objeto: educar un(os) sujeto(s); las prácticas pedagógicas construidas y desarrolladas para ello; los rasgos de sujetos que se quieren formar, el modelo administrativo, la organización (democrática) y la acción en lo público (ciudadanía). Así, para la construcción de una escuela crítica, la escuela moderna es retomada, actualizada en distintas direcciones por los agentes, priorizando algunos elementos simbólicos, relegando otros, incorporándoles nuevos sentidos, generando diferentes puntos y lugares. De la misma manera, los elementos emancipatorios o libertarios, de democracia radical, que coexisten en la construcción ideal (teórica) de las pedagogías críticas son también tomados de manera parcial, dependiendo de los ideales y de las materializaciones existentes. Por tanto, las escuelas críticas están haciendo construcciones de sentido, diferenciadas no solo de las llamadas escuelas tradicionales, sino de otras escuelas ‘críticas’ de cuyos elementos simbólicos, relaciones y valores se van también diferenciando.

En las *escuelas críticas*, la coexistencia de elementos y de relaciones no se da de manera indeterminada: por el contrario se establece un orden de relaciones, que toman del objeto ‘escuelas críticas’ algunos de sus elementos, relaciones y singularidades, en la tensión entre prácticas de poder y prácticas de sí, en la cual se producen los procesos de subjetivación. Estas construcciones de sentido de las escuelas críticas buscan traspasar, transgredir, de distinta manera y con distinta intensidad, la cuadrícula de la escuela moderna, en el ‘campo’ de la escuela moderna. Cuadrícula cuyo ejes se despliegan en la tensión entre las funciones colectivizantes y las funciones individualizantes, y entre cuyos dispositivos se destaca la obligatoriedad de la enseñanza de saberes disciplinares consagrados por la ciencia moderna, la evaluación o el examen, y el gobierno de cuerpos y almas o las práctica de gobierno de los otros, en detrimento de las prácticas de sí, como la afirma Sáenz, siguiendo a Foucault<sup>6</sup> (Sáenz, 2013):

“Este gobierno incorpora dos tipos de prácticas claramente diferenciadas: *prácticas de poder*, definidas como «los métodos y técnicas usados en distintos

---

<sup>6</sup> Las citas de Foucault son tomadas por J. Sáenz (2013) de: *Essential Works of Foucault 1954-1984*. London: Penguin.

contextos institucionales para actuar sobre la conducta de los individuos, tomados de manera separada o en grupo, para moldear, dirigir o modificar la forma de conducirse a sí mismos (Foucault, 2000, p. 463); y *prácticas de sí (...)* que permiten a los individuos llevar a cabo por sus propios medios, o con la ayuda de otros, un cierto número de operaciones sobre sus cuerpos o almas, pensamiento, conducta y forma de ser, para transformarse a sí mismos y, así lograr cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría, perfección o inmortalidad (Foucault, 2000, p. 225)». (Sáenz, 2013, p. 276)

La estructura del sistema escolar se actualiza en microsistemas, lo que exige al análisis estructural hacer lectura de las relaciones diferenciales que se establecen entre las llamadas *escuelas críticas* (especie), como las singularidades que acontecen en cada una de ellas. Actualización de la virtualidad (indiferenciada) que se da dentro de la temporalidad global propia de cada escuela, que construye su propio tiempo y su propio espacio, estructura que al actualizarse se diferencia. Esto es, una actualización de la matriz común a ritmos diversos, con partes y desarrollos diferentes. De esta manera, cada escuela se estructura en formas variables desde relaciones, roles, elementos simbólicos, se actualiza en discursos y prácticas que se estructuran diferenciándose de otros discursos y prácticas, de otras relaciones, roles y elementos simbólicos.

Las relaciones que establecen las escuelas críticas con el sistema educativo formal, generan campos de tensión que movilizan a cada una de ellas de manera diferenciada, dándose respuestas diversas en el tiempo y en el espacio. Por tanto, cada una de las instituciones ‘enfrenta’ o resignifica las diversas sobredeterminaciones y subdeterminaciones propias, de distinta manera. No siempre las determinaciones son idénticas para cada modelo e influyen de manera diferencial, según las contingencias del propio sistema configurado por cada escuela.

El análisis de la estructura de sentido que soporta a las experiencias pedagógicas críticas identifica una serie de elementos y de relaciones que se contrastan con la pedagogía moderna y con pedagogías como la pastoral (Saldarriaga, 2003), desde sus elementos y

relaciones. En este sentido, el modelo de escuela crítica (sistema) se activa a partir del contraste con los elementos que constituyen, de un lado, el sistema- escuela moderna (que a su vez se ha configurado en interrelación con otras pedagogías, la católica, por ejemplo), y del otro, con el ideal de una ‘escuela liberadora o emancipatoria’, que se ha vislumbrado en los discursos y prácticas de teóricos, maestros y pedagogos críticos como Paulo Freire, Peter McLaren, Henry Giroux, Michel Apple, entre otros. No obstante, estos discursos coexisten con otros, enunciados por los sistemas en los que se inscriben, no solo desde el sistema escolar sino también desde otros lugares de enunciación social y que son decantados por cada escuela de distinta manera.

Metodológicamente, el análisis de matrices culturales diferenciales que se imbrican o hibridan creándose una nueva matriz o ‘matriz alternativa’, como es el caso de la escuela moderna, y desde ella, de las escuelas críticas, ha sido desarrollado por Jean Pierre Hiernaux (1996)<sup>7</sup>, a quien sigo en esta investigación. A este proceso cultural, Hiernaux (1996) lo denomina *transacciones*:

“A partir de la puesta al día de estos modelos radicales, y prolongando la investigación, se revelan otros modelos y sub-modelos. Ciertos de entre ellos aparecen como ‘*transacciones*’ entre modelos culturales extremos, en el sentido en que articulan, bajo formas diversas, *un poco de uno y un poco de otro*. (...) Las *transacciones*, por lo demás, parecen relacionarse –sobre el telón de fondo del pasaje de una simbólica de base a la otra-, con efectos de posición y de condición social que afectan diversos tipos de sujetos, a los que se añaden aún los efectos de interiorizaciones simbólicas anteriores. De este modo se ilustra, (...) la posibilidad de vincular el análisis comparativo de los modelos culturales al análisis de su génesis, de su engendramiento y de su transformación dentro de la dinámica social, de una parte, y al interior de la dinámica particular de los sujetos, por otra parte” (Hiernaux, 1996, p. 41).

---

<sup>7</sup> Profesor e investigador del Departamento de Sociología de la Universidad Católica de Lovaina (Bélgica)

Las transacciones tienen como punto de partida el análisis de la estructura de modelos socialmente consolidados (modelos radicales, modelos culturalmente extremos, como los llama Hiernaux) y cuyas particularidades en cuanto a sus elementos, relaciones y funciones son claramente diferenciables, así como su “génesis, su engendramiento y su transformación”

A partir de sus investigaciones en campo con grupos sociales tanto rurales como urbanos sobre “simbólicas rurales” y “simbólicas sociales”, aplicando el Análisis Estructural de Contenido a sus materiales, Hiernaux identifica *modelos culturales* (y que en esta investigación se prefiere hablar de *matrices*, para evitar confusiones con la noción arquetípica de modelo): el “modelo tradicional-ascético” y “modelo promocional” (Hiernaux, 1996, p. 40). Cada una de estas matrices (o modelos, en el lenguaje de Hiernaux) va a ser comparada y valorada a partir de elementos estructurantes comunes, como lo muestra Hiernaux, tomando elementos del análisis actancial de Greimas, en el siguiente grafo de su elaboración (Hiernaux, p. 37):

Relación consigo mismo:	Sí mismo (-)	/	Sí mismo (+)
Acciones:	Accion(es) (-)	/	Accion(es) (+)
Fuerzas:	Oponente(s) (-)	/	
Coadyuvante(s) (+)			
Referentes:	Destinador(es) (-)	/	Destinatario(s)
(+)			
Espacio:	Espacio(s) (-)	/	Espacio (+)
Tiempo:	Tiempo(s) (-)	/	Tiempo(s) (+)
Ultimidades:	Objetivo(s) (-)	/	Objetivo(s) (+)

Los discursos de los actantes (actores) están contruidos en términos de valoración (positivo / negativo), haciendo visibles las distinciones, los contrastes, las conjunciones y disyunciones, entre matrices culturales. Discursos que se estructuran haciendo valoraciones.

A partir de categorías de análisis como las propuestas (y otras que el investigador encuentre pertinentes en relación con el objeto de investigación), el método de Hiernaux propone construir las polaridades, a modo de *condensación* a partir de frases seleccionadas de los materiales de entrevistas o desde las cuales se analicen las transacciones y se identifiquen los matices y rasgos emergentes de dichas tensiones transaccionales. Hiernaux caracterizó, luego de la condensación de materiales en conceptos estructurales, dos matrices o modelos simbólicos en el mundo social que denominó: el modelo tradicional-ascético y el modelo promocional. Los *inversos* contruidos por Hiernaux al contrastar estos modelos, son presentadas así: *Relaciones consigo mismo* (separación / totalización), *acciones* (sumisión / autonomía), *fuerzas* (coerción / libertad), *referentes* (constreñido / no constreñido), *espacio* (interior / exterior), *tiempo* (pasado / futuro), *ultimidades* (orden / desorden, displacer / placer, muerte / vida) (Hiernaux, p. 41)

Hiernaux llegó a esas condensaciones a partir de frases extraídas de las entrevistas, así, en el modelo ascético tradicional, en cuanto a *relaciones consigo mismo*, frases como: “Naturalmente, sin la religión (...) se regresa al estado bestial”, “Un hombre que no cree en nada, es como una bestia”, muestra en los sujetos una visión de lo humano como necesaria *separación* entre ‘lo mundano’ y lo ‘espiritual’. La separación ‘bestia’ / ‘espíritu’, se devela en las expresiones de los entrevistados del mundo rural, y en las que Hiernaux encuentra una matriz cultural a la que denomina ‘tradicional-ascética’. En cuanto a la categoría de *espacio*, estos sujetos privilegian el mundo interior (la comunidad de creyentes) frente al mundo exterior (lo urbano, lo extranjero). Del mismo modo, al analizar sus *referentes*, estos sujetos adoptan los referentes religiosos (el respeto al cura) y la constricción que necesariamente hay que hacer de la “bestialidad”: la libertad es un valor negativo asociado a la “bestialidad” (p. 38). Y así mismo continúa con las otras categorías propuestas como útiles para el análisis del mundo social. Los sentidos últimos (“ultimidades”) donde se expresan los valores afectivos y morales que comprometen la acción del sujeto porque son

los asuntos “de vida o muerte”, se valoran para estos grupos como: el “orden” es lo positivo, lo vital, el “desorden”, el libertinaje es lo negativo, mortal.

Mientras que de otro material de entrevistas, llamado por Hiernaux “Simbólicas sociales”, este selecciona frases como: “Hemos descubierto que no había Dios ni alma, que el cuerpo formaba un todo indisociable, (...) un espacio inmenso nos está abierto, cada día me esfuerzo por identificarme con ese espacio (...) “yo mezclo mi respiración al aire que me rodea (p. 40), y que dan cuenta de una visión de las *relaciones consigo mismo* como totalidad; en las que el centro es el ser humano y el despliegue de su propia potencialidad, y donde el *espacio* como mundo, como horizontes, es abierto y también exterior. Igualmente, sus referentes están ligados a la libertad, esto es, *no-constrictores*. A este tipo de visión, radicalmente inversa a la *ascética*, Hiernaux la nombró como *modelo promocional*.

Avanzando en el análisis y en el proceso de condensación de los datos empíricos a categorías estructurales, es necesario poner en contraste los modelos desde las categorías comunes (isotopías), lo que permite hacer visibles las diferencias (inversos), similitudes, las tensiones entre modelos, así como las transacciones entre modelos. Las *transacciones* entre matrices culturales, es el principio metodológico, tomado de Hiernaux, que será aplicado en esta investigación. Presento a continuación, a manera de ilustración, el grafo de relaciones entre matrices o modelos culturales, construido por Hiernaux (p. 41), en su análisis de las dos simbólicas encontradas por el autor en su trabajo investigativo:

(Modelo tradicional-ascético)	(Modelo promocional)
<i>Relación consigo mismo:</i>	<i>Relación consigo mismo:</i>
“Totalización” - / “Separación” +	“Separación” - / “Totalización” +
<i>Acciones:</i>	<i>Acciones:</i>
“Dejar hacer” - / “Esfuerzo” +	“Sumisión” - / “Autonomía” +
<i>Fuerzas:</i>	<i>Fuerzas:</i>
“Libertad” - / “Coerción” +	“Coerción” - / “Libertad” +

<i>Referentes</i>	<i>Referentes</i>
“No-constreñido” - / “Constreñido” +	“Constreñido” - / “No-
constreñido” +	
<i>Espacio</i>	<i>Espacio</i>
“Exterior” - / “Interior” +	“Interior” - / “Exterior” +
<i>Tiempo</i>	<i>Tiempo</i>
“Futuro” - / “Pasado” +	“Pasado” - / “Futuro” +
<i>Ultimidades</i>	<i>Ultimidades</i>
“Desorden-muerte” - / “Orden-vida” +	Displacer-muerte” - / “Placer-vida” +

Una de las hipótesis de esta investigación es que las escuelas críticas toman, en su configuración, elementos de las distintas matrices culturales que coexisten en la escuela moderna, incluso los que provienen de la matriz tradicional-ascética (pastoral) lo que a su vez estaría produciendo una nueva ‘matriz. Las categorías de análisis propuestas por Hiernaux, van a ser retomadas de distintas maneras en esta investigación, y dejando abierta la posibilidad de que emerjan otras categorías de análisis como es la de ‘dispositivo pedagógico’, pertinente con la problemática de este estudio.

Desde el análisis estructural de contenido aplicado a la comprensión de las escuelas críticas, además de las categorías de análisis propuestas por Hiernaux y que resultan altamente pertinentes para el análisis de las instituciones educativas, el contraste entre matrices escolares es posible aplicarse también según un “orden de lugares”, por tanto es posible comparar series desde un mismo eje de significación (isotopías): autoridad escolar y rol del maestro, lugar de los estudiantes en la toma de decisiones, concepción de la utopía, de la ética, concepciones de la participación, entre otros aspectos emergentes. También es posible establecer cuáles son las relaciones de intercambio con otros modelos del subsistema escolar (parte del sistema educativo), y con otros subsistemas del sistema social con los que interactúa, interrelacionándose como diferenciación o asociándose.

El gran móvil, el objeto simbólico de los distintos modelos de escuela moderna es educar en libertad (virtualidad), alrededor de un imaginario de sujeto que se quiere formar

(ideal), y del mejor modo de educar (cómo), como la actualización del objeto; así se generan matrices institucionales diversas como sistemas de sentido, se configuran los elementos simbólicos, los roles, los valores, en el marco de la relación compleja ‘objeto – actitud’. ¿Cuál es el efecto estructural que se genera en este juego de tensiones entre lo real (escuela moderna o ‘tradicional’) y lo ideal (escuela emancipada)?

El objeto simbólico ‘educar en libertad’, que es compartido tanto por el ideal liberal (modelo promocional, según Hiernaux) como por el ideal emancipatorio sociocrítico, produce movimientos alrededor de su comprensión y su desenvolvimiento, produce diferencias, mientras que los ideales (modelos), llaman a la unicidad, a la reproducción, a la asimilación, dado su carácter dual en la tensión entre el ideal y lo real: conducir lo real a lo imaginario. En este sentido, educar carece de realidad, no es un lugar o un estado, es una dinámica, es un “significado flotante” (Deleuze, 1972, p. 141). Esta tensión alrededor de una *casilla vacía* (educar en libertad), que se despliega según el quinto criterio propuesto por Deleuze, el *criterio serial*, (1972, p. 238). El análisis estructural de contenido se desarrolla justo mostrando las series y sus relaciones, que se configuran alrededor del objeto = x, o significante vacío.

No obstante, para la educación ‘crítica’, las palabras-objeto ‘liberación’, ‘emancipación’ se constituyen en objetos emblemáticos, como arquetipos y a la vez en objetos ‘utópicos. Es aquí donde tiene sentido la distinción trabajada por Serres (1996, p. 23), y atrás presentada, entre las categorías de *símbolo / estructura*: desde el símbolo arquetípico, el análisis iría a observar las actualizaciones y realizaciones, y la coherencia con el modelo; mientras que desde la categoría ‘estructura’, el análisis va a las relaciones existentes, a los sentidos que se están produciendo, a las variaciones en la estructura, a las sobredeterminaciones y subdeterminaciones entre los elementos (no hay otras relaciones que las que se dan entre los elementos de la estructura).

Para este estudio, *emancipación, libertad*, son tomadas como ‘palabras – comodín’, (ni reales ni imaginarios sino tercer objeto: simbólico o estructural), que movilizan la acción dotándola de sentido: “el sentido aparece aquí como efecto del funcionamiento de la

estructura, como lo que anima las series que la componen” (Deleuze, 1972:243). Este objeto determina el lugar relativo de los elementos y el valor variable de las relaciones. El objeto ‘educación crítica’ ocupa el lugar de una pregunta, de una demanda, que varía según la estructura, que se desplaza permanentemente. Para nada es un arquetipo o una determinación de una estructura a otra, sino un movimiento de relaciones, valores, lugares, en una variedad de relaciones diferenciales, de elementos simbólicos. Así, desde el análisis estructural, la educación crítica no es una esencia, como tampoco lo es la emancipación, sino objetos simbólicos que generan dinámica social.

De esta manera, la pregunta por el orden escolar y en particular por las posibilidades y límites de las escuelas críticas de producir procesos de subjetivación en función de movilizar en sus estudiantes hacia ‘prácticas de sí, consiste en indagar por el objeto (x) que moviliza su dinámica, por la configuración del objeto, por la forma como este objeto se ha configurado en el tiempo. También, por la forma cómo este objeto configura y reconfigura los elementos simbólicos que lo conforman como sistema, por las relaciones diferenciales que se dan entre sus componentes, por los lugares que se establecen, por los roles que se determinan, esto es, sus variables, funciones y valores.

En especial, la relación individuo – estructura ocupa un lugar fundamental en el discurso de las pedagogías críticas, tanto en la crítica al “sistema” establecido por el orden hegemónico, como en la comprensión de la microestructura interna, en tanto plantea en sus propósitos *otras* formas de relación entre el subsistema y los sujetos (relación objeto – actitud).

A todo esto tratará de aproximarse este estudio, a sabiendas de que se trata de un camino que va en dirección poco explorada, tratando de ir más allá de la valoración dualista (de contrastar lo “real con lo ideal”, la “práctica con la teoría”) de las acciones mismas de las escuelas críticas y de los discursos ideologizados que las avalan o las condenan. En consecuencia, este estudio parte de la convicción de que la potencia de las escuelas críticas en el actual contexto tendrá lugar y posibilidad si se avanza en la comprensión de su

permanente reconfiguración, sacando a la luz “lo estructural”, lo que va quedando como efecto de sentido más allá de las tensiones entre lo real y lo ideal.

- **El análisis estructural de contenido**

Como metodología, se usará el análisis estructural de contenido, desarrollado por investigadores como Hiernaux (1996), Saldarriaga (2005 y 2006), y Suárez (2008) en nuestro medio. Veamos de qué se trata:

Con este aparato técnico, J.-P. Hiernaux ha construido un instrumento de análisis en ciencias sociales destinado a extraer los sistemas de sentido o de percepción que subyacen a discursos, acciones, prácticas o disposiciones materiales, y que orientan tanto los saberes, las valoraciones y los comportamientos de los sujetos (Saldarriaga, O. 2008a, p. 146)

Destacaré algunos de los elementos utilizados para esta investigación:

- Es una metodología analítica que aplica tanto para discursos como para acciones que se documenten (registros de observación).
- Hace visibles, a través de grafos y matrices, las tensiones entre conceptos y situaciones, permitiendo enmarcarlos en el campo de disputa (inclusor)
- Se trata de una metodología útil para cuando existen materiales abundantes y no de la misma importancia y consistencia. Por lo cual, el investigador toma materiales claves y que arrojen una visión del conjunto de la experiencia.
- Una vez seleccionado cuidadosamente, el material seleccionado es codificado, y luego se somete al análisis.
- En la medida en que el análisis avanza, se toman si es del caso, otros materiales que complementen o profundicen en los aspectos sobre los que se hace el análisis, y relacionados con los materiales de base

Al análisis de textos se procede de la siguiente manera, siguiendo a Oscar Saldarriaga:

El método de análisis de contenidos utilizado acá proviene de la semántica estructural de A. J. Greimas aplicada a las ciencias sociales. La teoría semántica de Greimas se sostiene sobre un postulado de base: el sentido se produce a partir de diferencias. Éstas pueden representarse por la fórmula [a/no a] (*disyunción* o *código disyuntivo*) (p. e.: blanco/no blanco, donde no-blanco puede ser “negro”, “rojo”, “otros colores”, etc.: el valor de la diferencia se determina semánticamente, no por una lógica universal a priori, sino por el contexto mismo en que se esté utilizando).

Este contexto se establece al “hacer emerger” un tercer elemento, llamado “*eje semántico*”, “*categoría de sentido*” o simplemente, “*totalidad*”. En este caso, si decimos “color de piel”, evidenciamos la “categoría semántica” que une a los elementos de la diferencia y marca en qué sentido están siendo usados. (Saldarriaga, O. 2008a, p. 145).

El procedimiento consiste en ir tomando apartes del texto e irlo sometiendo a la técnica del análisis, contraponiendo el enunciado propuesto (x), y entendido como una afirmación, del resto de probabilidades (no x), que no se reduce, como en la dialéctica, a su contrario, sino al universo que se abre más allá de lo afirmado. Por ejemplo, si el texto habla de inteligencia (x), como un rasgo destacado de un sujeto, el opuesto no-x, no se reduce al contrario (brutalidad, como diríamos en lenguaje popular) sino que se destacan otros rasgos del sujeto: ternura, actividad, suspicacia, honestidad, por ejemplo, rasgos diferentes a lo que convencionalmente se nombra como inteligencia. Por tanto, lo diferente de X, es también W, Y, o Z.

**X / ~ X**

**X / W, Y, Z...**

La metodología del análisis estructural, a partir de este principio binario va a permitir pues, aproximarse al mundo social, abriéndose a las múltiples posibilidades que derivan de un discurso o de una práctica específica. Pero tal diversidad la va a agrupar bajo un tercer elemento que permita hacer inteligible el rasgo identificado, y nombrado según el contexto del enunciado. Este tercer elemento, llamado *inclusor*, ( $\approx$ ) es su “eje semántico, su categoría de sentido, su totalidad”. Así en, una entrevista, un educador crítico afirma sobre su experiencia: ‘a mí el colegio x me formó’, se refiere no solo a otras experiencias de trabajo en las que no sintió que su vida se transformara (proceso de subjetivación), sino que, pudo señalar en qué se sentía formado:

Experiencia docente  $\approx$  Colegios que forman / colegios que no forman

Los enunciados en general comportan una valoración cultural, moral que es fundamental hacer visible para comprender el sentido de los enunciados y su alcance afectivo y movilizador, mediante signos (+, valoración positiva; -, valoración negativa), así:

Experiencia docente  $\approx$  Colegios que forman (+) / colegios que no forman (-)

El grafo va a desplegarse en cada uno de los términos de la disyunción de tal modo que puede visualizarse también su despliegue. Su afirmación va a especificarse en sus múltiples rasgos y expresiones: “me cambió la vida, me sentí maestro, me transformó las prácticas, soy yo mismo, no volví a ser el mismo”.

Esta ampliación de la experiencia que permite elevar el nivel de análisis se puede visualizar así:

Experiencia laboral  $\approx$  Colegios que forman (+) / colegios que no forman (-)

| |

Sentido vital  $\approx$  Cambian la vida (+) / “La vida sigue igual” (-)

| |

Lugar profesional  $\approx$  Me siento maestro (+) / “Se siente empleado” (-)

| |

Proceso de subjetivación  $\approx$  Soy yo mismo (+) / “No soy yo mismo (-)

Para la elaboración de grafos paralelos como el anterior, y siguiendo a Hiernaux (2008, p. 68), y a Saldarriaga (2008b, p. 146), “se adoptan las siguientes notaciones: « / » para indicar la disyunción, « | » para indicar la asociación, « ~ » para indicar el “no”, el negativo o inverso, y «  $\approx$  » para señalar el inclusor. Cuando se recurre a un término que no está en el material, pero que es coherente con el sentido del código disyuntivo (inverso vacío), el analista lo coloca entre comillas.

Este despliegue es el que va a permitir hacer visible la polifonía no solo de diversas voces sino también de las experiencias de transformación que en esta investigación se ha nombrado con la categoría de ‘procesos de subjetivación’. Por tanto, la metodología permite no solo mostrar *la serie* frente al cual se construyen significaciones, sino también el movimiento interno de dichas significaciones, los componentes y relaciones en cada una de ellas, a partir del significantes vacío (x).

El análisis se visualiza de tres modos: El primero, con *grafos paralelos*, al modo de Hiernaux (2008); el segundo, como lo hace Saldarriaga (2003), como *grafos cruzados* en matrices de tensiones, un gráfico denominado “estructura cruzada”, cuya forma recuerda un plano cartesiano, pero funciona como matriz combinatoria, en la que se hacen visibles los sentidos producidos, derivados de la tensión entre los ejes de tensión. A esta matriz de tensiones, Saldarriaga va a proponer, desde la perspectiva post-estructuralista, una línea derivada (flecha) que haga visibles las ‘líneas de fuga’ que emerjan de las tensiones, lo que permite elevar y hacer más fino el análisis. Y tercero, el análisis estructural se visualiza

como tablas en las que se cruzan las categorías de análisis con las categorías teóricas, tanto las iniciales como las emergentes.

Para esta investigación, las fuentes tomadas son las siguientes:

- Entrevistas semi-estructuradas, concebida aquí no sólo como una técnica: “es fundamentalmente un encuentro entre sujetos en el cual se busca descubrir subjetividades” (Tonon, 2009, p. 56). Siguiendo los criterios propuestos por Hiernaux (2008, p. 102), se seleccionan solo algunas piezas, en este caso las entrevistas en las que se valore mayor riqueza y expresividad frente al asunto, y en las que se pueda constatar “la representación lógica-aproximativa de las principales diversidades presentes en el conjunto del material” (Hiernaux p. 102). Para este estudio, se seleccionaran entrevistas que representaran tanto a directivos como a profesores de cada una de las cuatro instituciones escolares participantes (ocho, en total, dos por institución). Cada una de ellas fue leída y analizada, construyéndose isotopías o grafos paralelos y cruzados a partir de textos seleccionados como claves en relación a los tópicos de investigación.

- Textos institucionales escritos (Proyecto Educativo Institucional y documentos relacionados con proyectos pedagógicos claves, entre otros documentos). Para ello se visitaron las pinas web de cada una de las instituciones, haciendo énfasis en los enfoques de pedagogía crítica, las concepciones sobre la formación, en clave de socialización política y de procesos de subjetivación, y los procesos específicos de formación. Sobre textos claves, se hace análisis estructural de contenido, visualizándose mediante grafos tanto paralelos como cruzados.

- Conversaciones formales e informales, desarrolladas en las visitas a las instituciones, grabadas o consignadas en libretas de notas. Estas se realizaron especialmente con docentes y estudiantes abordados en encuentros ocasionales o en actividades de reflexión que se realizaron de modo exploratorio y como aporte del investigador a las escuelas que accedieron a participar de la investigación. Si bien, estos materiales no fueron seleccionadas para el análisis, son estos los que dieron la pista tanto para llegar a los

materiales analizados como para contextualizar con mayor precisión las experiencias. Vale precisar que los materiales de los estudiantes no se incluyeron por decisión del investigador, por cuanto que el objeto de la investigación no fueron las subjetividades que se están configurando en los estudiantes (lo que está por fuera del alcance de este estudio), sino los procesos de formación implementados por las instituciones y leídos en clave de socialización política y de procesos de subjetivación.

En clave de memoria metodológica, tanto la fundamentación epistemológica y metodológica aportada especialmente por Deleuze, Serres, O. Saldarriaga y J. Sáenz, permitieron al investigador tomar distancia de una lectura centrada en la actualización del arquetipo (ideal) de las escuelas críticas (qué tan críticas o consecuentes, son las escuelas críticas), y pasar al análisis de las experiencias de formación política de escuelas críticas en cuanto devinieron en procesos de subjetivación.

## **2.5 Estrategia metodológica**

Para el desarrollo de la presente investigación, la búsqueda de las instituciones educativas que permitieran la reflexión sobre los procesos de subjetivación que estarían aconteciendo en las instituciones educativas de la ciudad de Medellín que se fundaron desde los referentes de las pedagogías críticas y en la perspectiva de una educación liberadora, responde a parámetros intencionales y a rasgos específicos. La elección aquí es intencional, a partir de los siguientes criterios:

- 4 instituciones educativas de la ciudad de Medellín cuya innovación se fundamente explícitamente en posturas críticas de la sociedad y cuyo proyecto educativo contenga y desarrolle estrategias específicas y sistemáticas de transformación de relaciones de poder.
- Que dicha apuesta se encuentre medianamente consolidada (al menos 3 años de desarrollo de la estrategia)

- Que las instituciones participantes atiendan población juvenil escolar de diferentes niveles socioeconómicos<sup>8</sup> (dos instituciones educativas con estudiantes de estratos socioeconómicos 1, 2 o 3; y dos instituciones que trabajan con estudiantes de estratos 4, 5 o 6)
- Que incluya tanto instituciones oficiales como privadas
- Que exista disponibilidad institucional para reflexionar sobre su experiencia.

La selección de instituciones tendrá una fase previa exploratoria en un universo más amplio (mapeo), que permita escoger aquellas que se acerquen más estos criterios.

El interés por tomar experiencias educativas de distintos *niveles socioeconómicos parte de nombrar, a partir de la ‘realización de derechos’, las categorías hiper-realización de derechos / des-realización de derechos*, así como de ‘accesibilidad a lo público’, como decisivas en la experiencia de socialización política (Botero y Alvarado, 2006, p. 117).

#### *Ruta metodológica*

Para el desarrollo del componente cualitativo se prevé los siguientes momentos y técnicas:

- Mapeo de instituciones educativas de la ciudad de Medellín, identificando aquellas que pretenden apostarle al desarrollo de innovaciones educativas desde una postura crítica.
- Selección de las instituciones educativas (4), a partir de los criterios ya enunciados.

---

<sup>8</sup> La estratificación socioeconómica es el instrumento técnico que permite clasificar la población de los municipios y distritos de Colombia, a través de las viviendas y su entorno, en estratos o grupos socioeconómicos diferentes, de acuerdo a sus condiciones de vida e ingresos. En el Área Metropolitana de Medellín la estratificación socioeconómica está dada por zonas asociadas a calidad de vivienda y servicios públicos, enumeradas de 1 al 6, siendo el nivel socioeconómicos bajos los estratos 1 y 2 (en general corresponde a la clasificación de ‘pobreza’ y ‘extrema pobreza’), nivel medio los estratos 3 y 4, y nivel medio-alto y alto los estratos 5 y 6.

- Acuerdos de consentimiento informado con las *escuelas críticas* seleccionadas para el desarrollo del estudio: definición de formas de trabajo, participación en el proceso, beneficios para las instituciones educativas.
- Análisis documental de Proyecto Educativo Institucional, Manual de Convivencia y otros documentos pertinentes (Proyectos pedagógicos, proyectos de aula, etc.). Contextualización de las innovaciones.
- Mapeo de relaciones y redes interinstitucionales, en las que la institución se inscribe y potencia su proyecto educativo (la institución educativa como actor social)
- Entrevistas grupales y/o individuales con decisores institucionales (Aspectos pedagógicos, organizativos y administrativos claves)
- Identificación y observación de espacios institucionales de participación y de toma de decisiones.
- Observación de desarrollo de procesos y/o proyectos de conocimiento y acción en lo público, y de democratización de la vida escolar.
- Entrevistas en profundidad con directivos docentes, profesores y profesoras que promueven iniciativas escolares desde las pedagogías críticas desde la reflexión y la acción en lo público).
- Convalidación de los hallazgos con actores escolares participantes.

Con este proceso de aproximación a escuelas se pretende hacer visibles las experiencias construidas, y especialmente, hacer análisis de los procesos de subjetivación que allí se estarían configurando.

### CAPÍTULO 3

## AUTORIDAD, ÉTICA Y UTOPIA EN LAS ESCUELAS CRÍTICAS

Este capítulo pretende iniciar un análisis crítico acerca de tres categorías fundantes de las pedagogías críticas, y que soportan a su vez la estructura de las escuelas críticas: utopía, ética y autoridad; y que se articulan estructuralmente con conceptos fundamentales en ellas como son, libertad y democracia. Este análisis tiene como referente la mirada de dos de sus representantes más influyentes, Henry Giroux<sup>9</sup> y Paulo Freire<sup>10</sup>, retomando para esta investigación el principio del pensamiento crítico de que todo debe ser puesto bajo el lente de la crítica. Para ello se hace uso del análisis estructural de contenidos, que permite hacer visibles los elementos, relaciones y tensiones constitutivas del discurso de las pedagogías críticas, lo que permitirá aproximarse a la comprensión de las potencialidades y limitaciones de las escuelas críticas en la configuración de los jóvenes como sujetos políticos.

---

<sup>9</sup>Henry Giroux nace en Providence, Estados Unidos, el 18 de septiembre de 1943. Es un crítico cultural estadounidense y uno de los teóricos fundadores de la pedagogía crítica en dicho país. Es bien conocido por sus trabajos pioneros en pedagogía pública, estudios culturales, estudios juveniles, enseñanza superior, estudios acerca de los medios de comunicación y la teoría crítica.

Su obra ilustra un número de tradiciones teóricas que se extienden desde Marx, hasta Paulo Freire y Zygmunt Baumann. Es también un defensor de la democracia radical y se opone las tendencias antidemocráticas del neoliberalismo, el militarismo, el imperialismo, el fundamentalismo religioso, y los ataques que ocurren bajo el estado neoliberal sobre el salario social, la juventud, el pobre, y la enseñanza pública y superior. (Tomado de <http://henry-giroux.blogspot.com/>. Revisado el 5 de mayo de 2013).

<sup>10</sup>Paulo Freire, nació en Recife, Brasil, en 1921 y murió en 1997, en Sao Paulo. La obra que lo hizo conocido en los 70 fue la Pedagogía del Oprimido. Como educador creó métodos alfabetización que tuvieron impacto en países de África y América Latina. Como intelectual y educador católico se vinculó a partidos políticos de izquierda, marxistas, desde los cuales apuesta a la revolución y a la educación 'crítica' como soporte necesario de la emancipación social, especialmente de las clases sociales más empobrecidas.

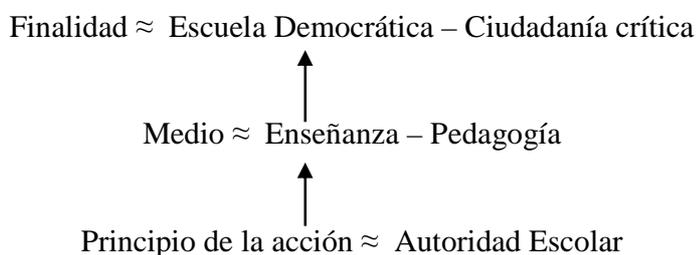
A decir de *Heinz-Peter Gerhardt* (1999), *uno de sus biógrafos*, "todavía es preciso estudiar más a fondo la cuestión de si se puede llevar a cabo una labor radical de educación en el marco de instituciones estatales o de proyectos financiados por el Estado".

### 3.1 Giroux: autoridad, ética y utopía.hacia la democracia radical en la escuela

A continuación se explora analíticamente la estructura de la propuesta que Henry Giroux hace acerca de la configuración de las escuelas, a partir de un texto destacado del autor, “La Escuela y la lucha por la democracia” (1999), publicado en inglés en 1988, y que ayudará, en capítulo posterior, a comprender las tensiones que acontecen en las escuelas críticas, generadas en el esfuerzo por realizar estas apuestas (así como las de Freire, en las que profundizaremos posteriormente). Estos ejes de tensión tocan con las relaciones posibles entre elementos fundantes de las escuelas críticas, entre ellos, ‘democracia, ética, utopía, a partir del concepto de autoridad, y que el mismo autor va a proponer como categoría desde la cual desarrollar análisis de la escuela:

“De esta manera, el concepto de autoridad proporciona la base para plantear preguntas acerca de la enseñanza y pedagogía que se pueden desarrollar y legitimar dentro de un punto de vista de la escuela que toma en serio la democracia y la ciudadanía crítica” (Giroux, 1999, p. 130)

Desde este punto de vista, de la autoridad deriva la enseñanza y la pedagogía: aquella es su base; la enseñanza y la pedagogía derivada de la autoridad serían la plataforma para la constitución de una escuela democrática radical. Intentemos visualizar este argumento de Giroux, para acercarnos a su sentido:



¿Qué sentido tiene esto? ¿No resulta en sí misma una contradicción? ¿No aparece similar a la estructura de autoridad de una ‘escuela tradicional’, sólo que sin el referente de

la democracia radical y la ciudadanía crítica (que podría reemplazarse por la ciudadanía cívica o republicana? ¿Esto es posible?

A tratar de comprender la estructura de las escuelas críticas y sus tensiones estructurales, en la versión de Giroux, se destinará este apartado.

### **Autoridad y Democracia**

“Por un buen número de razones, es importante que los educadores adopten un punto de vista dialéctico de la autoridad. En primer lugar, la cuestión de la autoridad es un importante referente crítico e ideal moral para la enseñanza pública. Esto es, como forma de legitimación, la autoridad se halla inextricablemente emparentada con una visión particular de lo que las escuelas debieran ser como parte de una comunidad y una sociedad más amplias.” (Giroux, 1999, p. 129)

¿Pero, que significa “un punto de vista dialéctico de la autoridad”? Giroux pondrá la autoridad ‘legítima’ como ‘ideal moral’. Por tanto, la dialéctica de las relaciones de autoridad se entendería como la tensión entre el ideal de sujeto (la autoridad en sí misma) y las relaciones de poder que se viven en el mundo de la ‘enseñanza’, que se pueden inferir como no-democráticas. Entonces, la autoridad encarnaría el ideal de la democracia radical (comunidad educativa radicalmente democrática), ideal ético al que estaría llevando a los estudiantes (pedagogía como camino de paso del sujeto sujetado al sujeto democrático). En consecuencia, la autoridad va a ser, tanto el principio de la acción educativa como el referente o ideal moral. La posición de sujeto de la autoridad, su función de motor de las escuelas críticas parece darse por supuesta.

En este punto, antes de llegar a conclusiones precipitadas, es necesario ir un poco más allá, e indagar por: ¿Qué tipo de relaciones establece la autoridad con los otros elementos de la estructura de las escuelas críticas? ¿Las posiciones de sujeto en las escuelas críticas son las mismas que en las llamadas ‘tradicionales’, con las cuales se están

permanentemente comparando? ¿Y el sistema de relaciones, los movimientos que se dan al interior de la estructura, son similares? ¿En qué se parecen y en que se diferencian?

La ética que se deriva es la de la autoridad ejemplar. Coherente con su ideal de democracia, la autoridad tiene la función de ser referente moral de los procesos de configuración de subjetividades y de formación en ciudadanía crítica. Sobre este elemento se profundizará en los desarrollos posteriores.

Consecuente con este planteamiento, Giroux (1999), va a proponer cuatro aspectos necesarios para comprender la democracia desde una perspectiva crítica. El primero: la democracia no se puede fundamentar en una noción esencial y a-histórica:

“la democracia **es un lugar de lucha y como práctica social** adquiere forma propia mediante los conceptos ideológicos de poder, política y comunidad, que se hallan en competencia entre sí”.

Coincidiendo con Laclau y Mouffe (1986, p.186), Giroux comparte su concepción de ‘democracia radical’ como,

“posibilidad interminable de cuestionamiento (...) La democracia da paso a una sociedad que no puede ser aprehendida ni controlada”. (Giroux, 1999, p. 54).

Interpretando al autor, la democracia no se puede fundamentar en una noción esencial y a-histórica, en tanto ‘es un lugar de lucha. No obstante, no deja de sorprender la expresión “la democracia da paso a una sociedad que no puede ser aprehendida ni controlada” (54). ¿Se trata de una sociedad utópica, de un ideal de sociedad desprovista de relaciones de poder, o de un significante vacío que no puede ser llenado de contenido, que no es igual a una sociedad particular? Quizás, la expresión ‘da paso a’, permita inferir una progresión en el tiempo, razón por la cual se estaría refiriendo a una sociedad utópica, posterior al tiempo actual, como superación de toda forma de sociedad ‘controlada o aprehendida’.

El segundo lugar, Giroux plantea la democracia **en el marco de las relaciones sociales**, entre sujetos y entre grupos sociales, desde la igualdad y, especialmente, desde la diferencia:

“Un lenguaje radical de ciudadanía y democracia trae aparejado el fortalecimiento de los vínculos entre ciudadano y ciudadano. Esto exige una política de la diferencia en la que se reconozcan las demandas, las culturas y las relaciones sociales de los diversos grupos, como parte del discurso del pluralismo radical” (Giroux, 1999, p. 56).

Desde este punto de vista, Giroux abre el pensamiento de la igualdad a la diferencia, al reconocimiento de diversos intereses, marcos culturales y relaciones sociales. No obstante, no se ve claro el camino que va de una sociedad diversa a una sociedad democrática ideal, ‘sin controles’.

En tercer lugar, Giroux retoma la **dimensión utópica** del pensamiento crítico más allá de la simple función crítica deconstructiva:

“Como parte de un proyecto político radical, el discurso de la democracia también requiere de un lenguaje de posibilidad, de un lenguaje en el que se combine una estrategia de oposición con otra estrategia orientada a la construcción de un nuevo orden social (...), construcción de un nuevo conjunto de relaciones sociales entre el sujeto y la comunidad en general. (...) un discurso de la democracia, revitalizado, no se debe basar exclusivamente en un lenguaje de crítica (...) requiere también de un lenguaje de posibilidad, un lenguaje en el que se conjugue una estrategia de oposición con otra estrategia orientada a la construcción de un nuevo orden social. (...) Los demócratas radicales necesitan situar la lucha por la democracia dentro de un proyecto utópico; un proyecto que presuponga la visión del futuro fundamentada en un lenguaje programático de responsabilidad cívica y bien público” (Giroux, 1999, p. 57)

Giroux va a articular y a direccionar de manera explícita su apuesta por la democracia radical con la utopía de la democracia plena (sin controles ni aprehensiones), construida sobre la base de una ética de la responsabilidad colectiva, ciudadana, referida a la defensa y logro del bien común.

El cuarto aspecto se refiere a la **escuela como un escenario público** en el que se debe vivir la democracia radical, en el marco de la lucha por una sociedad democrática radical. En este sentido, la escuela no solo es un lugar de crítica al orden establecido sino de formación programática para la construcción de la utopía democrática, a partir del reconocimiento y la potenciación de la ciudadanía activa y crítica de los estudiantes:

“(…) Los educadores necesitan legitimar a las escuelas como esferas públicas democráticas, como lugares que proporcionan un servicio público esencial para la formación de ciudadanos activos, con objeto de defender a éstos del hecho de que desempeñen un papel central en el mantenimiento de una sociedad democrática y de una ciudadanía crítica. En este caso, la escolaridad se analizaría no sólo conforme a la manera en que reproduce las prácticas lógicas y sociales del capitalismo, sino también según su potencial para nutrir a la alfabetización cívica, a la participación ciudadana y a la valentía moral. Como principios que dan forma interna a capacidades humanas y prácticas sociales particulares, la alfabetización cívica y la participación ciudadana hallan expresión como formas de facultad moral y responsabilidad política orientadas a conformar las prácticas e instituciones de la sociedad en torno a un concepto democrático de la vida colectiva” (Giroux, 1999, p. 59)

Este cuarto aspecto no es otra cosa que la ‘norma’ y el currículo de las escuelas críticas, concebidas, a diferencia de las ‘tradicionales’, como escenarios vivos en los que ya solo no se reproduce el capitalismo de la misma manera, sino que deben reestructurarse “en torno a un concepto democrático de la vida colectiva”. Las escuelas críticas estarían anticipando y siendo referente para otras instituciones educativas, encarnando, actualizando dicho concepto.

Estos cuatro aspectos de la democracia traducidos a la escuela se constituyen, – desde la perspectiva de las pedagogías críticas–, en referentes necesarios y obligatorios para la estructuración de escuelas críticas en su empeño por abrir el camino de construcción de una *democracia escolar radical*, y aportar a la construcción de la utopía social, también entendida como democracia radical, especialmente en cuanto a generar condiciones para que la escuela sea, parafraseando a Laclau y Mouffe (1986), un lugar de “posibilidad interminable de cuestionamiento” y en la que “no hay ley que no se pueda perfeccionar, cuyos dictados no queden sujetos a debate, o cuyos fundamentos no puedan ponerse en tela de juicio” (Giroux, 1999, p. 54). Esto exigiría una disposición institucional capaz de flexibilizar el orden escolar, de poner en discusión todo lo que atañe a la vida institucional, los saberes, al gobierno, a la ‘cultura escolar’ e incluso, a estar dispuesta a ser objeto del mismo cuestionamiento en su función como institución social y política, tal como lo propone Giroux.

“Esto sugiere que aquí deba entrar todo, desde la crítica del contenido de los planes de estudio y las relaciones sociales dentro del aula, hasta la participación en luchas políticas acerca de cuestiones tales como la *dirigencia escolar* y el *control del estado*. Como parte del discurso de la democracia y de la ciudadanía emancipatoria, la educación crítica puede comenzar con análisis que se centren en *dinámicas institucionales* y en experiencias individuales y de grupo, conforme se manifiestan con todas sus contradicciones dentro de las relaciones sociales particulares. (...). En esta manera de ver la educación resulta medular la comprensión del modo en que el conocimiento y la experiencia se estructuran alrededor de formas particulares de regulación intelectual, moral y social *dentro de las diversas relaciones de poder que caracterizan a las escuelas*, las familias, los lugares de trabajo, el estado y otras esferas públicas importantes. (Giroux, 1999, p. 61).

Al buscar desanclar, liberar la escuela de su función reproductora del capitalismo, para convertirla en una escuela democrática, Giroux va a buscar en su interior la fuerza que le permita hacerlo. En particular, va a recurrir a la resistencia intelectual de los maestros

críticos, para develar la ideología y lo que el autor llama, las “contradicciones en las relaciones sociales”, y en particular la sujeción del conocimiento a las ‘regulaciones intelectuales, morales y sociales, y que Giroux va a nombrarlas como ‘relaciones de poder’, entendidas por este como sinónimo de ‘relaciones de dominación’.

La primera apuesta de Giroux es, entonces, la construcción de la democracia radical en la escuela, y que se constituye desde su origen en un lugar de tensión fuerte con la matriz de relaciones de poder de la escuela moderna: ¿Es posible que en el marco escolar, tenga lugar la ‘posibilidad interminable de cuestionamiento’ o que su normatividad pueda estar *siempre* en tela de juicio? ¿Hasta dónde puede llegar la flexibilidad en las escuelas críticas, incluso frente a saberes disciplinares ‘regulados’ por las políticas educativas?

Este planteamiento de la democracia revela la perspectiva utópica de las pedagogías críticas, en particular frente a la radicalización de la democracia, lo que produce una permanente tensión y que será siempre motivo de debate interno y externo: ¿Hasta dónde puede avanzar la radicalización de la democracia en la escuela? ¿Cuáles son los límites de la democracia escolar? Esta apuesta por la democracia radical tiene como presupuesto la convicción de que, para las escuelas críticas, dicha tensión es un motor que las dinamiza, con lo que pretenden marcar un punto de diferencia con aquellos modelos de escuela que estas llaman ‘escuela tradicional’, y a la que se les atribuye negar de plano el carácter conflictivo de la institución escolar y considerar altamente inconveniente la posibilidad de flexibilizarse.

Justamente, en este punto es necesario introducir avances de análisis acerca de lo que Giroux entiende por *relaciones de poder*, en la escuela. De la cita anterior se puede inferir la existencia de diversos planos en los que, según el autor, se darían las relaciones de poder y sobre los cuales las escuelas tendrían que desarrollar una acción educativa crítica: los planes de estudio y sus contenidos, las relaciones sociales dentro del aula, las formas de gobierno escolar (dirigencia escolar), las relaciones de los actores escolares –profesores, estudiantes, familias– con el mundo político, y en especial, una crítica al ‘control del Estado’.

La visión de Giroux, concentra, materializa y esencializa el poder y las relaciones de poder: es el Estado quien estaría determinando en última instancia las relaciones de poder en la sociedad, y por tanto en la escuela. Regulación que llegaría hasta los sujetos mismos (cuerpo, subjetividad) y a la cual las pedagogías críticas y en ellas, la formación ciudadana crítica tendría que resistirse:

“Como parte de una teoría de ciudadanía, la educación se ocupa de deconstruir los conocimientos con el fin de que se entiendan más críticamente las experiencias y relaciones propias con la sociedad más amplia. De manera más específica, forma parte de una pedagogía crítica diseñada para entender mejor la forma en que las necesidades, la inversión emocional y el deseo son regulados como parte del proyecto hegemónico del Estado, con el objeto de custodiar y controlar al cuerpo como sitio de vigilancia y servicio” (1999, p. 61).

De esta manera Giroux, el ‘poder’ (es decir, el Estado en la versión de Giroux) estaría ejerciendo estrategias de dominación que llegan hasta el cuerpo de los ciudadanos, “como sitio de vigilancia y servicio” (p. 61).

Giroux sitúa el campo de lucha de poder en la ideología, en la que va a contraponer la ideología dominante con ‘otra’ ideología, construida sobre la base de un pensamiento crítico y una pedagogía crítica:

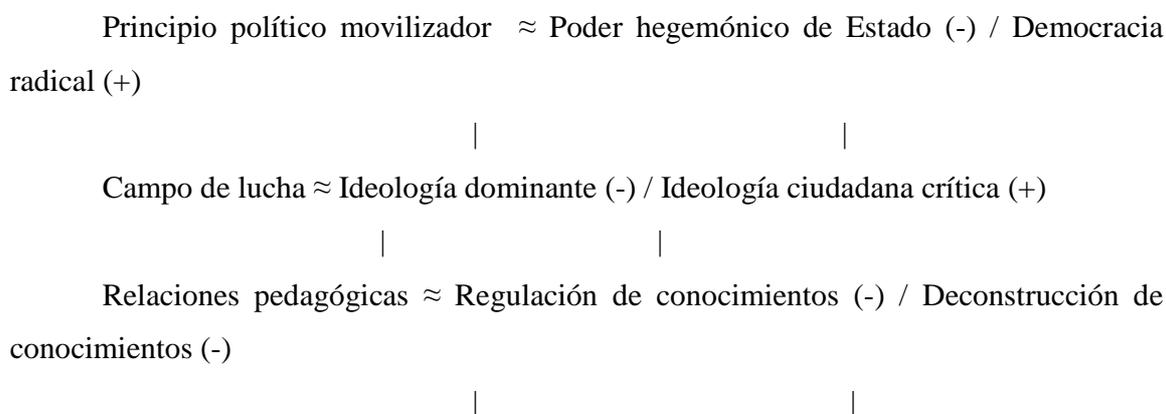
“(…) una política viable de ciudadanía tiene algo que hacer más que el simple hecho de tratar a la ideología como una manera de cuestionar los intereses que estructuran a formas particulares de conocimiento. La ideología está igualmente arraigada en aquellas experiencias sedimentadas que se aprenden prácticamente por medio de la movilización y la regulación del cuerpo y las emociones. La ciudadanía como pedagogía implica la movilización del conocimiento y de las relaciones sociales, que sirven, ambos, para organizar el cuerpo y las emociones dentro de regulaciones particulares de espacio y tiempo.

Este punto de vista más amplio de la ideología representa una forma importante de aprendizaje que contribuye a la formación de subjetividades y tiene que convertirse en un objeto fundamental de investigación para cualquier teoría crítica de ciudadanía.

Reconstruidas estas condiciones, la educación crítica y la educación ciudadana proporcionan la base racional para el desarrollo de las escuelas como esferas públicas democráticas. Es decir, en su calidad de esferas públicas democráticas, las escuelas pasan a ser lugares donde los estudiantes aprenden los conocimientos y las habilidades de ciudadanía dentro de las formas de solidaridad que constituyen la base para construir formas emancipatorias de vida comunitaria” (1999, p. 62).

La vía de resistencia de la sociedad frente al Estado y a los poderes que lo constituyen, está en oponerse a este en los campos del conocimiento y de las relaciones sociales. En esta lucha, es la pedagogía la que tendría la función movilizadora del pensamiento, produciendo pensamiento crítico y liberando el cuerpo de las determinaciones que el poder central instala en las subjetividades.

Para tener una mejor comprensión del punto de vista de Giroux sobre las relaciones de poder y el papel de la pedagogía crítica en la configuración de una pedagogía crítica, propongo el siguiente grafo:



Relaciones de control  $\approx$  Regulación de experiencias (-) / Potenciación de las experiencias (+)

| |

Configuración de subjetividades  $\approx$  Dominio del cuerpo (-) / Organización del cuerpo y emociones (+)

| |

Finalidad política  $\approx$  Dominio de relaciones sociales (-) / Emancipación del poder dominante (+)

Así pues, la noción de relaciones de poder desarrollada por Giroux parte de determinar un núcleo de poder hegemónico externo a la escuela misma, esto es, la existencia de un Estado portador de un saber, de una ideología, de unos dispositivos de control que configuran la escuela desde estructuras de dominación impuestas de afuera hacia adentro, condicionando su ideología, los conocimientos que imparte, sus relaciones sociales, los roles, las reglas de convivencia, el modelo de ciudadanía y en particular, la regulación del cuerpo y las emociones.

A esta forma de sujeción, Giroux contrapone el referente de democracia radical, constituyéndose así a un campo de lucha ideológico frente a la ideología hegemónica del Estado; confrontación que se propone tanto como ‘deconstrucción de conocimientos’, como resignificación de la experiencia como saber y como cuestionamiento al direccionamiento institucional. En ello, el papel de la pedagogía (crítica) es ser potenciadora de ‘otros saberes’ y de ‘otras experiencias’, ser generadora de otras prácticas discursivas y no-discursivas alternativas (en especial en el cuerpo y en las emociones), y de otras formas de relación social que se inspirarían en la democracia radical. La escuela misma se convertiría en un actor social y político con acciones de resistencia frente al control del Estado.

Justamente, la crítica que aquí se hace a la propuesta de Giroux se centra en su comprensión de las relaciones de poder en la escuela partir de la lógica causa / efecto, de la dialéctica afuera / adentro, arriba / abajo, y que se materializa en actores concretos en

oposición: Estado capitalista / Escuela; ideología hegemónica /ideología crítica; saberes hegemónicos / experiencia pedagógica; subjetividades alienadas / subjetividades críticas.

Es Michel Foucault (1983, 11), uno de los pensadores que ha puesto más fuertemente en discusión la concepción dialéctica de las relaciones de poder propio de algunos enfoques de las teorías y pedagogías críticas. Así lo expresa en uno sus últimos escritos, *El Sujeto y el Poder*:

“Volvamos a la definición del ejercicio del poder como el modo en que ciertas acciones pueden estructurar el campo de otras acciones posibles. Lo que sería propio de una relación de poder es que está en un modo de acción sobre otras acciones. Esto es decir, que las relaciones de poder están profundamente enraizadas en el nexo social, no reconstituido ‘sobre’ la sociedad como una estructura suplementaria de la que podemos imaginar su desaparición radical”.  
(Foucault, 1983, p. 11)

En esta medida, al definir las relaciones de poder como “acción sobre otras acciones”, Foucault pone las tensiones en el campo de las relaciones más allá de la pugna entre el poder estatal y los individuos (una de las formas de relaciones de poder), encontrando que las relaciones de poder configuran la vida social, que son productoras de subjetividades; que no pueden confundirse en sí misma con la violencia (que niega los sujetos), y que no son otra cosa que formas de lucha como también de producción, de resistencia y de agonismo, de construcción y de deconstrucción de sentido, en el cual el sujeto se potencia y la subjetividad se configura.

Esta visión de Foucault, pone también en tela de juicio la utopía de la desaparición de las relaciones de poder (vistas sólo como violencia), afirmando que, "una sociedad sin relaciones de poder sólo puede ser una abstracción" (Foucault, 1983, p. 11). De manera semejante, puede decirse de la escuela que es impensable sin relaciones de poder, pero entendidas estas ya no solo como sometimiento y vigilancia sino también de producción: la escuela como lugar de generación de ‘acciones sobre acciones’.

El segundo aspecto de la democracia que Giroux propone como fundamental, y que la escuela debería desarrollar y radicalizar, es una política franca de apertura a la diversidad, no solo individual sino también entre grupos sociales, donde estaría configurándose una escuela como lugar de diálogo de intereses, intergeneracional, intergénero e intercultural, como escenario de “fortalecimiento de vínculos entre ciudadano y ciudadano” (Giroux, 1999, p. 56), desde la apuesta por un “pluralismo radical” (p. 56). El autor parte de reconocer la escuela como un campo de fuerzas, no solo en el sentido de la dominación o sometimiento de parte de los adultos a niños, sino un lugar privilegiado en el que tanto educadores como educandos podrían construir un mundo de vida desde la solidaridad (p. 62).

No obstante, desde una crítica estructuralista (o post-estructuralista) a la dialéctica, es necesario comprender la ‘diversidad’ como algo más que un derecho y una garantía de la democracia, o un ejercicio de reconocimiento de ‘los otros’: desde esta perspectiva, la diversidad es lo que configura y mueve la sociedad y por ende a la escuela. Esto es, en términos de Deleuze “lo diferenciante” y “la diferenciación” (Deleuze, 1972, p. 233); desde esta postura, la noción de ‘reconocimiento del otro’ operaría como un significante que moviliza subjetividades y no como un estado ideal de relaciones al que se tiene fe en alcanzar, y que hace de nociones como el reconocimiento, una más de las promesas de la utopía.

Tercero, Giroux lee escuela como sistema. Pero, ¿cuál es la noción de sistema que va a constituirse en matriz para su reflexión? ¿Se trata de una noción en el plano simbólico; o de una objetivación de un conjunto articulado, sólido, de instituciones, actores, escenarios, reglas, en la esfera política, que se reproduce sin límites? ¿Qué implicaciones va a tener el uso de la noción de sistema en uno u otro sentido, en la comprensión de la relación entre sociedad e institución escolar en general? ¿Qué significado va a tener el concepto de sistema en las el discurso de las pedagogías críticas, y en particular en Giroux? Se intentará a continuación hacer un breve rastreo.

“A la educación ciudadana se la debe entender como una forma de producción cultural. Es decir, la formación de los individuos ha de verse como un proceso ideológico por medio del cual nos experimentamos a nosotros mismos, a la vez que experimentamos nuestras relaciones con los demás y con el mundo, dentro de un *sistema* complejo y con frecuencia **contradictorio** de representaciones e imágenes (1999, p. 36)

En la mención de la noción de sistema complejo, la referencia a lo complejo es usada como calificativo del sistema, y que el autor va a pretender reiterar o magnificar al referirse a este como ‘con frecuencia contradictorio de representaciones e imágenes’. Por tanto se estaría refiriendo transitando al contenido de la ideología, en particular de la formación ciudadana, portadora de representaciones e imágenes contradictorias. Aquí Giroux estaría asumiendo la concepción dialéctica de ideología y a su dinámica ambivalente. Con este enfoque, Giroux busca alejarse de concepciones mecanicistas de los sistemas, y referirse más bien a estructuras objetivas específicas en contradicción, desde una mirada dialéctica, como se hace visible a continuación:

“Dentro de este contexto, la vida escolar se caracteriza no como un *sistema unitario, monolítico y rígido de reglas y reglamentos*, sino como un terreno cultural que se caracteriza por diversos grados de componenda, impugnación y resistencia. Además a la vida escolar se la entiende como una pluralidad de luchas y lenguajes encontrados, es un lugar donde la cultura del aula *lucha* con la de la calle, y donde los maestros, los alumnos y los administradores de la escuela con frecuencia difieren en cuanto a la forma en que se debe definir y entender las experiencias y prácticas escolares” (Giroux, 2006, p. 286)

La sociedad y la escuela aparece pues como un campo de lucha entre poderes, entre modelos culturales y entre actores, que se enfrentan con la pretensión de dominarse uno a otro, y al cual debe resistirse si no quiere ser sujetado.

“¿Cómo pueden ‘optar por salirse’ del sistema político aquellos que desean hacerlo?” (p. 16).

Campo de lucha del cual no es posible sustraerse, pues no se trata de una decisión deliberada de los actores sino del modo como la sociedad y la escuela se configuran.

En otros apartes, Giroux, usa la noción de ‘sistema’, como objetivación, como estructura de una sociedad dada, o como el actor social institucional (supra, anónimo) dirigido por otros; refiriéndose especialmente al sistema educativo (p. 227), y al sistema escolar Giroux lo refiere en términos como:

“Cuando Estados Unidos se halla en problemas, recurre a las escuelas... Los patrones quieren un *sistema educativo* que esté en estrecha concordancia con el mercado de trabajo, un *sistema* que ajuste su plan de estudios a las necesidades cambiantes de ellos (p. 227)

Esta concepción de la noción de sistema como una objetivación del orden social, terminará siendo un limitante para proponer transformaciones sistémicas, puesto que la lectura del sistema como lucha cerrada de contrarios y de la cual no es posible fugarse, dificulta entender las ‘fisuras’ o ‘líneas de fuga’ (Deleuze) en instituciones como la escuela, aunque Giroux apueste prioritariamente a su transformación. Justamente esta es una de las limitaciones del principio dialéctico de los contrarios y las contradicciones entre contrarios, como el tipo de relación dual, cerrada en sí misma, y que se reproduce ad infinitum.

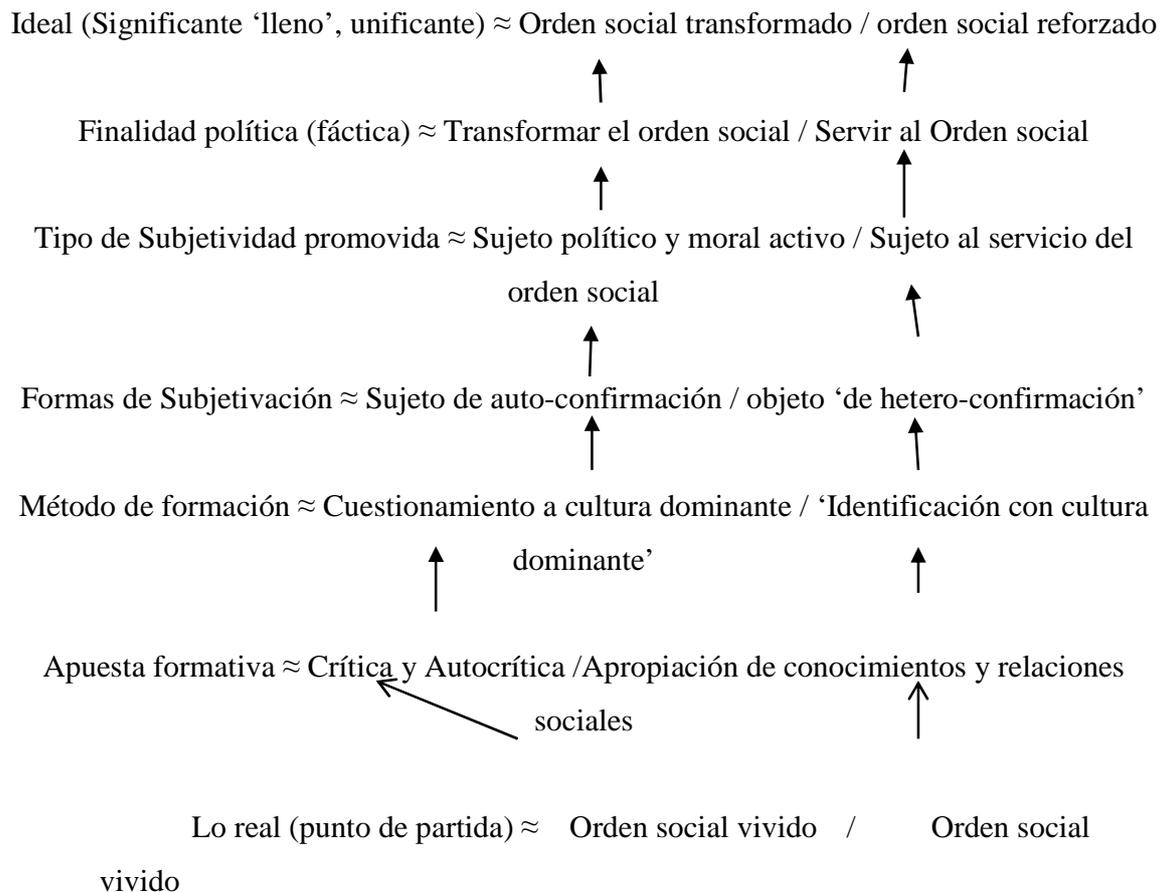
Cuarto, Giroux propugna por una escuela orientada a potenciar la capacidad de agencia, la ciudadanía activa y crítica, a configurar subjetividades democráticas tanto mediante la construcción de la democracia radical en la escuela, como por la vía de la participación de las comunidades educativas de acciones políticas emancipatorias en la sociedad, en especial en solidaridad con quienes han vivido en condiciones de explotación y exclusión a causa del sistema capitalista. La formación ciudadana o educación ciudadana iría a jugar un papel central en la configuración de subjetividades:

“la educación ciudadana implica más que un simple análisis de los intereses que subyacen a formas particulares de conocimiento; interviene también en ella la cuestión de cómo funciona la ideología por medio de la organización de las imágenes, del espacio y del tiempo, **para construir un tipo particular de sujeto y las relaciones particulares de sujeción y de dominio**” (p. 36)

El imperativo de este plan de estudios es crear condiciones para que el alumno sepa adquirir por su cuenta facultades críticas y logre constituirse en un sujeto político y moral activo. Por este acto de ‘facultarse’ me refiero al proceso mediante el cual los alumnos adquieren los medios para apropiarse críticamente de conocimientos que existen fuera de su conciencia inmediata, con el objeto de ampliar la manera en que se comprenden a sí mismos, entienden el mundo y se dan cuenta de las posibilidades que existen para transformar las hipótesis que se dan por descontadas en cuanto a la forma en que vivimos. Stanley Aronowitz ha llamado a uno de los aspectos de esa adquisición de facultades, ‘el proceso de apreciarse y amarse a uno mismo. En este sentido, las facultades se obtienen a partir de conocimientos y de relaciones sociales que dignifiquen la historia, la lengua y las tradiciones culturales de cada persona. Pero esta adquisición de facultades significa algo más que una autoconfirmación. Se refiere también al proceso mediante el cual los estudiantes son capaces de cuestionar ciertos aspectos de la cultura dominante, así como de apropiarse de aquellos que les proporcionen las bases para definir y transformar el orden social más amplio, en vez de meramente ponerse al servicio de este” (1999, p. 286)

La propuesta de Giroux acerca de la formación de subjetividades desde las escuelas (democráticas), va a estructurarse a partir de un sistema de elementos, relaciones y estrategias o formas de articulación de los elementos a partir de un significante, de un ideal, entendido en el sentido deleuziano de significado o contenido definido, lleno, unificante (Deleuze, 1972). Para el autor, la subjetividad crítica comporta rasgos distintivos (estructurados como valores seriales), como ‘la capacidad de adquirir por su cuenta facultades críticas’... para comprenderse a sí mismos (autoconfirmación), y al mundo...,

para transformarlo; apreciarse y amarse a uno mismo... a partir del conocimiento y las relaciones sociales; cuestionar 'la cultura dominante', para actuar 'en la transformación del orden social, y resistirse a 'ponerse a su servicio'. Para comprender mejor la estructura de la subjetividad política propuesta por Giroux como referente de formación y como tarea central de las escuelas críticas, se propone el siguiente grafo:



De este modo, Giroux va a postular una vía de configuración de subjetividades (críticas), construidas en contraposición (serial) a las subjetividades sujetadas que estaría estructurando 'la cultura dominante'.

- **Autoridad y emancipación: la autoridad emancipatoria**

Desde esta concepción de la democracia, y su concreción en la escuela, la lucha por la utopía escolar democrática radical demandaría *deconstruir* la autoridad escolar de la escuela *capitalista* y configurar un nuevo tipo de autoridad que lidere este proceso, desde lo que Giroux denomina “autoridad emancipatoria” (Giroux, 1999, pp. 116-175). Pero, ¿en qué consiste la *autoridad emancipatoria*? Al respecto Giroux parte afirmar la necesidad de entender de otra manera el concepto de autoridad, así:

“La mejor manera de entender el concepto de autoridad es considerarlo una **construcción histórica** conformada por diversas tradiciones que se hallan **en competencia**<sup>11</sup>, y que contienen sus propios valores y puntos de vista respecto al mundo. (...) el concepto de autoridad no posee ningún significado universal que simplemente esté en espera de ser descubierto (...). Como foco de intensas batallas y conflictos entre perspectivas teóricas que **compiten** entre sí, su significado ha cambiado frecuentemente según el contexto histórico en que se ha empleado (Giroux, 1999, p. 121).

Giroux apuesta a construir un concepto dialéctico de la autoridad, partiendo de afirmar su carácter no esencial, no universal (tanto para la sociedad que para la escuela), y que al afirmarlo como construcción histórica va a exigir al investigador rastrear las condiciones de producción, la estructura y dispositivos fundantes y legitimadores de las concepciones de autoridad, en el tiempo y en el espacio. Consecuentemente, este abordaje lo va a hacer desde la dialéctica, por lo que va a utilizar la noción de *competencia* para categorizar el tipo de relaciones que se establecen entre tradiciones: el concepto de autoridad es foco de “intensas batallas y conflictos entre perspectivas teóricas que compiten entre sí” (p. 121).

---

<sup>11</sup> La negrilla es propia.

Desde, una mirada compleja (como la propuesta por Deleuze, Serres, Foucault, entre otros críticos de los enfoques duales), esta lectura dialéctica de escuela va a terminar finalmente siendo limitada, pues la relación de competencia es solo una de las posibles relaciones que acontecen en ella, entre los distintos modelos se establecen, tal como lo va a mostrar Oscar Saldarriaga en su texto *Matrices éticas de la Escuela Moderna en Colombia*:

“(…) en la cotidianidad de la escuela colombiana ocurrió la coexistencia de las tres matrices éticas (de la escuela lancasteriana, la escuela ‘jesuítica’ y la escuela activa), en lugar de haber un desplazamiento de las ‘más viejas’ por las ‘más nuevas’.

(…) El resultado provisional de estos análisis históricos sobre el funcionamiento de estas matrices éticas que han operado en la escuela colombiana, nos incita a profundizar en otra dirección, la del laberinto de los efectos múltiples y contradictorios producidos por la sobresaturación y el escalamiento de éticas prácticas dispares *pero atadas entre sí*, convivencia que ha podido conducir a la formación de nuevas matrices éticas, esas sí, dispar(at)adas, y criminalmente mudas, sin discurso para nombrarse y nombrar sus exclusiones y contraefectos.” (Saldarriaga, 2003, p. 185).

Por tanto, se trata también de relaciones entre tradiciones o modelos si se quiere, de complementariedad, de hibridación, de paralelismo, de coexistencia entre puntos de ruptura y puntos de continuidad entre las diversas tradiciones, lo que significa afirmar la pervivencia de formas de autoridad que teóricamente se podrían darse por superadas o por ya inexistentes. En el momento en que estas tensiones se hacen innegablemente visibles, es necesario que sean explicadas más allá de motivos unicastales que frecuentemente se atribuyen a problemas de inconsecuencia ética de los educadores, a debilidad en su formación política, a ineficiencia administrativa, e incluso a rasgos de personalidad autoritaria en los agentes educativos o pusilanimidad de estos, entre otras explicaciones duales (o causa – efecto).

Giroux va a explorar entonces, concepciones modernas de autoridad a las que nombra como neoconservadora, liberal y radical, y que caracteriza y valora así:

“A final de cuentas, lo que logra establecer la mayor parte de los discursos educacionales conservadores, liberales y radicales son enfoques ya reaccionarios o ya incompletos para el desarrollo de un punto de vista dialéctico de la autoridad y la enseñanza escolar”. (Giroux, 1999, p. 128)

(...) En el nuevo discurso conservador, a la autoridad se le da un significado categórico (...) se centra en los valores y normas tradicionales (...) en los conceptos de familia, nación, deber, confianza y normas.” (p. 122).

(...) Los educadores de izquierda han aceptado la postura contraria, casi sin excepción. (...) La autoridad se asocia a un autoritarismo carente de principios, y la libertad es algo que se define como un escape a la autoridad en general. A la autoridad se le considera generalmente equivalente a la lógica de dominación. (...) Las escuelas se describen como fábricas, cárceles o almacenes de oprimidos” (p. 123). (...) Tienen el mérito, sin embargo, de que se las arreglan para proporcionar un lenguaje de crítica que investiga de manera concreta la forma en que la autoridad escolar fomenta modos específicos de opresión (p. 128).

Los liberales, en general, son quienes ofrecen el punto de vista más dialéctico de la autoridad, pero fracasan en su intento de aplicarlo de manera concreta a modo de cuestionar la dinámica de la dominación y la libertad, según se expresan dentro de las relaciones asimétricas de poder y de privilegios que caracterizan a los diversos aspectos de la vida escolar. (p. 128).

Aquí se hace visible la clásica concepción del poder, y para la cual las relaciones de poder (y privilegios) se entienden desde la dialéctica ‘dominación / ‘libertad’, poder definido sólo como dominación, o sólo como resistencia; dialéctica que Giroux va a extender expresamente a la escuela.

Por tanto, el análisis de Giroux acerca de la autoridad escolar va a tener como eje el plano político, a la que va a relacionar con la autoridad intelectual, siguiendo a Gramsci:

“Ha sido muy importante el hincapié que se ha hecho en la teoría radical de la educación en examinar minuciosamente las diversas formas en que se lleva a cabo la dominación cultural dentro de los distintos mecanismos y niveles de la enseñanza escolar; a pesar de ello no deseo repetir aquí esta postura. En vez de ello, voy a redefinir el papel que podrían desempeñar los maestros, como intelectuales, en la producción de formas y discursos culturales que presenten puntos de vista particulares de *autoridad, ética y práctica pedagógica* cuya lógica sea congruente con una *política cultural radical*. En otras palabras, redefino la función de los maestros como intelectuales en torno a una perspectiva de la autoridad y la ética que apunta hacia la importancia que tienen ciertas formas específicas de trabajo y de práctica intelectuales, para cualquier discurso programático orientado al desarrollo de *formas opcionales de enseñanza escolar*.

Una postura de esta índole es importante porque plantea un punto de vista *oposicional* por parte de la práctica intelectual que nace del *compromiso* y la *lucha*. Además, nos proporciona un referente para el análisis y la crítica de aquellos intelectuales que han sido reducidos o bien a una inteligencia que desempeña una gran cantidad de funciones dentro de la sociedad del capitalismo tardío, o de aquellos que se han convertido en intelectuales hegemónicos que consciente o inconscientemente fomentan la reproducción de la sociedad dominante.” (Giroux, 1999, p. 142).

En el sentido planteado por Giroux, la autoridad intelectual del educador va a estar subordinada a una postura política (teórica y práctica, y por tanto, ética), que el autor nombra como *oposicional* (Teóricamente: ‘desde una política cultural radical / política cultural dominante), y como *opcional* en cuanto a la práctica pedagógica, refiriéndose a escuelas y educadores que apuestan a radicalizar la democracia.

En este punto es necesario introducir una discusión que viene de la crítica a la comprensión dialéctica “del mundo”, y que es central en la perspectiva epistemológica y metodológica de este trabajo. Me refiero en particular la crítica que el estructuralismo le ha hecho a la dialéctica. Dice Michel Serres:

“De la linealidad a la ‘tabularidad’ se enriquece el número de mediaciones posibles, y estas últimas se flexibilizan. Ya no hay un camino, y sólo uno, hay un número dado de ellos o una distribución probable. (...) El argumento dialéctico, por ejemplo no transporta a lo largo de su linealidad más que un *tipo unívoco de determinación*, negación, oposición, superación, cuya fuerza existe ciertamente, pero *no es evaluada*. Razón por la cual nuestro modelo no es, por derecho, de ninguna manera reductible a un tejido complejo de secuencias dialécticas múltiples: ese tejido es solo un caso particular.” (Serres, 1996, p. 12)

En el pensamiento de Giroux, se hace visible este ‘tipo unívoco de determinación’ en la relación de *competencia* con el que el autor califica las relaciones entre enfoques, entre “diversas tradiciones que se hallan en competencia”, “entre perspectivas teóricas que compiten entre sí” (Giroux, 1999, p. 121). El giro aportado por el planteamiento estructuralista (Deleuze, Serres, Foucault), y en general, por el llamado ‘pensamiento complejo’ (Morin), permite abordar *de otro modo* la multiplicidad de relaciones posibles entre elementos de un sistema o de un sistema con otro sistema, no sólo como la dialéctica poder/resistencia o dominación/libertad, sino como coexistencia, colaboración, paralelismo, simultaneidad, retroalimentación, además de las valoradas por la dialéctica (oposición, negación, superación). Igualmente, posibilita comprender las distintas intensidades que los múltiples elementos intervinientes tienen sobre una estructura, sobre las relaciones y sobre los elementos, tanto en el tiempo como en el espacio.

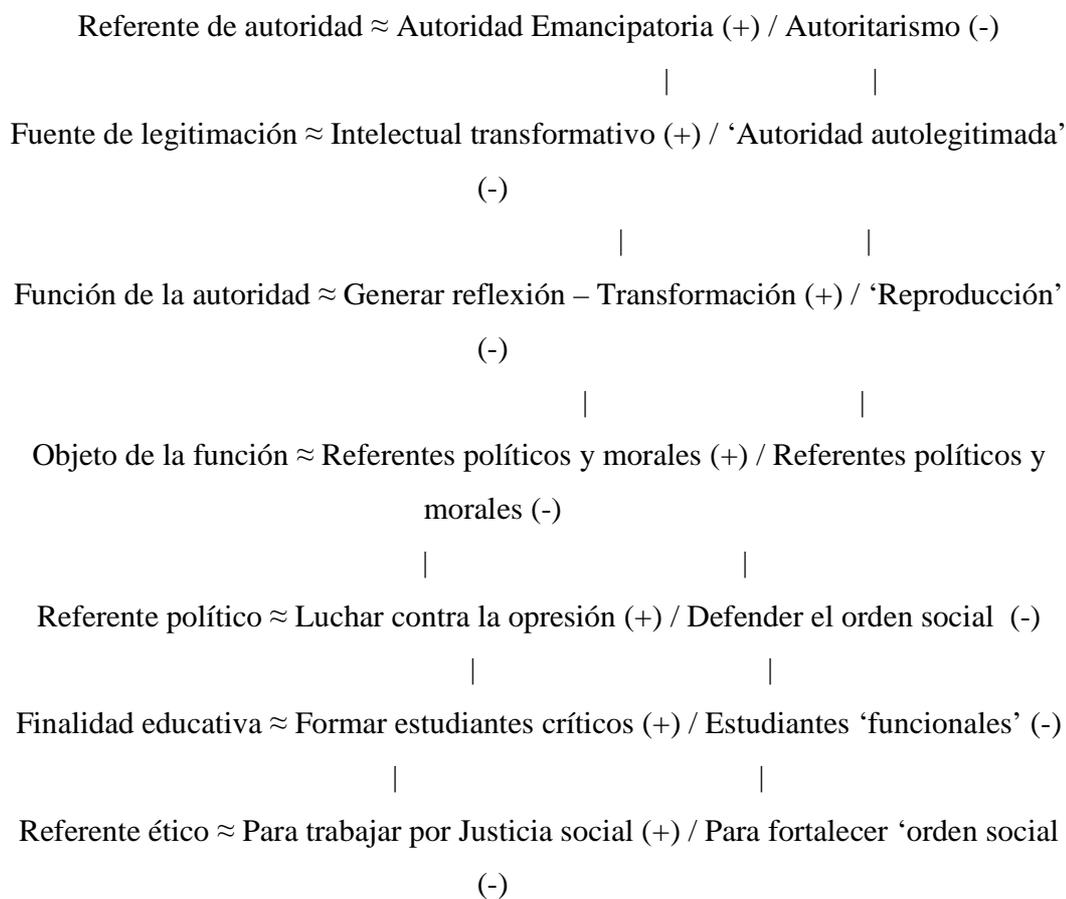
Giroux apuesta, pues, por la democracia radical en la escuela, que ocupa el lugar de la utopía, referente fundamental estructurante las pedagogías críticas, y que opera como “casilla vacía”, en términos de Deleuze (1972, p. 223). De la utopía de la democracia radical se deriva una ética de libertad que busca transformar las relaciones de poder

(entendidas por el autor como relaciones de dominación) y en consecuencia las nociones y prácticas de autoridad, que en relaciones de subordinación se nombra como autoritarismo. La noción de autoridad en las pedagogías críticas está directamente ligada a la construcción de la democracia. De ahí que *autoridad emancipatoria*, sea el nombre que Giroux dé a su propuesta de autoridad escolar, legitimada en la condición del educador como intelectual crítico, comprometido con prácticas emancipatorias:

“En otras palabras, la autoridad emancipatoria establece como principio medular la necesidad de que los maestros y otras personas encaren críticamente las condiciones ideológicas y prácticas que les permitan mediar, legitimar y funcionar en su calidad de *intelectuales con mentalidad de autoridades*.

La autoridad emancipatoria también proporciona el andamiaje para que los educadores se definan a sí mismos no simplemente como intelectuales, sino, de manera más comprometida, como *intelectuales transformativos*. (...) En otras palabras, es preciso que los educadores clarifiquen los referentes políticos y morales de la autoridad que asumen al enseñar formas particulares de conocimiento, adoptando una postura *contra* las formas de opresión y tratando a los estudiantes como si también estos debieran preocuparse por las cuestiones de justicia social”. (Giroux, 1999, pp. 146-147).

De esta manera, Giroux construye el concepto de Autoridad Emancipatoria, en contraposición a la autoridad que contribuye al mantenimiento de las condiciones ideológicas y prácticas que reproducen la dominación (o autoritarismo):



Expresiones como “encarar críticamente”, “postura contra las formas de opresión”, articulan la postura dialéctica y una construcción del discurso de autoridad desde la oposición.

Resulta novedoso en el discurso de las pedagogías críticas el concepto de “intelectuales con mentalidad de autoridades” (p. 146), considerando así la postura de que sean los intelectuales ‘transformativos’ los que asuman la posición de sujeto de autoridad en las escuelas, en contraste con las tendencias gerenciales actuales de la administración educativa.

- **Autoridad y ética**

En contraposición a los enfoques ‘tradicionales’, Giroux propone una teoría radical de la autoridad, articulada con la ética, como un elemento constitutivo de una teoría crítica de la educación:

“insisto en un punto de vista emancipatorio de la autoridad que ha de fundamentarse en una teoría ética basada en los principios de la democracia, la solidaridad y la esperanza” (Giroux, 1999, p. 128).

El tipo de relación que aquí se establece entre autoridad y ética es de subordinación por cuanto la autoridad se fundamenta y deriva de la teoría ética propuesta. Esta teoría ética, basada en principios, es la teoría sustantiva en el sentido de que establece unos valores referentes que a su vez se constituyen en hiperbienes. Estos hiperbienes, son a su vez el contenido de la utopía: democracia, solidaridad, esperanza. De ahí que la relación entre autoridad, ética y utopía en Giroux, sea interdependiente, indisoluble y esencial.

Giroux justifica la existencia de la autoridad en la escuela e invita a que en los educadores críticos adopten “un punto de vista **dialéctico** sobre la autoridad” (p. 129). Esto significa que:

“En primer lugar, la cuestión de la autoridad es un importante referente crítico e ideal moral para la enseñanza pública” (...) De esta manera el concepto de autoridad proporciona la base para plantear preguntas acerca de las clases de enseñanza y pedagogía que se pueden desarrollar y legitimar dentro de un punto de vista de la escuela que toma en serio la democracia y la ciudadanía crítica” (Giroux, 1999, 129-130).

En esta concepción dialéctica de la ética, principios y acción son elementos necesariamente relacionados, interdependientes y en permanente contrastación. Lo que va a

exigir a la autoridad mostrar una coherencia entre estos, esto es, como ideal moral, como referente material, vivo, para su comunidad educativa.

En consecuencia, quien asume las funciones de dirección de una ‘escuela crítica, en tanto representante y garante de una experiencia, se debe constituir en referente, en “ideal moral”, que encarne valores como “la democracia, la solidaridad y la esperanza”, al tiempo que le obliga constituirse y distinguirse por ser y vocero legitimado de una forma de hacer escuela y pedagogía que quiere transformar el sistema escolar, en conexión con la emancipación social. Por tanto se trataría de una figura pública deliberante que impulsa procesos de transformación. Igualmente, las escuelas críticas como tales se conciben a sí mismas como referente para las otras. Esto es visible en el empeño que muchas de las instituciones ponen, individual y colectivamente, para posicionar sus apuestas político-pedagógicas en las políticas públicas, proponiendo como referente de posibilidad su propia experiencia al querer demostrar que ‘otra escuela es posible’.

En este sentido, Giroux argumenta que,

“el concepto de autoridad saca a relucir cuestiones acerca de la base ética y política de la enseñanza” (...) redefine lo que significa la *autoridad escolar* como conjunto particular de ideas y prácticas (...), que pone en tela de juicio el papel que desempeñan los administradores escolares y los maestros como intelectuales, tanto en la elaboración como en la implantación de sus puntos de vista o de su racionalidad particular. (...) La categoría de autoridad, reinserta en el lenguaje de la enseñanza la primacía de lo político”. (Giroux, 1999, p. 130).

De ahí que, este modelo de autoridad escolar tiene la función política de ‘poner en tela de juicio’ otras visiones y prácticas de autoridad, incluyendo las propias. Esto es, politizar la enseñanza, ‘reinsertar la primacía de lo político

De esta manera, Giroux, como lo va a hacer en distintos lugares de su obra, en especial en su texto “Los profesores como intelectuales” (Giroux, 1990), defiende una

autoridad escolar sustentada en el carácter de *intelectuales* de directores y educadores, siguiendo la reflexión de Gramsci. Esto es, diseñadores y realizadores de sus ideas educativas, en la disputa por defender sus propuestas en lo público, constructores y no ejecutores, agentes de las políticas y prácticas educativas, y no pacientes.

Otro argumento de Giroux para la justificación de la necesidad de construir un punto de vista dialéctico sobre la autoridad, es que este se constituye en una categoría de análisis de las relaciones de poder en la escuela a partir de una crítica a la dominación:

“El concepto de autoridad proporciona la palanca teórica necesaria para analizar la relación que existe entre dominación y poder, al *cuestionar* a la vez que elaborar los significados que los maestros emplean de manera común con objeto de justificar su punto de vista de la autoridad y los efectos de las acciones que efectúan en el plano de las prácticas pedagógicas realizadas” (Giroux, 1999, p. 130).

Desde esta visión de la ética, la autoridad escolar como primera responsable de construir una escuela consecuente con sus principios de democracia, tiene la función de poner en tela de juicio, de “cuestionar” los significados, las concepciones y prácticas de autoridad al interior de la escuela, así como también de corregir el rumbo, de ‘elaborar’ unas nuevas. Todo en ello en el marco de la dialéctica ‘deconstruir’ para re-construir’

Visto así, un concepto dialéctico de autoridad permitiría confrontar la intención pedagógica con las prácticas de poder, poniendo una mirada crítica sobre concepciones y acciones de dominación, y proponiendo prácticas democráticas. En este aspecto, la dirección escolar de las escuelas críticas tendría que jugar el papel fundamental de orientar conceptualmente y pedagógicamente la democracia y la ciudadanía crítica en la escuela.

Tal propuesta crítica de autoridad es nombrada por Giroux como “*Autoridad emancipatoria*” (Giroux, 1999, p. 141), y tiene como soporte la redefinición del educador, —siguiendo a Gramsci—, como ‘intelectual contrahegemónico’:

“Ninguno de los teóricos ha proseguido el proyecto de Gramsci, en el sentido de considerar a los intelectuales como los elaboradores de la cultura dominante, así como a una fuerza social y política vital y fundamental para cualquier contienda contrahegemónica” (Giroux, 1999, p. 142)

Dicho concepto de autoridad emancipatoria “debe estar arraigado en una perspectiva de *vida comunitaria* en la cual la calidad moral de la existencia cotidiana se halla vinculada a la esencia de la democracia” (Giroux, 1999, p. 142). En consecuencia, la función de la dirección en las escuelas críticas sería la de ser ‘*referente mediador*’ para la vida democrática de la escuela, y *gestor de prácticas pedagógicas* que potencien a los estudiantes como ciudadanos críticos y activos. El concepto de autoridad emancipatoria está necesariamente anclado en una teoría de la democracia radical que incorpora elementos que permiten profundizarla más allá de los enfoques liberales centrados en el individuo y en el derecho, reconociéndolos y potenciándolos:

“La autoridad, entendida de esta manera, constituye una perspectiva que apunta hacia una teoría de la democracia en la que intervienen los principios de la democracia representativa, de la democracia de los trabajadores (directa) y de los derechos humanos y civiles. (...) una ‘democracia fuerte’ que se caracteriza por una ciudadanía capaz de un pensamiento, de un juicio político y de una acción social genuinamente públicos” (Giroux, 1999, p. 143).

Esta propuesta de democracia busca articular y combinar elementos del sistema liberal de participación mediante la elección de representantes (representación), y la creación de escenarios y acciones de democracia directa, teniendo como primer principio y referente fundamental los derechos humanos y su garantía, así como profundizar y radicalizar la democracia escolar.

No obstante, es necesario señalar las fuertes tensiones que en las escuelas críticas generan las posiciones de autoridad, relacionadas con el saber, la ética, la cultura y la estética, y que nos son arbitrables en términos de derechos humanos. Se trata de la tensión

contenida en el mismo concepto de *'autoridad emancipatoria'*, y que en principio podría entenderse como una contradicción en sus propios términos. De la forma en que se enfrenten dichas tensiones, podrían generarse transformaciones significativas en la estructura de la escuela moderna, en la cual se soportan las escuelas críticas.

Justamente el rol de la autoridad en la dirección de los procesos emancipatorios ha sido un punto de disputa y que históricamente ha puesto en crisis a muchos de estos proyectos: desde la figura del 'partido', hasta la figura del 'gran líder'. Erich Fromm en su prólogo al libro de A. S. Neill ("Summerhill"), señala el retorno al autoritarismo en proyectos políticos llamados emancipatorios, como el de la Unión Soviética, así como el paso de la 'autoridad evidente' a la 'autoridad autónoma', propia de la educación en el capitalismo, muy pertinente para nuestros tiempos, en una crítica que toca con fuerza a lo que Fromm denomina 'educación progresista' (Neill, 2000, ps. 9-11):

“Nuestro sistema necesita hombres que *se sientan* libres e independientes, pero que sin embargo, hagan lo que se espera de ellos, hombres que encajen en el mecanismo social sin fricciones, que pueden ser guiados sin recurrir a la fuerza, conducidos sin líderes y dirigidos sin otro objetivo que es el de 'hacerlo bien'.

(...) Los mismos artificios se emplean en la educación progresista. Se obliga al niño a tragar la píldora, pero la píldora va envuelta en azúcar. Los padres y maestros han confundido la verdadera educación no autoritaria con la *educación por medio de la persuasión y de la coacción disimulada*. Así se degradó la educación progresista. No llegó a ser lo que estaba destinada a ser y no se desarrolló nunca como debió hacerlo” (Erich Fromm, prólogo a Summerhill, en Neill, 2000, 10-11).

Esta reflexión de Fromm, pone justamente el dedo en un punto de tensión que puede ser mirado éticamente de distintas maneras. De hecho, la expresión da muestra de una ambivalencia de raíz del sistema escolar, y en el que también se instalan las escuelas críticas, “entre persuasión y coacción”, lo que hace entendible que haya ambigüedades

frente al proyecto emancipatorio de la escuela, tanto en la autoridad como en los mismos estudiantes. Igualmente permanece la tensión entre una autoridad emancipatoria que quiere ofrecer ‘otra escuela’, y la conflictividad originaria que ella genera por su misma posición de autoridad en los procesos formativos. Posición que no va a depender de la voluntad o el deseo de un individuo que, investido de autoridad, no desee ejercer control ni tomar decisiones por otros, ni regular la socialización y enseñanza. Un hipotético rol ‘no-coactivo’ o ‘no-persuasivo’ de la autoridad, no es posible en la estructura de la escuela moderna, desde cuya matriz se han configurado las escuelas críticas. Este asunto va a rastreado con interés en otros capítulos de esta investigación.

### **3.2 Pablo freire<sup>12</sup>: utopía, ética y autoridad**

Al igual que con Giroux, este estudio sobre las escuelas críticas, y sus límites y potencialidades para formación de subjetividades críticas de los jóvenes, busca profundizar siguiendo tres ejes estructurantes de tensión que aparecen en las escuelas críticas, que pueden ser leídos como matriz de configuración de las pedagogías críticas, y que tienen suma importancia en el pensamiento de Paulo Freire, uno de los pedagogos más representativos de esta corriente (si no el más). Estos ejes son: utopía, autoridad y ética. Para su análisis, tomo como referente sus obras: *Pedagogía de la Esperanza* (1998), escrita en 1992, *Pedagogía de la Autonomía* (2010), escrita en 1996, y *El Grito Manso* (2009), un texto que recoge algunas de sus últimas intervenciones en público. En ellas, estas tres categorías entran en juego como fundamento de las prácticas educativas democráticas y emancipatorias.

---

<sup>12</sup>Paulo Freire nació en 1921 en el Nordeste del Brasil. Estudió letras y filosofía. Trabajó sobre un método de alfabetización en el marco del Movimiento de Educación de Base, ligado a los sectores católicos progresistas de Brasil. Fue encarcelado y exiliado de su país tras haber sido acusado de revolucionario, durante el período de la dictadura militar en el Brasil. Estuvo al frente de Programas de Educación de Adultos y de Alfabetización en el Brasil, Bolivia, Chile, en Centroamérica y el Caribe, y asumió responsabilidades políticas en Brasil, luego del exilio. Es destacable su producción escrita y sus innumerables conferencias. De ello, su clásico *Pedagogía del Oprimido* (1967) abrió una reflexión que hoy sigue estando a la base de la reflexión político pedagógica y de incontables proyectos educativos en el mundo, y en particular en América Latina. Murió en Sao Paulo en 1997.

- **Utopía**

El primer eje configurante del pensamiento freireano y que estructura su propuesta de pedagogía crítica es la utopía. La utopía, para Freire, está en la “naturaleza” misma del ser humano:

“No entiendo la existencia humana y la necesaria lucha por mejorarla sin la esperanza y sin el sueño. La esperanza es una necesidad ontológica; la desesperanza es esperanza que, perdiendo su dirección, se convierte en distorsión de la necesidad ontológica.

Como programa, la desesperanza nos inmoviliza y nos hace sucumbir al fatalismo en que no es posible reunir las fuerzas indispensables para el embate recreador del mundo.

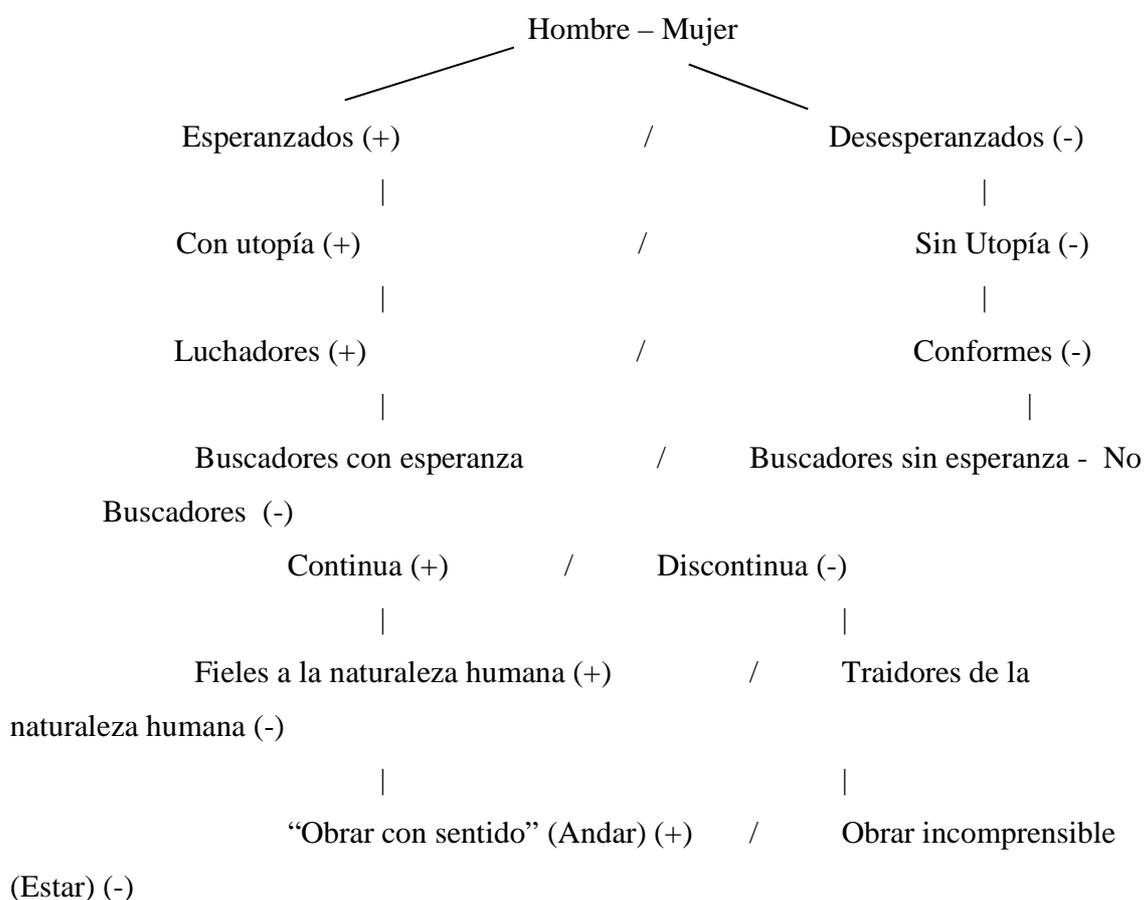
No estoy esperanzado por pura terquedad, sino por un imperativo existencial e histórico.” (Freire, 1998, p. 8).

Freire configura la categoría de esperanza a partir de la oposición con la desesperanza: mientras que la esperanza es una condición ontológica necesaria de la existencia, la desesperanza se constituiría en un camino errático, una “pérdida de dirección” (p. 8), una “distorsión de la necesidad ontológica”:

“Ahora bien, no hay búsqueda sin esperanza, y no la hay porque la condición del buscar humano es hacerlo con esperanza (...) el hombre y la mujer son esperanzados, no por obstinados sino como seres buscadores”. (...) “Esta es la condición del buscar humano: hacerlo con esperanza. Buscar sin esperanza sería una enorme contradicción. Por esta razón, la presencia de ustedes en el mundo, la mía, es una presencia de quienes andan y no de quienes simplemente están. Y no es posible andar sin esperanza de llegar. Por eso no es posible concebir un luchador desesperanzado. Lo que sí podemos concebir son momentos de

desesperanza. Durante el proceso de búsqueda hay momentos en que uno se detiene y se dice a sí mismo: no hay nada qué hacer. Esto es comprensible, entiendo que se caiga en esta posición. Lo que no comparto es que se permanezca en esa posición. Sería como traicionar a nuestra propia naturaleza esperanzada y buscadora”. (Freire, 2009, p. 31).

La utopía y su búsqueda esperanzada, como lucha, es en Freire, un rasgo esencial de la naturaleza humana. Esta llamada ‘naturaleza’ puede visualizarse así:



Para Freire, hay dos clases de seres humanos: los esperanzados y los desesperanzados, los que viven con utopía y los sin-utopía, esto es, los que luchan y los conformes, los que andan construyendo el mundo y los que simplemente ‘están’. Una postura dual como la desarrollada por Freire, deja por fuera la consideración de la potencia

de vidas que no están fundadas en la utopía, en tanto para él, está en el núcleo de la naturaleza humana. Excluye como absurdas (“buscar sin esperanza”), las experiencias de satisfacción con la propia vida, las acciones producidas desde el presente y para el presente.

Desde su lectura política, Freire ve materializada esta tensión en extremos opuestos e irreconciliables, por ejemplo, entre quienes afirman el fin de la Historia (proyecto neoliberal) y quienes, a pesar de todo, continúan en el rescate del proyecto utópico; no se puede estar en el medio, puesto que para Freire esta posición, que él llama ‘neutral’ no es más que un engaño, argumentando que una postura sin utopía es inmovilista:

“La proclamada muerte de la Historia que significa, en última instancia, la muerte de la utopía y de los sueños, refuerza, indiscutiblemente, los mecanismos de asfixia de la libertad. De allí que la pelea por el rescate del fin de la utopía, de la cual no puede dejar de estar impregnada la práctica humanizante educativa, tenga que ser una constante de esta.

Cuanto más me dejo seducir por la aceptación de la muerte de la Historia, tanto más admito que la imposibilidad de un mañana diferente implica la eternidad del hoy neoliberal que está allí, y la permanencia del hoy mata en mí la posibilidad de soñar. Una vez desproblematizado el tiempo, la llamada muerte de la Historia decreta el inmovilismo que niega al ser humano” (Freire, 2010, p. 94)

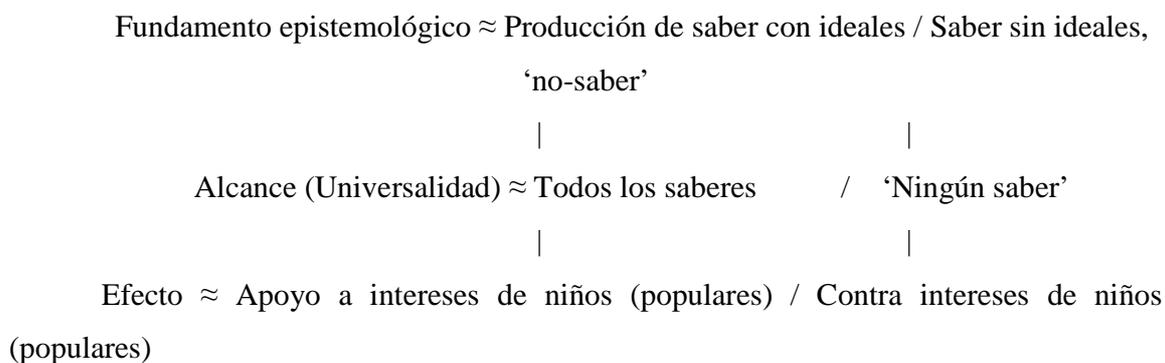
Consecuente con la dialéctica de lo planteado, Freire de nuevo va a contraponer la dualidad entre quienes se dejan ‘seducir por la aceptación de la muerte de la Historia’ y por tanto la ‘eternidad del hoy neoliberal’, y quienes permanecerán en la ‘posibilidad de soñar’, de ‘un mañana diferente’.

Tal visión dual cobija en particular a la educación y a la escuela, contraponiendo las escuelas que se construyen desde la esperanza, al servicio de la cual estructuran los procesos pedagógicos (llamados en este caso, político-pedagógicos), y aquellas que no lo

están, o más precisamente, que están al servicio de los intereses que niegan la utopía, y que anclan la educación en función del eterno presente neoliberal:

“Y como no hay producción de saber que no esté directamente ligada o asociada a ideales, la pregunta que debemos hacernos es: al servicio de quiénes, de qué ideales producimos, conjuntamente con los alumnos, el saber dentro del espacio – tiempo de la escuela. (...) se usa sobre todo, contra los intereses de los niños populares, aunque no solamente contra ellos” (Freire, 2009, p. 43).

Este planteamiento puede ser comprendido mejor a partir del siguiente grafo:



La relación entre el conocimiento y los ideales a los que se articula, en Freire es fundamento epistemológico de todo saber. De esta manera, un conocimiento que no esté intrínsecamente unido a ideales es considerado, desde este punto de vista, como un no-saber. Freire asume, pues, como principio, que las utopías enmarcan toda producción de conocimiento, y en particular, de todo acto pedagógico: no concibe como posible ninguna producción de conocimiento que no esté asociada a alguna utopía. Supuesto lo anterior, el problema entonces consistiría en definir (elegir) cuál es el interés que subyace al ideal referente de la producción de conocimiento propuesto en un acto educativo, y en específico, si se apuesta o no por los ‘intereses de los niños (populares)’.

No obstante, es necesario preguntarse, desde otra perspectiva, acerca de la producción de conocimiento y de un proyecto pedagógico que se conciba en sí mismo, sin

relación a ideales, esto es, un conocimiento que se expande por la potencia de su propia dinámica, capaz de producir sentidos desde sí mismo, desde una interpretación permanente de la vida, desde la reflexividad, la experiencia y para la experiencia. Además, salta de inmediato, en la formulación de Freire, la pregunta por si es posible legítimamente establecer, a priori, cuáles son los ‘intereses’ de los niños (tal como se hacía desde el marxismo al establecer que el Partido Político era legítimo al definir y representar los intereses del proletariado). La dificultad radica en que tal definición de ideales y conocimientos a enseñar (currículo), se hace desde la sociedad (adultocéntrica), desde el sistema escolar (las políticas educativas y sus decisores) y desde los supuestos y mandatos (los saberes) recibidos y producidos por los educadores (maestros y familias). Por tanto vale preguntarse si, ¿es posible desprender la elección de intereses de los niños, de los marcos formales desde los que la escuela decide qué enseñar, cómo y cuándo hacerlo? ¿Puede la escuela moderna, dejar esta decisión en la potestad de los niños? ¿Es posible construir una vía de *mediación*, tal como lo han intentado algunas de las escuelas críticas?

Las tensiones sobre los intereses de los estudiantes están al centro de los conflictos escolares, tanto en las escuelas modernas ‘tradicionales’, en las escuelas liberales como en las escuelas críticas, lo cual muestra que, pretender alcanzar unanimidad sobre la universalidad de intereses de los escolares no es posible ni tiene sentido. Al optar preferencialmente por los niños populares, Freire busca resolver tal dificultad, asumiendo un criterio de clase social para determinar los intereses de los niños, lo que puede llamarse intereses de clase de los niños. Esto se amplía ‘a fortiori’ a los jóvenes escolares. En este punto, es la autoridad de quien depende el cómo se van a definir dichos intereses, para educarlos ‘en’ y ‘para’ los intereses de los niños populares. Sobre este punto se volverá en las reflexiones sobre la autoridad escolar.

- **Ética**

El segundo eje estructurante del pensamiento freireano que se halla también en el centro de las pedagogías críticas es *la ética*.

“Al reconocer que, precisamente porque nos volvimos seres capaces de observar, de comparar, de evaluar, de escoger, de decidir, de intervenir, de romper, de optar, **nos hicimos seres éticos** y se abrió para nosotros la *posibilidad de trasgredir la ética*, nunca podremos aceptar la *trasgresión* como un *derecho* sino como una *posibilidad*. Posibilidad contra la que debemos luchar y no quedarnos de brazos cruzados” (Freire, 2010, p. 82).

Esta concepción de Freire acerca de la ética se enmarca en una ontología del ser humano capaz de decidir (libre albedrío), lo que nos hace ‘seres éticos’ como condición natural y cuya contracara es la posibilidad de renunciar a la libertad, lo que equivaldría a renunciar a la propia naturaleza. Se trata de una ética sustantiva cuyos contenidos (esperanza, democracia, emancipación, naturaleza humana), son imperativos de la dignidad humana y por cuya realización plena (utopía), debemos los humanos apostar la vida, siendo coherentes con nuestra propia condición ontológica y existencial. Por ello se entiende que Freire plantee que, no seguir este camino no sería otra cosa que ‘trasgredir’ la ética. Entendida de esta manera, como prescriptiva, la ética se equipara a la moral. Es la moral la que puede ser transgredida pues es ella quien profiere mandatos, estipula lo que se debe o hacer, jerarquiza valores, y por tanto, jerarquiza, clasifica a los individuos de acuerdo al acatamiento a lo mandado. (Ver, Foucault, 1984c, p. 185):

“Este mecanismo (...), permite cierto número de operaciones características de la penalidad disciplinaria. En primer lugar la calificación de las conductas y de las cualidades a partir de dos valores opuestos del bien y del mal; en lugar de una simple división de lo vedado (...), se tiene una distribución entre el polo positivo y el polo negativo; toda la conducta cae en el campo de las buenas y malas notas, de los buenos y los malos puntos. (...) La justicia escolar ha llevado muy lejos este sistema. (Foucault, 1984c, p. 185)

(...) “La disciplina, al sancionar los actos con exactitud, calibra a los individuos ‘en verdad’; la penalidad que pone en práctica se integra al ciclo de conocimiento de los individuos” (Foucault, 1984c, p. 186)

Una concepción sustantiva de la ética como la planteada por el autor tiene necesariamente exigencias claras sobre las prácticas de autoridad de los educadores:

(...) No puedo ser profesor en favor simplemente del Hombre o de la Humanidad  
(...) Soy profesor en favor de la decencia *contra la falta de pudor*, en favor de la libertad *contra* el autoritarismo, de la *autoridad* contra el libertinaje, de la democracia contra la dictadura de derecha o de la izquierda (...) Soy profesor en favor de la esperanza que me anima a pesar de todo. Soy profesor contra el desengaño que me consume y me inmoviliza (Freire, 2010, p. 83).

“Pero también sé que, si pretendemos superar realmente la crisis en que nos encontramos, el camino ético se impone. No creo en nada sin él o fuera de él.”  
(Freire, 2010, p. 106).

La estructura de la concepción freireana de la ética, aplicada a la educación, puede hacerse visible en la siguiente serie:

Finalidad $\approx$ Camino ético (+) / camino ‘anti-ético’ (-)		
Referente moral $\approx$ La Decencia (+) / La Falta de pudor (impudicia) (-)		
Referente político $\approx$ La libertad (+) / El autoritarismo (-)		
Utopía política $\approx$ La democracia (+) / La dictadura (de derecha o izquierda) (-)		
Dispositivo pedagógico $\approx$ La Autoridad (+) / El libertinaje (-)		
Práctica pedagógica $\approx$ La Esperanza (+) / La Desesperanza, ‘el pragmatismo’ (-)		
Efectos en los individuos $\approx$ Anima a pesar de todo (+) / Consume e inmoviliza (-)		

No deja de llamar la atención en este planteamiento acerca de la ética, la presencia de categorías provenientes de distintas tradiciones: de la tradición liberal, Libertad / autoritarismo, democracia / dictadura; frente a categorías de tradición católica de la Contrarreforma, categorías como: ‘decencia / falta de pudor; autoridad / libertinaje, esperanza / desesperanza’; todo ello resignificado desde una opción sociocrítica. Aquí se devela una axiología universal y objetiva: supone evidente que para todos, como un asunto de sentido común, saber qué es la decencia, el libertinaje, el pudor, la esperanza, la emancipación, entre otras categorías axiológicas propuestas como hiperbienes, como si hubiera en todos los seres humanos un conocimiento y una asunción natural de ello.

Una ética de este tipo resulta difícil de traducir al mundo de los jóvenes escolares: ¿qué se quiere decir con estos valores universales y cuál es su alcance para la formación y la disciplina? Igualmente supone el reconocimiento común de unos referentes de ‘normalidad’ sobre comportamientos supuestos y esperados. Se configuran así valores normativos universales como referentes para la escuela y cuyo contenido y significación va a ser necesariamente motivo de tensión.

Igualmente es llamativa la postura política de Freire, planteando la democracia como un supervalor político (hiperbién), por encima de posiciones que puedan llamarse como de ‘izquierda’ o de ‘derecha’: “Soy profesor en favor de la democracia contra la dictadura de derecha o de la izquierda (Freire, 2010, p. 83). Dado su lugar ‘más allá de’, la democracia se configura como una nueva utopía, más allá de las demás utopías políticas.

Este híbrido de tradiciones va también a mezclarse con la matriz ilustrada de la dialéctica emancipatoria:

*“La historia no se acabó, sigue viva y es de lucha. Las clases sociales no se acabaron, están ahí, en las calles, manifestándose en el mundo entero; la explotación no terminó ni los hechos son irreversibles” (Freire, 2009, p. 59) (La cursiva es del autor)*

Los valores propuestos como contenido esencial están contruidos discursivamente en contraposición a (contra...), que afirman y niegan, desde un deber ser postulado en enunciados formulados como evidentes:

Referente ontológico	≈	Ética (+)	/	Trasgresión de la ética (-)
Referente normativo	≈	Derecho (+)	/	Posibilidad de 'mal' (-)
Referente moral	≈	Decencia (+)	/	Falta de pudor (-)
Referente de autoridad	≈	Libertad (+)	/	Autoritarismo (-)
Referente de límite/orden	≈	Autoridad (+)	/	Libertinaje (-)
Referente político	≈	Democracia (+)	/	Dictadura (-)
Referente utópico	≈	Esperanza (+)	/	Desengaño (-)
Referente ético	≈	Camino (+)	/	Desvío (-)

Esta forma binaria de construcción teórica hace difícil en la práctica social y pedagógica resolver las tensiones cotidianas en tanto remite a los sujetos al pantanoso terreno de las 'verdaderas' o 'falsas' interpretaciones sobre el significado 'originario' de un determinado valor en cuestión, tal como la hace patente el propio Freire:

“Lo que siempre rechacé deliberadamente, en nombre del respeto mismo a la libertad fue su distorsión en libertinaje. Lo que siempre busqué fue vivir en plenitud tensa, contradictoria y no mecánica, entre autoridad y libertad, en el sentido de asegurar el respeto entre ambas, cuya ruptura provoca la hipertrofia de una u otra.

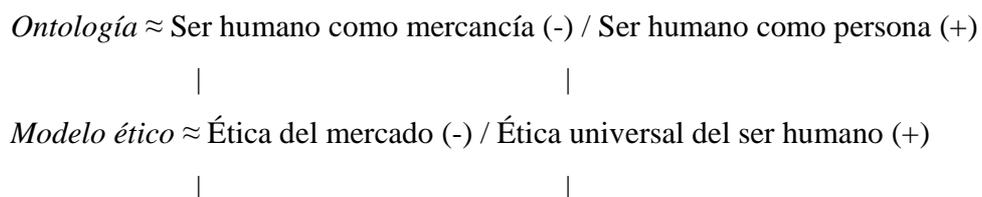
Es interesante observar cómo, de manera general, los autoritarios consideran, con frecuencia, el respeto indispensable a la libertad como expresión de espontaneísmo incorregible, y los libertinos descubren autoritarismo en toda manifestación legítima de autoridad. La posición más difícil, indiscutiblemente correcta, es la del demócrata, coherente con el sueño solidario e igualitario, para quien no existe autoridad sin libertad, ni esta sin aquella.” (Freire, 2010, p. 88).

De ello, Freire deriva “la posición indiscutiblemente correcta” (p. 88), es decir, lo que el autor postula como la postura propiamente ética, que nombra como “la del demócrata”, que contiene, como ya se ha dicho, un referente utópico: “el sueño solidario e igualitario”, y en cuya práctica se logra un equilibrio dialéctico y tensional entre autoridad y libertad. Desde este referente se han promovido, de una u otra manera, las escuelas críticas.

Retomando la reflexión sobre la ética / política propuesta por Freire, una ética sustantiva como la freireana deriva necesariamente en posturas políticas concretas, opuestas a otras posturas fundadas en ‘otras’ éticas no reconocidas:

“El discurso de la globalización que habla de la ética, esconde, sin embargo, que la suya es la ética del mercado **y no la ética universal del ser humano**, por la cual debemos luchar arduamente si optamos, en verdad, por un mundo de personas. (...) El sistema capitalista alcanza con el neoliberalismo globalizante el máximo de eficacia de su maldad intrínseca”. (Freire, 2010, p. 103)

Esta contraposición entre la ‘ética neoliberal’ y la ‘ética universal del ser humano’ planteada por Freire, se puede visualizar en el siguiente grafo:



*Utopía política* ≈ Globalización capitalista (-) / Mundo de personas (+)

| |

*Ultimidades* ≈ Maldad intrínseca (-) / “El Bien” (+)

En síntesis, para la relación ética – política, Freire propone una ontología del ‘ser humano como persona’ que podrá realizarse (utopía) mediante una ‘ética universal del ser humano’, que haga realidad un ‘mundo de personas’. Apuesta ético-política que es considerada en sí misma un Bien y producirá un Bien. Por tanto una ética así conduce necesariamente a una acción política en contra del modelo de ser humano y de la apuesta ética creada por la globalización capitalista, que es, de acuerdo al autor, en sí misma Mal.

- **Autoridad**

Un tercer eje estructurante del pensamiento freireano es el de la *autoridad*, que solo puede ser comprendido en una relación tensional con la libertad, como ya se hizo evidente en los ejes de la ética y la utopía.

La figura de la autoridad y las funciones que comporta, fueron consideradas por Freire como indispensables en los procesos educativos y en los procesos escolares, incluso aquellos constituidos desde las pedagogías críticas. Esto obliga también a las escuelas críticas (no solo a las llamadas ‘tradicionales’), a dar cuenta de sus concepciones y prácticas sobre la autoridad, tanto más que esta noción ha sido señalada por las pedagogías críticas como una de sus diferencias más notables frente a las llamadas pedagogías tradicionales, que han sido calificadas por el pensamiento liberal y por el pensamiento crítico como ‘autoritarias’.

No obstante, y consecuentemente con la regla de oro del pensamiento crítico según el cual *nada debe dejar de ser sometido a crítica*, vale preguntarse por los fundamentos de la *autoridad emancipatoria*, como la ha nombrado Giroux, o *autoridad democrática* como la ha denominado a su vez Freire, e indagar por el umbral que comunica / separa estas concepciones ‘emancipadoras’ del llamado autoritarismo.

- **Autoridad y Ética**

Un primer elemento que soporta el valor de la autoridad del educador democrático, su legitimidad, según Freire, es la ética, entendida como un contenido fáctico, verdadero y universal:

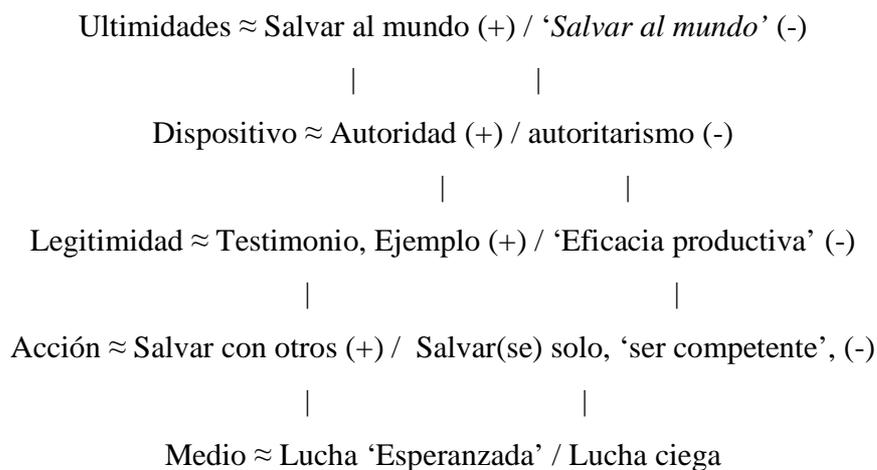
*“La tarea fundamental de los educadores y educadoras es vivir éticamente, practicar la ética diariamente con los niños y los jóvenes. Esto es más importante que el tema de la biología si somos profesores de biología. Lo importante es el **testimonio** que damos con nuestra conducta. Inevitablemente, cada clase, cada conducta es **testimonio** de una manera, ética o no, de afrontar la vida (...) ¿Me dirijo a una especie de lucha ciega, sin salida? Tenemos que educar a través del **ejemplo**, sin pensar por ello que vamos a salvar al mundo. (...) *El mundo se salva si todos, en términos políticos, peleamos para salvarlo.*”<sup>13</sup> (Freire, 2009, p. 36)*

La autoridad del educador según Freire, deriva en primer lugar, de actuar según un sistema de preceptos que Freire nombra como “la ética”. En consecuencia, la ética freireana se hace prescriptiva de las conductas de los sujetos, y se materializa en el mandato de “educar a través del ejemplo”, “lo importante es el “testimonio” (2009, p. 36): actuar coherentemente con los principios de ‘la ética’, lo que le daría plena legitimidad a la autoridad del educador. Constituirse en un educador democrático, que da testimonio de los principios de la democracia, que da testimonio del camino a la utopía, es de por sí un acto político que contribuye necesariamente (no individualmente sino junto con otros) a “salvar el mundo”. Por tanto, actuar coherentemente, es valorado como el principal aporte a la realización de la utopía; utopía que, a su vez, da sentido al actuar del educador, lo hace plenamente humano, y sin la cual su actuación no sería más que una “lucha ciega”.

Esta relación entre autoridad, ética y utopía se puede visibilizar en el siguiente grafo:

---

<sup>13</sup> Cursiva de Freire.



Este grafo pone en evidencia que entre proyectos globalizantes (metarrelatos), las ultimidades pueden coincidir simbólicamente (como ‘casilla vacía’), en significantes como ‘salvar el mundo’, entendiendo que estos se conciben a sí mismos como emancipadores. Freire marca diferencias, señalando la emancipación prometida por el capitalismo y su promesa neoliberal (bienestar, progreso, libertad), como un engaño, a la que ya ha contrapuesto la promesa de la democracia.

De esta manera, la relación autoridad – ética en Freire, va estar configurada por una relación de verdad (ética sustantiva, autoridad ejemplar), que se construye en la acción política, entendida como lucha esperanzada, en contraposición a la lucha ciega, camino propuesto por quienes según Freire, defienden ‘el fin de la historia’.

- **Autoridad y reflexividad**

La segunda fuente de autoridad del educador, según Freire, es el ejercicio de reflexividad sobre su propia práctica, que le posibilitaría acercarse a las búsquedas propias de los escolares y dialogar con ellas:

“¿Cómo puedo educar sin estar envuelto en la comprensión crítica de mi propia búsqueda y sin respetar la búsqueda de los alumnos? (Freire, 2009, p. 31).

No obstante, Freire al condicionar la validez y legitimidad de la autoridad educativa, además del testimonio, al sistemático ejercicio autoreflexivo de los educadores (o “comprensión crítica de mi propia búsqueda”), pone en los formadores, en última instancia, la responsabilidad de producir un acto educativo emancipador fruto de su voluntad reflexiva: el educador es responsable de su posición frente a las estructuras de dominación, esto es, de su aceptación, o de resistirse a ellas:

Durante el proceso de búsqueda hay momentos en que uno se detiene y se dice a sí mismo: no hay nada que hacer. Esto es comprensible, entiendo que se caiga en esta posición. Lo que no comparto es que se permanezca en esta posición. Sería una traición a nuestra propia naturaleza esperanzada y buscadora” (Freire, 2009, p. 31)

Freire reconoce así, que los educadores escolares críticos, a pesar de su voluntad de ser coherentes, no están exentos de caer en actos ‘incoherentes’, y en consecuencia, de ser des-autorizados. Por tanto, desde una lectura crítica es necesario poner de presente las tensiones constitutivas (¿insolubles?) del sistema de autoridad escolar, como son las generadas por las *pretensiones formativas* de la escuela moderna (el sujeto moderno), en contraste con los procesos de configuración-autoconfiguración de subjetividades de niños, niñas y jóvenes inmersos en una ‘sociedad de consumo’, intereses plurales emergentes a partir de la heterogeneidad y movilidad de ofertas de una sociedad líquida. En particular, la relación democracia / disciplina, constitutiva de la escuela moderna, pone en el límite las tensiones cotidianas autoridad / autoritarismo, autonomía / heteronomía.

De esta manera, una concepción voluntarista, individualista de la ética, postulada desde una exigencia radical de coherencia permanente entre principios y acciones, a la manera kantiana ilustrada del ‘pensar por sí mismo’ y ‘ser consecuente’, corre el riesgo de desconocer la ‘posición de sujeto’ que el sistema escolar asigna a los docentes y a los otros sujetos educativos.

Justamente, muchos de los educadores críticos han venido denunciando el incremento de formas de control ‘técnico’ y laboral que restringe la posibilidad de incluir, de manera central, los intereses y necesidades de los estudiantes en los procesos curriculares, y de desarrollar su apuesta pedagógica; restricción originada en los hoy llamados “sistemas de control de calidad educativa” que son estrategias de refinamiento del control disciplinario, cada vez más invisibles y efectivas en las escuelas, y propias de lo que Deleuze llama ‘Sociedades de Control’ (Deleuze, 1999).

- **Autoridad y libertad**

“Otro saber indispensable a la práctica educativo-crítica es el que me dice cómo lidiar con la relación autoridad – libertad, siempre tensa y que genera tanto disciplina como indisciplina. La disciplina, que resulta de la armonía o del equilibrio entre autoridad y libertad, implica por necesidad el respeto de la una por la otra, que se expresa en la asunción que hacen ambas de límites que no pueden ser trasgredidos.

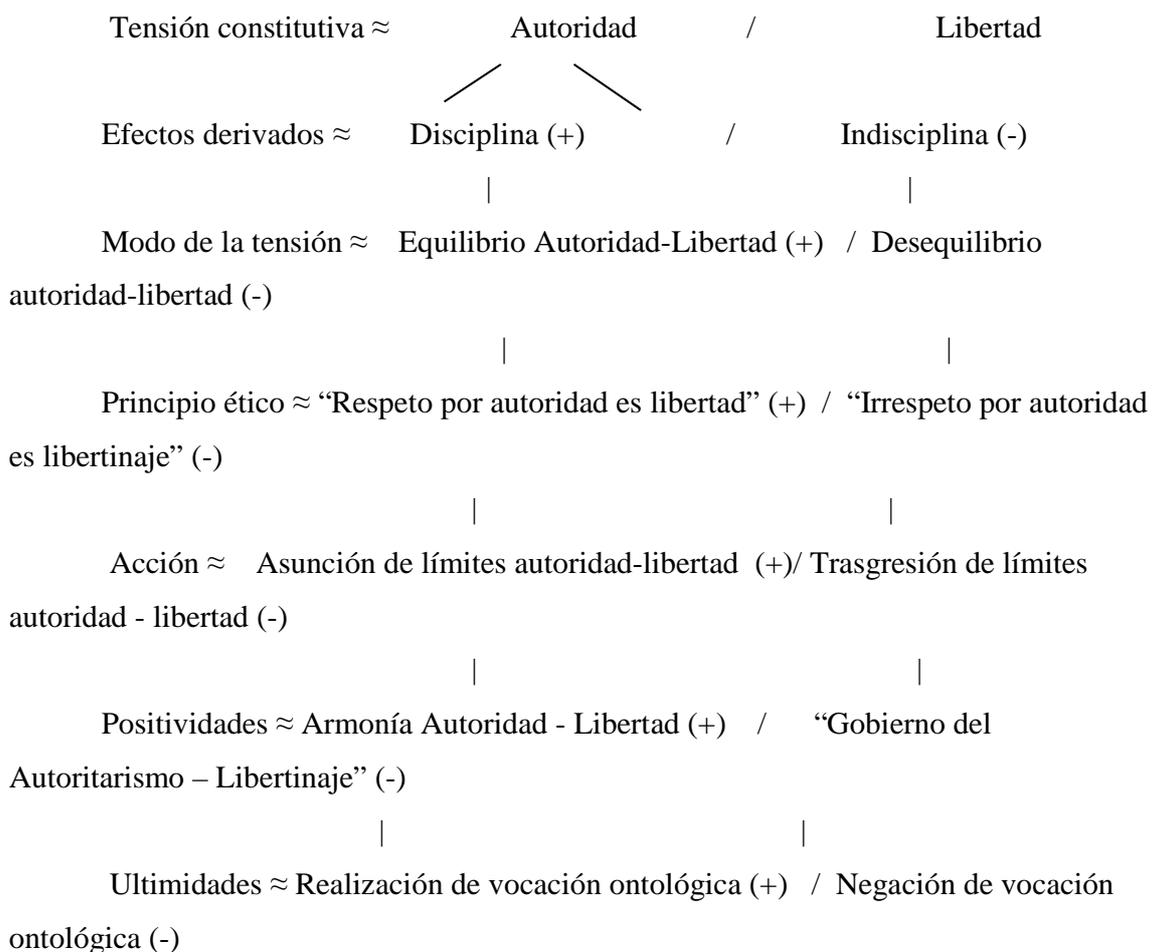
El autoritarismo y el libertinaje son rupturas del tenso equilibrio entre autoridad y libertad. El autoritarismo es la ruptura a favor de la autoridad contra la libertad, y el libertinaje, la ruptura en favor de la libertad contra la autoridad. Autoritarismo y libertinaje son formas indisciplinadas de comportamiento que niegan lo que vengo llamando vocación ontológica del ser humano.” (Freire, 2010, p. 73)

Este planteamiento freireano que aboga por la disciplina, comporta en sí mismo la imposibilidad de establecer un punto de ‘armonía’ o ‘equilibrio’ entre libertad y autoridad, “siempre tensa”, que no es un asunto meramente teórico sino que está determinado por las posiciones de sujeto en la escuela.

Freire retoma la tensión autoridad / libertad, desde reflexiones iniciadas en los años setenta con su clásico *Pedagogía del Oprimido*, (escrito en 1966 y publicada en español en 1970), en una de sus últimas obras, *Pedagogía de la Autonomía* (1996). En ella se intenta

superar la oposición, falsa a su juicio, entre autoridad y libertad, en la perspectiva de alcanzar una relación armónica entre estas, con lo cual se estaría dando cumplimiento a lo que Freire llama, la ‘vocación ontológica del ser’.

De esta manera, el saber pedagógico crítico estaría en función de alcanzar tal propósito, que no es otra cosa que configurar en los escenarios educativos una relación de “tenso equilibrio”, esto es, de armonía entre autoridad y libertad, con rupturas o “forma indisciplinadas como serían “el autoritarismo y el libertinaje”. Esto incluye especialmente a las instituciones escolares fundadas en pedagogías críticas (que en este estudio se nombran como Escuelas Críticas). ‘Tenso Equilibrio cuya estructura se puede representar en el siguiente grafo:



De nuevo, tenemos frente a frente dos modelos cuyo referente común significativo vacío (casilla vacía, en Deleuze) es la formación de sujetos sociales, de ciudadanos, en el marco de la tensión entre autoridad y libertad. Freire se instala en el primer modelo y configura virtualmente el segundo modelo, en contraposición al cual va a construir su propuesta educativa. No obstante, el análisis de los desarrollos de las escuelas críticas en el marco de la escuela formal moderna va a mostrarnos los diversos modos en va a desplegarse efectivamente la relación tensional entre autoridad y libertad.

En este punto, es importante recordar el cambio de escenario en que se constituyeron las pedagogías críticas latinoamericanas en los 60-70s, esto es, la educación popular cuyo referente principal fue en sus inicios la revalorización de los saberes propios de las comunidades (urbanas populares, campesinas, indígenas, afrodescendientes, etc.). A diferencia de la reflexión inicial que hace Freire en su obra *Pedagogía del Oprimido*, en la que su referente de escenario educativo que inaugura la Educación Popular es el mundo extraescolar, la educación por fuera de la escuela, la alfabetización de adultos, la pedagogía social, a partir de la crítica a la “concepción bancaria de la educación” y a la “contradicción educador – educando en la escuela actual” (Freire, 1986, p. 71); a diferencia, el Freire de la *Pedagogía de la Autonomía*, dos décadas después, toma como escenarios de producción del acto educativo principalmente la escuela formal, que para nosotros no es otra que la ‘escuela moderna’. Por ello sus preocupaciones están centradas en la relación profesor – alumno (nombrados así por Freire), en cuanto a la formación y al conocimiento, leídos desde los referentes de la utopía, la ética y la autoridad.

En consecuencia, al cambiar de escenario, la estructura que determina el acto educativo de la pedagogía emancipadora también cambia, y por tanto, las condiciones de posibilidad de la educación popular y de las pedagogías críticas para configurar ‘escuelas críticas’ pasa ahora por la estructura de la escuela moderna y por el sistema escolar, por sus formas de relación saber-poder.

- **Autoridad democrática**

“Creo que una de las cualidades que la autoridad docente democrática debe revelar en sus relaciones con las libertades de los alumnos es la **seguridad** en sí misma. La seguridad que se expresa en la firmeza con que actúa, con que decide, con que respeta las libertades, con que discute sus propias posiciones, con que acepta reexaminarse.

Segura de sí, no necesita hacer a cada instante, el discurso sobre su existencia, sobre sí misma. No necesita preguntar a nadie, con la certeza de su legitimidad, si ‘sabe con quién está hablando’. Ella está segura de sí porque *tiene* autoridad, porque la ejerce con indiscutible sabiduría.” (Freire, 2010, p. 74)

“la seguridad con la que la autoridad docente se mueve implica otra, la que se funda en su **competencia profesional**. Ninguna autoridad docente se ejerce sin esa competencia” (Freire, 2010, p. 75).

La pregunta por la autoridad democrática en la escuela, esto es, el ideal de autoridad freireana, y supuesta su necesidad, va a ser abordada inicialmente por Freire a partir de la consideración de los perfiles individuales de quienes lleguen a ocupar una posición de autoridad, en el ejercicio de “sus relaciones con las libertades de los alumnos”: la “seguridad en sí misma”, que se expresa en “la firmeza con que actúa”. Estamos ante la priorización de la ética sobre el conocimiento, puesto que la finalidad misma es la salvación, la emancipación. Y esto solo es posible, como se vio en un grafo anterior, si la autoridad es ejemplar, testimonial. Por tanto quien está seguro de su autoridad es porque se considera con la “indiscutible sabiduría” que lo convierte a sí mismo en ‘autoridad ética’, esto es, capaz de *guiar* a sus estudiantes a su emancipación (al pensar crítico, a la autonomía, a la solidaridad, a la libertad). Autoridad autoconfirmada por su poder emancipador.

Estos rasgos de autoridad, de guía salvadora, han sido nombrado por Foucault como “poder pastoral”, desarrollado especialmente por la educación católica, y entendido como:

“técnicas de poder inclinadas hacia los individuos y destinadas a dirigirlos de manera continua y permanente. Si el Estado es la forma política de un poder centralizado y centralizador, llamemos *pastorado* al poder individualizador” (Foucault, 1996, p. 20).

La postura ética va a estar, necesariamente seguida del saber disciplinar (educador crítico, intelectual), pero no precedida por este: el conocimiento no tiene en la postura de Freire supremacía jerárquica sobre la ética, sino que por el contrario, el conocimiento es válido y legítimo si está en coherencia con la ‘ética emancipatoria’:

“En la constitución de esa necesaria disciplina no hay lugar para la identificación del acto de estudiar, de aprender, de conocer, de enseñar, como un puro entretenimiento, una especie de juego con reglas flojas o sin reglas, ni tampoco como un quehacer insípido, desagradable, fastidioso. El acto de estudiar, de aprender, de conocer, es difícil, sobre todo exigente, pero placentero. (...)”

El papel testimonial del profesor en la gestación de esa disciplina es enorme. Aquí, una vez más su autoridad, de la que su competencia es una parte, desempeña una función importante. (Freire, 1978, p. 79)

Aquí, de nuevo, el aprender está inserto, como ‘necesaria disciplina’, y no solo como adquisición de conocimiento, esto es, el ‘acto de estudiar’ como una cierta ascética que, gestada por el maestro mediante su ‘papel testimonial’, ha de ser interiorizada por el alumno.

Otros rasgos individuales que Freire considera indispensables, para quien aspire a legitimarse como “autoridad coherentemente” democrática, son expresados por este en términos de virtudes, así:

“Otra cualidad indispensable a la autoridad en sus relaciones con las libertades es la **generosidad. No hay nada que minimice más la tarea formadora de la autoridad que la mezquindad con que se comporte**”. (...) El clima de respeto que nace de relaciones justas, serias, humildes, generosas, en las que la autoridad del docente y las libertades de los alumnos se asumen éticamente, autentifica el carácter formador del espacio pedagógico” (Freire, 2010, p. 75).

“La reacción negativa al ejercicio del mando es tan incompatible con el desempeño de la autoridad como la avidez por el mando.” (Freire, 2010, p. 76).

“La **autoridad coherentemente democrática**, que se funda en la certeza de la importancia, ya sea de sí misma, ya sea de la libertad de los educandos para la construcción de un clima de *auténtica disciplina*, nunca minimiza la libertad. (...) La autoridad coherentemente democrática está convencida que la *verdadera disciplina* no existe en la inercia, en el silencio de los *silenciados*, sino en el alboroto de los *inquietos*, en la duda que instiga, en la esperanza que despierta” (Freire, 2010, p. 76).

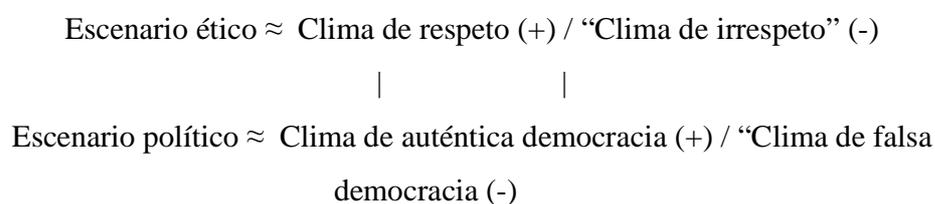
Este perfil de autoridad democrática, delineado cuidadosamente en sus rasgos por Freire, puede verse en las siguientes series:

Virtud de la entrega	≈	Generosidad (+)	/	Mezquindad (-)
Virtud de la justicia	≈	Relaciones justas (+)	/	Relaciones injustas (-)
Virtud del compromiso	≈	Seriedad (+)	/	“indolencia” (-)
Virtud de la humildad	≈	“desinterés” por el mando (+)	/	avidéz por el mando (-)

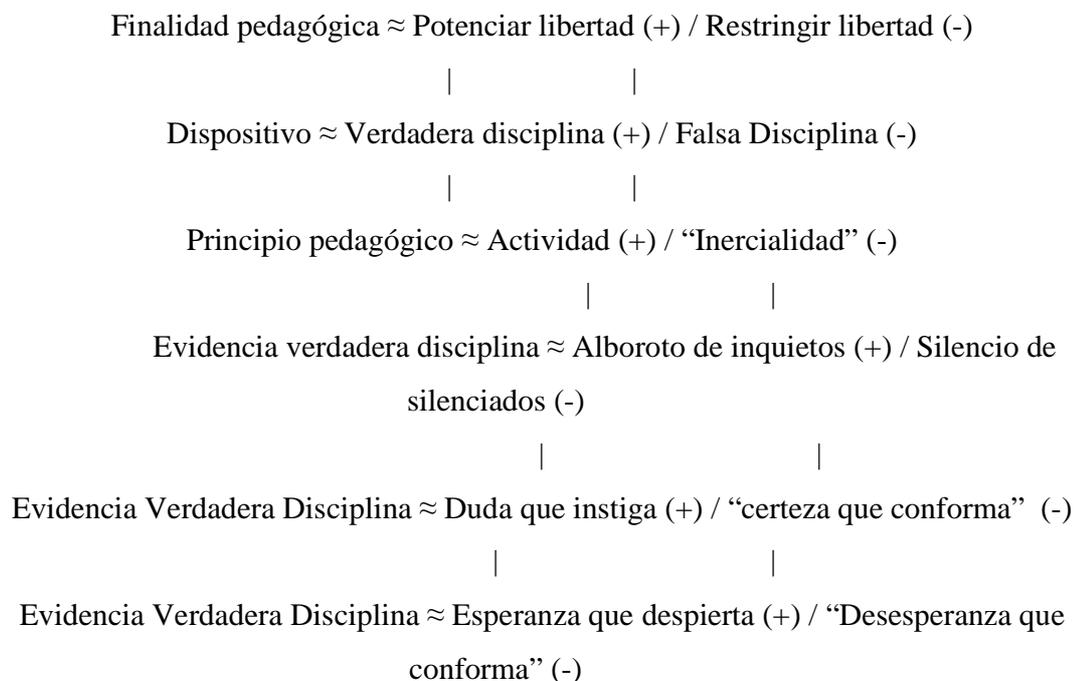
Estas virtudes son rasgos propios del poder pastoral (Foucault, 1996): la generosidad como entrega ilimitada (‘dar la vida’), supera los marcos de las obligaciones y funciones prescritas para la autoridad: el cuidado no tiene límite. Por ello, renunciar a ser

autoridad, a ejercerla, es renunciar al compromiso, a la entrega, al cuidado del otro, lo que sería anti-ético. Por ello, la autoridad y su ejercicio, no tiene para Freire discusión. No es posible formar renunciando a la autoridad. Por tanto, formar no es otra cosa que hacer que el alumno se vaya haciendo cuidador, y esto no lo hacen los ‘silenciados’, sino los ‘inquietos’ quienes no están sometidos ni conformes.

La presencia o deficiencia de la autoridad democrática implica a su vez la constitución de climas democráticos en la escuela, que Freire refleja así:



De estos escenarios ético-políticos, generados por la autoridad democrática, se derivan efectos pedagógicos que transformarían la perspectiva de la ‘escuela tradicional’, como los arriba expuesto por Freire:



De esta manera, Freire promueve y legitima la disciplina ejercida desde virtudes como la justicia, la seriedad en el compromiso, la humildad y la generosidad, a las que se suma la competencia profesional, con lo cual la disciplina se convierte en ‘verdadera disciplina’, en ‘auténtica disciplina’. De lo que se infiere que una disciplina de este tipo se autovalora y califica como una ‘disciplina ética’ que propugna por la palabra (de los silenciados), por la duda (frente a las verdades dominantes), y por la esperanza (frente al destino fatal de los dominados, frente al ‘fin de la historia’ del neoliberalismo). Es la total coherencia con estos principios, y su acción de potenciación de la libertad lo le daría al educador la autoridad. Por ello, es una autoridad que se autolegima, que no necesita que otros la legitimen (como si lo exigen las instituciones democráticas)

Por tanto, para Freire no es posible una escuela crítica sin autoridad ni disciplina:

Pero, por otro lado, la autoridad coherentemente democrática jamás se omite. Si bien se niega, por un lado, a silenciar la libertad de los educandos, rechaza, por otro, su supresión del proceso de construcción de la buena disciplina. (Freire, 2010, p. 76).

Pero finalmente el criterio de legitimación (autolegitimación) sería que la autoridad fuese siempre “coherentemente democrática”. Esta apuesta, sin embargo, corre el riesgo de ser puesta en cuestión permanentemente, porque las nociones de coherencia y democracia operan en la vida social como referente abierto (como casilla vacía en términos de Deleuze), y no como un contenido positivo, empíricamente visible, como lo espera Freire. El riesgo consiste en que una experiencia de autoridad democrática, por la contradicción estructural que contiene, está sometida siempre al juicio de incoherencia, de autoritarismo, y más cuando se refiere a escenarios como la escuela moderna que son conflictivos desde su configuración originaria. La autolegitimación de la autoridad escolar defendida por Freire, resulta altamente vulnerable y permite poner en tela de juicio permanentemente las importantes producciones pedagógicas de las escuelas críticas y de los educadores.

Por tanto, si la autoridad podría ser cuestionada en todo momento por parte de los actores escolares y sociales, situación cotidiana en la escuela, se haría imposible la acción educativa. Quizás sería necesario incorporar en las escuelas críticas una noción que, sin negar la deseada coherencia entre lo que los sujetos decimos y hacemos, no se convierta en ‘espada de Damocles’: nociones como la propuesta por Foucault como lo es, ‘la vida como error’ (propuesta por Foucault en su ensayo “La Vida: la Experiencia y la Ciencia”), pueda permitir ver las acciones coherentemente democráticas como ganancia de vida, y no solo señalar las incoherencias, imposibles de evitar: “En última instancia, la vida es aquello que es capaz de error, de allí su carácter radical” (Foucault, 2007, p. 55)

En Freire, la autoridad ‘coherentemente democrática’ tiene su fundamento en la concepción freireana de utopía y en la ética, tal como se ha venido develando en el curso de este análisis:

Siempre está presente, en la práctica de la autoridad coherentemente democrática, un esfuerzo que la vuelve casi esclava de un sueño fundamental: el persuadir o convencer a la libertad de que ella va construyendo consigo misma, en sí misma, su *autonomía* con materiales que, aunque llegados de fuera, son reelaborados por ella. Es con ella, con la autonomía, que se construye penosamente, cómo la libertad va llenando el ‘espacio’ antes habitado’ por su *dependencia*. Su autonomía se funda en la *responsabilidad* que va siendo asumida. (...) (Freire, 2010, p. 76).

El concepto de autonomía en Freire no es otra cosa que la materialización de la libertad, en contra de la dependencia. No obstante, para Freire no es posible hablar de autonomía sin referencia a la responsabilidad, distinta de la obligación impuesta desde fuera. Autonomía es el ejercicio de la libertad, que en este caso no es otra cosa que *asumir* libremente y como propio, el proyecto de la dignidad humana, la ética del compromiso y la coherencia, la utopía de la emancipación (que en términos políticos es, para Freire, la democracia). Por tanto un sujeto autónomo es un cuidador de todos, en particular de los más débiles; un luchador por la dignidad humana. El sujeto autónomo no es otra cosa que

el ideal de alumno que se quiere formar en las escuelas críticas, y a lo que, teóricamente, se dirigen todas sus acciones.

Pero, ¿qué significan cada una de estas virtudes y otras más que confluyen, en el marco de la escuela moderna? ¿En quién recae la posibilidad misma de la coherencia, en la voluntad emancipatoria del maestro, o en el sistema de relaciones de poder-saber instaurado por la escuela moderna? ¿En ambos? ¿Cuáles son las condiciones de posibilidad de la coherencia en las escuelas críticas?

- **Autoridad y verdad**

Como ya se ha argumentado, Freire (al igual que Giroux), afirma la legitimidad de la autoridad del educador en cuanto al conocimiento (en Giroux como intelectual público, político). Insistentemente Freire hace referencia a la ‘verdad’ en relación con la autoridad de los educadores. En este breve apartado se busca aproximarse a dicha relación:

“El saber que se refiere a la fuerza, a veces mayor de lo que pensamos, **de la ideología**, es indispensable para la práctica educativa del profesor o de la profesora. Es el que nos advierte de sus mañas, de las trampas en que nos hace caer. Es que la ideología tiene que ver directamente con el encubrimiento de la verdad de los hechos, con el uso del lenguaje para ofuscar u opacar la realidad al mismo tiempo que nos vuelve ‘miopes’.” (Freire, 2010, p. 102).

Freire retoma de nuevo su ya clásica oposición, verdad / ideología, y que permanece en toda su obra; concepción que supone la existencia de manera positiva de la ‘verdad de los hechos’, esto es, de ‘la realidad’. La ideología no sería más que un juego engañoso del lenguaje, con sus propias mañas, y que produce un doble efecto: el primero, sobre la realidad al ocultarla u opacarla, a la manera del mito platónico de la caverna; y un segundo efecto sobre los sujetos que consiste en reducir la visión, en deformarla, esto es, de volvernos miopes:

(...) la propia ‘miopía que nos asalta dificulta la percepción más clara, más nítida de la sombra. Es todavía más seria la posibilidad que tenemos de aceptar dócilmente que lo que vemos y oímos es lo que en verdad es, y no la verdad distorsionada. La capacidad que tiene la ideología de ocultar la realidad, de hacernos ‘miopes’, de ensordecernos, hace, por ejemplo, que muchos de nosotros aceptemos con docilidad el discurso cínico fatalista neoliberal que proclama que el desempleo en el mundo es una fatalidad de fin de siglo. O que los sueños murieron y que lo válido hoy es el pragmatismo pedagógico, es el adiestramiento técnico-científico del educando y no su formación, de la cual no se habla más. Formación, que al incluir la preparación técnico-científica, la rebasa” (Freire, 2010, p. 102).

Desde este marco, la función del educador como intelectual político no es otra que develar el engaño que comporta la ideología. Este planteamiento tiene incidencia directa en la estructura de la relación educador / educando, y en los lugares de verdad que se derivan de la posesión del conocimiento o de su ignorancia, del ‘conocimiento verdadero’ o de la ideología:

“Como he insistido en este y otros trabajos, saber escuchar al educando no significa, ya lo dejé claro, concordar con su lectura del mundo, o conformarse con ella y asumirla como propia. Respetar la lectura del mundo (...) es la manera correcta que tiene el educador de intentar, *con* el educando y no *sobre él*, la superación de una manera más ingenua de entender el mundo con otra más crítica. (...) Es necesario mostrar al educando que el uso ingenuo de la curiosidad altera su capacidad de *hallar* y obstaculiza la exactitud del *hallazgo*. Por otro lado, y sobre todo, es preciso que el educando vaya asumiendo el papel de sujeto de la producción de su entendimiento del mundo y no sólo el de *recibidor* de lo que el profesor transfiera” (Freire, 2010, pp. 99-100).

En este punto es necesario reconocer la gran importancia de las pedagogías críticas de trabajar en el propósito de aportar a la configuración de un pensar crítico. No obstante, el supuesto de que en el educando predomina un pensamiento ingenuo, mientras que el

educador se define como portador de un pensamiento crítico, del modo como Freire lo plantea, orienta la práctica educativa como una acción de esclarecimiento que se produce desde un lugar de verdad, manifiesta en la expresión: “es necesario mostrar al educando que el uso ingenuo de la curiosidad altera su capacidad de hallar...”, como si la ‘ingenuidad’ dependiera de un acto de conciencia y voluntad del educando. Del mismo modo el pensar autónomo estaría soportado en la convicción de querer hacerlo, de querer “asumir el papel de sujeto de la producción de su entendimiento del mundo” (100).

La relación entre utopía, verdad, autoridad y acto pedagógico en el pensamiento de Freire está entroncada en la ética freireana cuyo propósito no es otro que contribuir a “la reinención de lo humano, definido desde la autonomía”:

(...) en el fondo, lo esencial de las relaciones entre educador y educando, entre autoridad y libertades, entre padres, madres, hijos e hijas es la reinención del ser humano en el aprendizaje de su autonomía.” (Freire, 2010, p. 77).

De esta manera, en Freire, ética, autoridad y verdad se conectan con la utopía (el ser humano reinventado como un sujeto emancipado en un mundo emancipado del capital), y en cuya realización juegan un papel central la educación y la pedagogía. Es esta la matriz que se propone y en la que se inspiran las escuelas críticas.

### **3.3 Giroux y freire: retos de las pedagogías críticas**

Necesariamente una lectura crítica de las categorías que han fundamentado las pedagogías críticas, en el marco de lo que se ha llamado crisis de la modernidad, esto es, del pensamiento utópico emancipatorio, de la ética racional universalista, del paradigma de la ciencia moderna y del progreso, de la autoridad fundada en la verdad (relación saber – poder), pone preguntas a las pedagogías críticas que han sido alimentadas por autores como Paulo Freire y Henry Giroux. Hoy, toda experiencia educativa que quiera asumirse como tal, tendrá que enfrentarse necesariamente con estas preguntas, y reconstruir y resignificar las nociones fundantes. Este es el reto al que se están viendo abocadas las Escuelas Críticas,

en las que sus actores y gestores tanto en lo teórico como en las prácticas educativas son parte de las mismas incertidumbres.

- **Ética**

El análisis hasta aquí realizado en autores como Freire y Giroux, muestra como uno de los retos más críticos, la necesidad de replantear la concepción de la ética, que como se ha venido mostrando mediante el análisis estructural de contenido, se trata de una ética sustantiva, prescriptiva, como respuesta necesaria y obligatoria a referentes utópicos asumidos como sentido de vida. La ética, desde esta perspectiva, toma características voluntaristas, individualistas, dualistas, rasgos éstos más cercanos a la moral. Por tanto, es una ética que postula una exigencia radical de coherencia permanente entre principios y acciones, a la manera kantiana ilustrada del ‘pensar por sí mismo’ y ‘ser consecuente’, con lo que corre el riesgo de desconocer la ‘posición de sujeto’ que el sistema escolar asigna a los docentes y a los otros sujetos educativos, más allá de cualquier postura individual.

Desde esta concepción de la ética, toda acción que se juzgue incoherente con los principios éticos, con la utopía, pone en entredicho la ‘autoridad’ de quien supuestamente cae en incoherencia. Se constituye como ley universal desde la cual se juzga todo comportamiento. Este tipo de ética tiene hoy sus límites en un mundo plural en el que las éticas prescriptivas entran en tensión con éticas liberales y con las éticas del buen vivir. Lo que resulta curioso es que una ética emancipatoria se instale en una matriz prescriptiva lo que resulta siendo en ocasiones una tensión insoluble, y no una relación armónica o un tenso equilibrio, como lo propone Freire.

El reto de las escuelas críticas por abrir los marcos de una ética prescriptiva, sin renunciar a sus referentes, y sí, resignificarlos, es una tarea urgente, para que las nuevas generaciones puedan reconocer su importancia en el mundo contemporáneo.

- **Utopía**

Paradójicamente, la imposibilidad histórica de lograr el sueño de la total emancipación, como se ha mostrado hasta ahora en formaciones sociales construidas desde algunos de los modelos emancipatorios (el llamado ‘socialismo real, por ejemplo), ha llevado con frecuencia a la desesperanza, al escepticismo, dando de esta manera argumentos a quienes efectivamente postulan el ‘Fin de la Historia’ y el modelo neoliberal como su realización. La no realización del sueño, la promesa no cumplida, ha afectado significativamente la posibilidad de estructurar procesos sociales y educativos en los cuales la democracia, la libertad, la autonomía y la solidaridad, sean los motores de la dinámica cotidiana. Muchos educadores hoy, han renunciado a tener como referente último un sueño utópico bajo el argumento de su imposibilidad o impertinencia histórica, perdiendo fuerza en su actuación pedagógica y ciudadana, y asumiendo visiones pragmáticas. Quienes continúan apostándole a las pedagogías críticas tienen que darle mucho sentido y perspectiva a sus apuestas, traduciendo a las nuevas generaciones, recontextualizando y resignificando el interés emancipatorio, que sigue siendo válido.

Hoy se construyen propuestas, no tanto desde las utopías, sino también desde las heterotopías, esto es, renunciando a guiarse por un sentido unificador, para dar apertura a múltiples sentidos emergentes que hoy se construyen desde la vida misma:

“Las *utopías* consuelan: pues si no tienen un lugar real, se desarrollan en un espacio maravilloso y liso; despliegan ciudades de amplias avenidas, jardines bien dispuestos, comarcas fáciles, aun si su acceso es quimérico. Las *heterotopías* inquietan, sin duda porque minan secretamente el lenguaje, porque impiden nombrar esto y aquello, porque rompen los nombres comunes o los enmarañan, porque arruinan de antemano la ‘sintaxis’ -aquella que hace mantenerse juntas a las palabras y las cosas” (Foucault, 1984b, p. 3)

Pensar y construir la vida sin fe en una utopía, implica construir con sentido en el presente, potenciando la vida misma desde los vaivenes e incoherencias humanas, sin que

la imposibilidad radical se convierta en el principal enemigo, y por el contrario, permita ir reconfigurando cotidianamente la vida, a sabiendas de que siempre habrá que comenzar, y que las experiencias presentes de democracia y solidaridad, de potenciación de la vida, otorgan sentido pleno al presente.

- **Autoridad**

Tanto Giroux como Freire apuntan a armonizar la tensión entre autoridad y libertad, alcanzar un equilibrio entre ellas. No obstante, en el mundo social y por ende en la escuela, los individuos nos adscribimos a lugares o posiciones en un determinado sistema de relaciones de poder, que si bien no determinan hasta el absoluto la actuación de los individuos, si va a definir lugares de enunciación y de ejercicio de poder. Es así como el lugar de la autoridad escolar, del maestro, en su discurso, en sus funciones y roles, van a distinguirse siempre de las del alumno, y quien ocupe cada una de dichas posiciones establecer sus relaciones y producirá acciones desde el lugar que ocupa en la estructura.

Esto no puede ser desconocido por quien quiera crear un proyecto educativo desde una perspectiva sociocrítica: la autoridad escolar está para impulsar dispositivos de disciplina. De hecho, tanto las formas democráticas de participación y de toma de decisiones sobre las relaciones cotidianas, y que tiene mucha relevancia en las escuelas críticas (negociables); como los dispositivos de disciplinamiento como son la aplicación al conocimiento escolar, a la productividad individual, al cumplimiento cotidiano de reglas, y al examen en sus distintas formas, y que no son negociables. Por tanto la autoridad escolar se va a jugar tanto en el terreno de lo negociable (el gobierno escolar), como en el terreno de lo no-negociable, como son los fines mismos de la escuela moderna y su función social (transmisión de conocimiento, entrenamiento para la vida productiva, formación en el comportamiento ciudadano).

No quiero dar cierre a esta reflexión sobre la autoridad sin antes poner en consideración el matiz que se presenta en cuanto a la manera como cada uno de ellos concibe la legitimación de la autoridad escolar. En Giroux, la noción de autoridad

democrática escolar remite necesariamente a los mecanismos de elección, legitimación, evaluación, mecanismos de control y mecanismos de participación en la toma de decisiones sobre lo que afecta a todos. En Freire, no obstante, llama la atención que no haya referencias explícitas a procesos democráticos del tipo democracia representativa, participativa, o democracia directa que legitimen la autoridad escolar, y que de más fuerza al diálogo permanente entre el educador y el educando, entendido como el espacio más democrático. Este matiz va a verse reflejado en las distintas experiencias de disciplinamiento y de gobierno escolar desarrolladas por las escuelas críticas. La tensión entre la toma de decisiones desde la democracia representativa, y la preferencia por el diálogo permanente entre autoridad y alumno, va a ser motivo de disputa en la forma como se tramita la conflictividad cotidiana en las escuelas. Es la tensión entre el derecho y la persona, en la toma de decisiones. En el primer caso, el derecho, la justicia va a imponerse sobre otras consideraciones acerca del 'cuidado' y la 'salvación de quien actúa trasgrediendo la norma, mientras que en el segundo, la 'salvación' de quien actúa por fuera de la ley va a llevar a flexibilizar la normatividad existente, a buscar el 'retorno al redil' ('no se hizo el hombre para la ley', sino la ley para el hombre', como la dice un conocido verso de los evangelios'). Esta tensión alrededor del derecho y la justicia, y la 'salvación' de quien está actuando por fuera de estas, sigue atravesando las escuelas críticas.

En fin que, la autoridad en las escuelas críticas está siendo también puesta en discusión en cuanto a su finalidad primera y a sus formas de actuar, justamente por los debates con las concepciones convencionales de la utopía y de la ética. Estos cambios pueden dar a la autoridad escolar un matiz más plural, más cercana a las heterotopías que a las utopías, y más puesta en sintonía con éticas de la potenciación de la vida que de las éticas deontológicas o del 'deber ser'. Estas necesarias reflexiones, animadas por la lectura de los clásicos de las pedagogías críticas, que pueden retroalimentar la vida de las escuelas críticas, apenas comienzan.

## **CAPÍTULO 4**

### **LA DIRECCIÓN ESCOLAR, LOS EDUCADORES Y LOS PROCESOS DE SUBJETIVACION EN LAS ESCUELAS CRÍTICAS**

El presente capítulo se ocupa de los discursos de educadores y educadoras que han asumido las pedagogías críticas como referente, esto es, de ‘maestros críticos’, tratando de encontrar en sus enunciados, rasgos significativos que estructuran a su subjetividad y que se constituyen en matriz de sus prácticas. Realizado desde el análisis estructural de contenidos, los hallazgos no tienen pretensión de universalidad, sino que hacen visibles elementos fundamentales que configuran sus discursos y prácticas (inseparables). Por ello, no me detendré en las particularidades individuales del ejercicio docente (como por ejemplo ser docente en colegio público o privado, o su origen, o la condición socioeconómica o género), sino en rasgos pre-individuales (Deleuze) como los que toma necesariamente quien tiene la función de director o de maestro de aula. Por ello, la única distinción que se hace es entre el discurso del directivo (rector, coordinador) y el del docente, esto en razón de la posición de sujeto en la estructura escolar, desde la cual cada individuo habla y actúa. A ello obedece la división de este capítulo. Se pretende con ello hacer visibles sus ideales, sus apuestas políticas, sus supuestos, la estructura de sus concepciones en cuanto sentido de su acción pedagógica, sus tensiones con marcos institucionales como la escuela moderna, el estado y la sociedad, lugar de enunciación desde el cual se va a configurar los procesos de formación, asunto que será analizado en el capítulo 5.

#### **4.1 La dirección en las escuelas críticas**

La pregunta por la dirección escolar en las escuelas críticas remite necesariamente a indagar por la *posición* de sujeto de directivos(as), en los procesos de formación, y en especial en los relacionados con la socialización política y la configuración de subjetividad política en dichas escuelas. En este apartado, dedicado al análisis de los discursos y prácticas de dirección en las escuelas críticas, desde el análisis estructural de contenido, se

abordan sus elaboraciones acerca de la autoridad, la política, la ética, la utopía y la democracia escolar, en diálogo con principios y reflexiones producidos por las pedagogías críticas.

- **La dirección escolar de las escuelas críticas**

La dirección escolar es un elemento fundamental en la escuela moderna. En las escuelas críticas, además, la dirección cumple una función especial: debe impulsar el desarrollo de la apuesta política y pedagógica, estructurada sobre la base de un modelo de administración escolar coherente con los principios de un pensamiento socio-crítico, promover las pedagogías críticas y las acciones políticas emancipatorias que de ello se derivan.

El principio de autoridad en las pedagogías críticas, tal como se puso en evidencia en capítulos anteriores, se funda en dos pilares: primero, en la *ética de la coherencia*, que es un valor central en la postura ético-política de Freire y de los pedagogos críticos, y que exige a la dirección escolar una total coherencia política y moral en cuanto a la utopía, en la que el proyecto pedagógico liderado se articula y cobra sentido, y cuyos valores deben ser encarnados por las directivas; segundo, en la calidad de *intelectual transformativo*, esto es, en ‘autor’ del proyecto o gestor de su desarrollo, lo que le confiere autoridad ante la comunidad educativa.

El reconocimiento es una categoría central para comprender la forma de relaciones de poder que se quiere instalar en las escuelas críticas. Como lo afirma Gabriela Diker:

“Es decir que para que la autoridad se realice tiene que tener lugar un reconocimiento mutuo. No solo tiene que registrarse un reconocimiento de aquel sobre el que se ejerce, sino que también es necesario que aquel que pronuncia las “palabras de autoridad” ponga en juego el reconocimiento de aquellos a quienes se dirige.

(...) Se trata de un reconocimiento no solo como destinatarios de aquello que se transmite, sino sobre todo, de un reconocimiento como sujetos capaces de modificarlo. (Diker, 2008, p. 63)

Justamente, aparece con este planteamiento inicial un punto de tensión central: Las escuelas críticas como parte del sistema escolar, tienen insertas en su estructura las funciones de control, reproducción de la cultura y adaptación a los fines y normas sociales, para lo cual se institucionaliza una autoridad: ese es su origen, no necesita ser legitimado por la comunidad educativa dado que el poder estatal y la sociedad ya lo han hecho. El ‘reconocimiento mutuo’, como lo ha propuesto Diker, sería aquello capaz de gestar procesos de subjetivación como ‘línea de fuga’ (Deleuze, en Tassin, 2012, p. 48) a la determinación de relaciones de poder y posiciones de sujeto escolares.

No obstante, las pedagogías críticas han puesto gran fuerza en un cuestionamiento radical a aquellas prácticas de autoridad escolar calificadas como “autoritarismo expulsivo” (Duschatzky, 1999, p. 117), y que se convierten en un lugar de poder que busca eliminar o someter cualquier forma diversa de expresión de los jóvenes escolares, quienes son sumamente sensibles a ello, como lo muestra la autora en una de sus entrevistas a estudiantes:

“Lo que menos nos gusta de la escuela es el autoritarismo de la dirección. No nos dejan ir a Bariloche, no podemos hacer fiestas en la escuela, tenemos que venir con guardapolvo, las chicas con el pelo recogido y los varones no pueden usar bermudas porque se les ven las piernas (...) (Duschatzky, 1999, p. 117).

Sin embargo, la crítica al autoritarismo que hacen las pedagogías críticas (Freire, Giroux), no implica la descalificación de la autoridad como eje de la educación y de los procesos de formación, y por el contrario se propone su resignificación, partiendo de reconocer un fenómeno contemporáneo como es la crisis de la autoridad, visible de manera particular en nuestras escuelas, y de la cual no están exentas las que se han orientado desde

posturas políticas y pedagógicas críticas. A ello se refiere de manera explícita Giroux (1999), quien en su texto *La escuela y la lucha por la ciudadanía* afirma:

“Vivimos una época en que la democracia se encuentra en retirada. En ninguna parte del mundo esto es más obvio que en el debate que rodea a la relación entre la escuela y la autoridad (Giroux, 1999, p. 117).

Esta discusión está puesta especialmente desde enfoques neoconservadores, tal como Giroux lo recoge:

“El problema lo articula claramente Diana Ravitch, que sostiene que la omnipresente ‘pérdida de autoridad’ tiene su origen en ideas confusas, normas vacilantes y relativismo cultural” (Giroux, 1999, p. 117).

Este punto de vista, frecuente en distintos escenarios sociales y de política educativa, y que acusa al “relativismo cultural” como causante de la crisis de autoridad, salpica con frecuencia a las escuelas que toman posturas liberales, democráticas o radicales, y en particular a las escuelas críticas.

Desde una mirada compleja, la profesora Gabriela Diker ha planteado el problema de la autoridad en la escuela de la siguiente manera:

“En síntesis: cuando nos referimos a la crisis de las bases tradicionales de la autoridad docente aludimos en primer lugar, al cuestionamiento al *saber de los profesores* como fuente de legitimidad de su autoridad, así como también a los *límites que encuentra ese saber* para dar cuenta de las nuevas situaciones por las que transitan hoy los adolescentes y jóvenes; en segundo, lugar al cuestionamiento de su papel en tanto *adultos capaces de sostener la orientación moral de los jóvenes*; en tercer lugar, al cuestionamiento al lugar de la escuela como institución monopólica de transmisión masiva de un saber relevante para insertarse en la sociedad. (Diker, 2008, p. 67).

Diker muestra los frecuentes cuestionamientos que hoy se hace a los maestros y maestras en general, en cuanto su autoridad, en razón de sus competencias en la llamada ‘sociedad del conocimiento’ y a la posibilidad cierta de orientar la vida de sus estudiantes; igualmente a la escuela como institución moderna. Paradójicamente, los maestros señalan (en ocasiones como queja) que los procesos de formación y cuidado se han venido concentrando en la escuela, en ocasiones como abandono por las familias y el mismo Estado, por lo que la escuela terminaría siendo un lugar estratégico (en ocasiones el único), donde niños, niñas y jóvenes podrían discernir las infinitas formas de vida que hoy se les ofrece, en medio de una cultura ‘prefigurativa’ como la ha denominado Margaret Mead (1997), y cuyos rasgos los delineaba hermosamente, ya en 1970, así:

“Antaño siempre había algunos adultos que sabían más que cualquier joven en términos de experiencia adquirida al desarrollarse dentro del sistema cultural. Ahora no los hay. No se trata de que los padres ya no son guías, sino de *que no existen guías*, los busque uno en su propio país o en el extranjero (...) En este punto de ruptura entre dos grupos radicalmente distintos e íntimamente vinculados, es inevitable que ambos *estén muy solos*, mientras nos miramos los unos a los otros seguros de que ellos nunca experimentarán lo que hemos experimentado nosotros y que nosotros nunca podremos experimentar lo que han experimentado ellos” (Mead, 1997, p. 110).

La afirmación de Mead, de que hoy no existen guías, de que no hay un derrotero de vida soportado en las tradiciones, del aislamiento y la soledad que se derivan de experiencias de vida inefables, no traducibles, resulta contundente. Desde este punto de vista, la escuela terminaría siendo un lugar en el que los adultos buscarían hacer el puente con las nuevas generaciones y llenar los vacíos de su incapacidad de formar desde sus saberes y responder a las necesidades de los jóvenes. Así los lee Mead:

“El hecho de que la mayoría de adultos deleguen autoridad, de que el padre envíe a sus hijos a la escuela para que aprenda nuevas ideas, no cambia nada. Solo implica que los padres y los maestros continúan empleando los mecanismos de

configuración típicos de un mundo en que los padres, después de renunciar al derecho a educar a sus propios hijos, pretenden que los jóvenes aprendan de sus propios y de sus pares más inteligentes” (Mead, p. 111)

Mi hipótesis es que lo que se está transformando son las formas de gobierno de los individuos: la urgencia de constituir lugares de socialización acordes con las formas de vida emergentes en las nuevas generaciones da importancia social al rol de la escuela en el cuidado moral del individuo y al vínculo moral entre el maestro y el alumno como finalidad de la formación (poder pastoral), en contraste con las actuales formas hegemónicas de educación centradas en la capacidad productiva de los individuos, o ‘competitividad’ (formas de subjetividad impulsadas especialmente por el capitalismo neoliberal). Pero esto implica transformaciones en la escuela moderna (apuesta de las escuelas críticas), en las formas de relación entre sujetos (entre posiciones de sujeto), en los procesos de formación hacia el ‘cuidado de sí’, el ‘gobierno de sí’, hacia lo cual parecen apuntar hoy los educadores críticos, lo que sería labor prioritaria de la dirección escolar de las escuelas críticas.

Estas transformaciones de la cultura (prefigurativa, según Mead), han obligado a las ‘escuelas críticas’ a plantearse el problema de la autoridad en su interior y por tanto, a preguntarse tanto por el sentido, como por la posición de sujeto y el rol de la autoridad en su propuesta pedagógica actual. De hecho, gran parte de sus tensiones están centradas en este aspecto, como se ha hecho visible en este trabajo investigativo.

En este sentido aparecen necesariamente posturas diversas entre los sujetos que encarnan la autoridad escolar, que hacen una apuesta expresa por construir ‘otra escuela posible’, pero que no están libres de la ambivalencia que genera apostar al principio de ‘autoridad emancipatoria’ (Giroux) o de ‘autoridad democrática’ (Freire). Tensiones que serán objeto de análisis en el siguiente apartado.

- **Discursos y prácticas de directores(as) de escuelas críticas**

A continuación se presenta un acercamiento a los discursos y prácticas político-pedagógicas de directores y directoras de escuelas críticas, en especial en relación con la formación los jóvenes escolares como sujetos políticos; acercamiento que se hace desde el *análisis estructural de contenidos*. El análisis parte de establecer la ‘**posición de sujeto**’<sup>14</sup> de Director(a) en la escuela moderna, determinada en primera instancia por la estructura institucional que asigna un rol y un discurso, que si bien va tomando matices particulares en cada escuela en razón de las diferencias microestructurales, de las dinámicas del contexto social de cada una de ellas y de las construcciones que los **sujetos-directores** hacen de manera única y diferente sobre su posición y su rol, en el marco del discurso emancipatorio que buscan agenciar, es posible establecer rasgos discursivos que configuran subjetividades (críticas) y que les mueven a crear y desarrollar en sus escuelas, procesos formativos con propósito emancipatorio (como *significante vacío* o *casilla vacía*, en sentido de Deleuze; ver: capítulo 2).

Cada institución escolar hace lectura de sus particulares contingencias, interpreta el mundo social, elabora su versión de utopía y se plantea la relación educación / sociedad. En

---

<sup>14</sup> Se entiende aquí el concepto ‘posición de sujeto’, tal como lo propuso Foucault en *Arqueología del Saber*, para pensar las relaciones saber / poder, relaciones que sobrepasan la voluntad personal, así:

“Las posiciones del sujeto se definen igualmente por la situación que le es posible ocupar en cuanto a los diversos dominios o grupos de objetos: es sujeto interrogante de acuerdo con cierto patrón de interrogaciones explícitas o no, y oyente según cierto programa de información; es sujeto que mira, según una tabla de rasgos característicos y que registra según un tipo descriptivo. (...) A estas situaciones perceptivas hay que añadir las posiciones que el sujeto puede ocupar en la red de las informaciones (en la enseñanza teórica o en la pedagogía hospitalaria; en el sistema de la comunicación oral o de la documentación escrita: como emisor y receptor de observaciones, de informaciones, de datos estadísticos, de proposiciones teóricas generales, de proyectos o de decisiones).”(Foucault, 1984a, pp. 84-85).

este caso, desde una perspectiva socio-crítica<sup>15</sup>, las posturas políticas y pedagógicas de quien ocupa la dirección tienen gran peso en la tensión permanente entre estructura y contingencias<sup>16</sup>.

Siguiendo a Foucault (1984a), el discurso de los directores se inscribe en lo que el autor llama “modalidades enunciativas”, que para el caso de los directores de escuela configuran una posición de sujeto:

“Primera pregunta: ¿Quién habla? ¿Quién, en el conjunto de todos los individuos parlantes, tiene derecho a emplear esta clase de lenguaje? ¿Quién es su titular? ¿Quién recibe de él su singularidad y sus prestigios, y de quién, en retorno, recibe ya que no su garantía al menos su presunción de verdad? ¿Cuál es el estatuto de

---

<sup>15</sup> Sobre la relación escuela y contingencia ver mi capítulo: Saldarriaga, J. (2006). Reflexiones y prácticas sobre escuela y contingencia. En: Ospina, H. y otros. La escuela frente al límite. Buenos Aires: Editorial Noveduc.

[http://books.google.com.co/books?id=XnubOe0ne8sC&pg=PT10&lpg=PT10&dq=escuela+y+contingencia&source=bl&ots=ki7bRvp7e6&sig=eBPY-c0\\_kh4NtRqLYRAnuebj58Y&hl=es-419&sa=X&ei=dG0RUbnvGoLk9ASBz4HQCA&sqi=2&ved=0CFUQ6AEwBw](http://books.google.com.co/books?id=XnubOe0ne8sC&pg=PT10&lpg=PT10&dq=escuela+y+contingencia&source=bl&ots=ki7bRvp7e6&sig=eBPY-c0_kh4NtRqLYRAnuebj58Y&hl=es-419&sa=X&ei=dG0RUbnvGoLk9ASBz4HQCA&sqi=2&ved=0CFUQ6AEwBw)

<sup>16</sup> La contingencia en este caso se entiende, no desde la perspectiva ontológica (Heller, Filosofía de la historia en fragmentos, 1999), sino desde la teoría de sistemas, especialmente la aplicada al discurso de la administración, en la que se entiende la contingencia como entrada de elementos no previsto por la propia estructura, vividos como un accidente, y que en principio puede ser tomado como un factor perturbador del sistema: “La visión contingente busca comprender las relaciones dentro y entre los subsistemas, como también entre la organización y su ambiente, y definir estándares de relaciones o configuración de variables. Ella enfatiza la naturaleza multivariada de las organizaciones y busca comprender cómo las organizaciones operan bajo condiciones variables y en circunstancias específicas” (<http://manuelgross.bligoo.com/la-teoria-administrativa-segun-el-enfoque-de-la-contingencia>) .

No obstante, la escuela es estructuralmente contingente por cuanto no es más que un lugar particular del conjunto de la dinámica social, y por tanto, nunca ajena a la contingencia, a la irrupción de elementos no previstos. Una ilustración de ello está en las llamadas “violencias escolares”, derivadas de la injerencia directa o indirecta de actores armados o ilegales en las escuelas: si bien ellos son formalmente ajenos a su estructura, puede afirmarse que ellos siempre han tenido alguna forma de presencia en ella, sea fáctica o simbólica. Sin embargo, las particularidades del contexto social modulan su injerencia y su influencia en los procesos de socialización.

los individuos que tienen –y sólo ellos- el derecho reglamentario o tradicional jurídicamente definido o espontáneamente aceptado, de pronunciar semejante discurso? (Foucault, 1984a, p. 82)

(...) es preciso describir también los *ámbitos* institucionales de los que el médico saca su discurso, y dónde se encuentra su origen legítimo y su punto de aplicación (sus objetos específicos y sus instrumentos de verificación). (p. 84)

De manera análoga, las preguntas que hace Foucault al discurso médico se trasladan a la escuela. Así, el discurso del director de escuela, legitimado por su posición, por su supuesto saber y su mandato administrativo, extrae su discurso del ámbito institucional escolar, que a su vez encarna, esto es, que en cada individuo se configura de manera particular, ciertos rasgos de subjetividad inherentes a su posición de sujeto.

En primer lugar, estos rasgos se configuran determinados por el rol y los discursos que la escuela moderna da a la dirección escolar. En segundo lugar, por las construcciones de sentido que cada sujeto director produce acerca de la escuela y de la función de dirección, así como de su elección vital como educador. En tercer lugar, de su lectura acerca de las contingencias que afectan a cada espacio escolar y de la respuesta que él debería producir. En cuarto lugar, rasgos relacionados con su función específica de *mediador* en cuanto a la *información*, esto es, como traductor de políticas educativas y de agendas sociales, y como intérprete de su ‘comunidad educativa’ en cuanto sus contingencias y demandas, y de cuya lectura debe orientar acciones.

En el caso colombiano, una particular contingencia tiene que ver con el rol y los discursos asignados específicamente por el sistema escolar colombiano a la dirección, y que sufren modificaciones con la Ley General de Educación, (LGE, Art. 73; República de Colombia, 1994), no solo en cuanto a su posición en el sistema en cuanto a la toma de decisiones, sino, y en especial, respecto de las funciones de producción y desarrollo de un Proyecto Educativo Institucional (PEI) propio de cada escuela, en los marcos de la democracia liberal y los derechos humanos en la escuela que creó dicha Ley.

A continuación tomaré algunos apartes de relatos de directores y directoras participantes que dan cuenta de rasgos de subjetividad configurados desde las posiciones de sujeto (directivo de escuelas críticas), de sus procesos de subjetivación, en aspectos como: funciones, percepciones de su rol, de su visión política y pedagógica, de su lugar como mediadores de conocimiento y orientadores del disciplinamiento, además de otros aspectos que pueden ser también objeto de análisis como son las *contingencias* y su incidencia en las posiciones de sujeto.

- **La contingencia en la constitución de subjetividades de directores de escuelas críticas**

“Yo me voy como rector para el José Acevedo y Gómez (en 1994), pero me encuentro ya con que hay una institución nueva, me encuentro con que hay una nueva Ley general de educación, me encuentro con que empieza a aparecer el tema de la inclusión, el tema de las minorías, o sea, un montón de cosas muy interesantes, y encontré en esa institución un grupo de maestros que me hicieron pensar en la educación como otra posibilidad, o sea, *a mí no se me hubiera ocurrido, yo pienso que yo hubiese seguido anclado a lo que ya venía haciendo que era el tema de los reglamentos, el tema de preocuparme más por los asunto de resultados que por procesos, y tantas cosas.*

Entonces, yo logro identificarme con esos planteamientos que se me hacen y nos ponemos a la tarea, digamos que el surgimiento de todo esto que venimos a plantear en el José Acevedo y Gómez.” (Rector IE3).

Un rasgo necesario y destacado de la subjetividad política de directores y directoras de escuelas críticas es la *apertura a lo nuevo, a lo otro*, la apertura de sí mismo a acontecimientos emergentes que introducen cambios en las relaciones entre sujetos (en cuanto a su posición de sujeto), como lo es la expedición de una nueva Ley General de Educación, cambios en relación con unos roles y prácticas de enseñanza preestablecidas por

el tipo de política de corte instruccional que los estableció<sup>17</sup>. Se descubre que tal propuesta emergente encaja de mejor forma con sus convicciones y sentimientos frente a las distintas exclusiones que la sociedad y el sistema escolar han producido en muchos niños y niñas, y que coincide con su deseo de una escuela democrática incluyente; por tanto encuentran que dirigir un proyecto educativo de esta naturaleza es un buen lugar para potenciarse:

“Yo jamás me atrevería a desconocer la historia que el colegio traía y que había un trabajo social muy importante y pues *yo no soy muy fuerte en eso*, tengo que reconocerlo. Pero para eso había que estudiarlo.

Entonces la coordinación de convivencia tenía como razón de ser, evitar que se perdiera el protagonismo del estudiante, la participación del estudiante en la institución educativa, un asunto que, debo reconocer, *yo no conocía*, porque yo había trabajado en colegios donde el estudiante no valía mayor cosa, son colegios muy tradicionales. Entonces tenía que *buscar en el equipo alguien que me ayudara a aprender de eso y que no se cayera esa ganancia que traía el colegio*” (Rector IE1)

Ligado a lo anterior, se reconoce que una apuesta de tal magnitud como lo es construir una nueva escuela solo es posible por la presencia de *los otros*, sin los cuales ‘lo otro’ no hubiera sido posible (“no se me hubiera ocurrido”). Sucede entonces en los sujetos, un doble proceso: la des-identificación (“seguiría anclado en reglamentos”) y de nueva identificación en cuanto a las ‘nuevas’ concepciones y prácticas de la educación (“preocuparse más por el proceso que por el resultado”), a partir de lo cual se configura la nueva obra; esto es, como proceso de subjetivación:

---

<sup>17</sup> Se trata del Diseño Instruccional del currículo, de corte conductista, mandado por la llamada Renovación Curricular en la década de los 70 y 80, previo a la Constitución de 1991 y de la Ley General de Educación de 1994, diseñado como proceso de entrenamiento de tipo serial (modelo fordista), en el cual directores, maestros y estudiantes eran sólo números y piezas, con minuciosos sistemas de control sobre la enseñanza. Citar Antanas y grupo Federici “Límites del cientificismo en la educación, [http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/14\\_08pole.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/14_08pole.pdf) y la respuesta de Vasco: Límites de la crítica al cientificismo...[http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/16\\_08pole.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/16_08pole.pdf)

“A pesar de que yo venía con cierta sensibilidad por el tema educativo, nunca me hubiese pensado que pudiese ser algo diferente a lo que estaba prácticamente estipulado en los marcos generales, nosotros veníamos de una educación muy reglada, de alguna manera muy definida desde el Ministerio de Educación, muy dirigida. Aquí teníamos la posibilidad de *crear* y empezamos a *crear*, empezamos a pensar en otro tipo de institución educativa donde los niños y los jóvenes nos elijan, que a ellos les guste estar en el colegio, donde ellos tengan unas posibilidades de expresarse más abierta y tranquilamente con los maestros, donde ellos puedan decidir cómo vestirse y donde de alguna manera pudiésemos incidir como en la transformación de ese entorno” (Rector IE3).

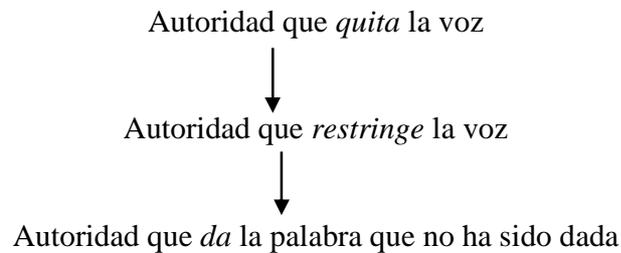
El nuevo proyecto recoge los ideales libertarios (libertad de expresión, libertad estética), en donde el ‘otros’, el ‘ellos’ (ellas), estén en el centro, en donde estar en una escuela se corresponda con su deseo (“que ellos nos elijan”), y con el propio deseo de quien lidera la propuesta educativa, la autoridad escolar. Deseo y creación serían el centro emancipatorio, las ‘líneas de fuga’ frente a la ‘escuela tradicional’. Los directores ven la experiencia como un ‘nuevo nacimiento’, de la escuela, de sus estudiantes, y el suyo propio.

Por tanto, la contingencia va a propiciar el movimiento de elementos y relaciones en la estructura, por ejemplo, va a exigir compartir la autoridad (con el Consejo Directivo), establecer relaciones distintas con actores escolares como los estudiantes, padres de familia y los docentes, generándose acontecimientos no previstos (como es crear un proyecto educativo institucional inédito o reestructurar el existente). Las respuestas pedagógicas a las contingencias demandan pues creatividad, reorganización, innovación crítica.

- **Dirección y autoridad en las escuelas críticas**

En este lugar de las relaciones estructurales de las escuelas, juega la posición de autoridad, entendida como ‘posición de sujeto’. Desde la mirada de los rectores críticos, la sociedad y la escuela ‘tradicional’ han quitado la palabra a los estudiantes. Y las escuelas

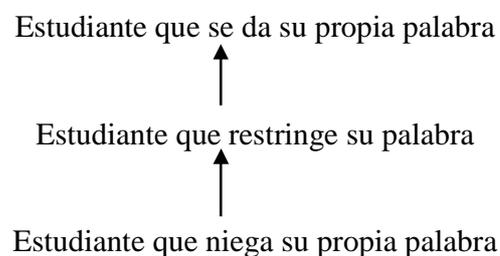
críticas, por el contrario, tendrían la misión de recuperarla o de posibilitar que esta emerja. Este *proceso* de recuperación al que le apostarían las escuelas críticas puede graficarse así:



Esta apuesta por dar la palabra, es visible en el testimonio del rector de la IE1:

“Entonces la coordinación de convivencia tenía como razón de ser, evitar que se perdiera el protagonismo del estudiante, la participación del estudiante en la institución educativa, un asunto, debo reconocer, que yo no conocía porque yo había trabajado en colegios donde el estudiante no valía mayor cosa, son colegios muy tradicionales (Entrevista rector IE1)

En estos casos, el sujeto de la acción es la autoridad. Es propio de la escuela que ella module la palabra de los escolares, desde matices como los arriba formulados. No obstante, lo anterior podría contrastarse con un giro radical de posición en que la palabra y modulación de su expresión tenga su origen en los estudiantes. Este origen y modulación es visible en el siguiente grafo:



¿Es posible este giro en la escuela, aún en las escuelas críticas?

Esta apuesta por propiciar que los estudiantes tengan su propia palabra, y que es un principio misional de la dirección en las escuelas críticas (central en el pensamiento de Freire y de Giroux), encuentra frecuentemente resistencias por parte de docentes, incluso en algunos de las escuelas críticas. Resistencias que son puestas en evidencia por el siguiente testimonio del rector de la IE1, a propósito de la estrategia llamada de “autogobierno de los estudiantes”, creada por la IE1 (ver propuesta pedagógica de autogobierno IE1):

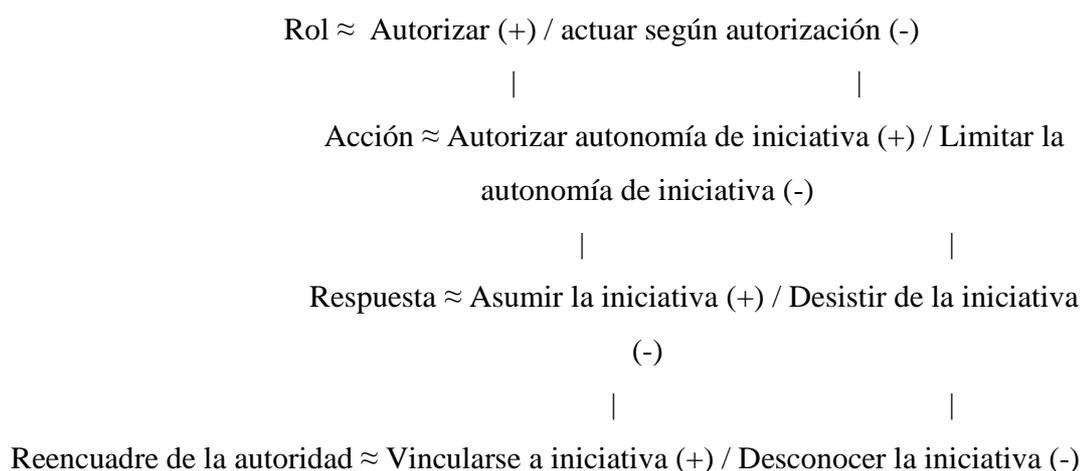
“Lo que Fernando, (el fundador), ya había sembrado atrás y es, que hay que darles protagonismo al estudiante, ponía en conflicto a los maestros sobre todo a los nuevos, y decían: cómo así, yo puedo llegar muy fácil a decir a los estudiantes, ustedes se cambian de puesto, usted se sale y traiga a su mamá y se acabó el problema. *¿Por qué tengo que poner al muchacho a hablar?* Este es un conflicto eterno en el colegio, cada que llega un profesor nuevo se genera un conflicto, eso pues yo creo que difícilmente se va a superar, *¿por qué?* Por el modelo social que nosotros tenemos”. Una directiva añade: “Todavía hay una resistencia total a esta estrategia. Hay profesores que dicen: *¿cómo así que la junta del grupo decide?* Si ellos (los estudiantes) no saben, ellos no dicen, ellos no quieren’...” (Entrevista rector IE1)

Igualmente, aparece como rasgo común, una lectura crítica de posturas de los estudiantes, supuestamente marcadas por referentes de actuación atribuidos a lo que ellos llaman, ‘la escuela tradicional’. En este sentido, un rector observa en sus estudiantes la pervivencia de esquemas sociales que configuran la autoridad, como lo es el permiso para la acción:

“Cuando hicimos ese trabajo sobre la ley de reforma a la educación superior, los chicos fueron a mi oficina a preguntar si ellos podían hacer una toma del colegio y yo les respondí una cosa que fue muy folklórica, pero finalmente, en un grupo de políticas que tuvimos en la tarde, lo reflexionamos: ‘Muchachos, es que cuando uno va a hacer una revolución no pide permiso; háganle, si me toca intervenir yo intervengo y ellos me miraron con cara de... *¿y ésta que nos está diciendo?* Pero

finalmente hicieron muchas cosas muy ricas, y se juntaron. También los muchachos tienen ese temor o más bien ese imaginario de que la rectora de una institución educativa es una autoridad con la que uno tiene que tramitar todo, entonces trabajar con ellos en ese espacio, vernos con ellos durante toda esa jornada y ver todas las cosas que se podían hacer en un marco de respeto, en un marco de libertad de expresión, en un marco de reflexión profunda sobre lo que estaba pasando en el país...” (Entrevista rector IE2).

El siguiente grafo muestra las tensiones frente a la función de autoridad en la experiencia del rector de la IE2, desde las posiciones de sujeto Rector / Estudiante, se generan:



El enunciado desde el cual esta dirección en particular actúa, construido desde su propia comprensión del rol de la autoridad, desde las pedagogías críticas, va a buscar desatar el ejercicio de la autonomía de los estudiantes, que se materializa en las expresiones: “cuando uno va a hacer una revolución no pide permiso” (rector) / “finalmente los muchachos hicieron cosas, y se juntaron” (los estudiantes).

Mientras que la acción crítica ‘autoriza’ a los estudiantes, el re-encuadre de esta respuesta pone de nuevo de por medio el vínculo institucional con la autoridad. Este movimiento final de re-encuadre y re-negociación que se produce en la acción, se expresa

en la invitación - reto que el rector de la IE1 hace a sus estudiantes: “¡háganle!, que si me toca intervenir, yo intervengo”, con lo cual la posición de sujeto-autoridad, permanece, pese a la acción crítica de descentramiento que se intenta frente a la toma de decisiones. Esto permite retomar un punto de equilibrio entre la apertura a la autonomía ‘revolucionaria’ de los estudiantes, y el orden institucional que se obliga a mantener desde la autoridad, y que se expresa en las tensiones posteriores con padres de familia:

“los padres dicen: «Yo entro a mi hijo a esta institución para que aprenda a pensar y aprenda a no tragar entero, pero cuando los chicos deciden hacer una toma del colegio y pintan las paredes, pintan los corredores, no damos clase en todo el día y hablamos de la Ley 30 (de Educación Superior), la queja de algunas familias es que el colegio se vuelve como un ‘colegio de pobres’, es que el colegio se vuelve como la Universidad de Antioquia (universidad pública)...” (Rector IE2).

¿Qué pasa, pues, con la autoridad en las escuelas críticas, en la tensión entre la doble apuesta por el descentramiento de la autoridad -principio freireano de las pedagogías críticas-, y el descentramiento de los estudiantes –proceso de subjetivación-, y una de las funciones esenciales de la autoridad escolar como es el mantenimiento del orden institucional en los marcos previstos por el sistema escolar? ¿De ello depende que ‘otra’ escuela sea posible? Vale preguntarse, ¿por qué tal reacción de los padres y madres de familia? ¿Qué escuela esperan y qué proceso de formación está en sus imaginarios? ¿Puede la dirección y/o sus maestros construir ‘otra escuela distinta’ a la esperada por la sociedad y los padres y madre, de familia? ¿Pueden los estudiantes ir más allá de las fronteras socialmente asignadas para la escuela moderna, en cuanto a la moral, la política y el conocimiento?

En este punto, la tradición escolar pesa en la configuración de los lugares y funciones estructurales, tanto de autoridad escolar como en el desarrollo autónomo de la agencia por parte de los estudiantes. Justamente la tensión entre los actores educativos sobre la posición de la autoridad y sus funciones en relación con la palabra de los

estudiantes, se produce no solo entre ‘seguidores’ de la llamada ‘escuela tradicional’ y frente a las escuelas críticas, sino también al interior de las mismas escuelas críticas.

Miremos ésta situación: El rector de la IE1, consciente de la tensión, busca una posible alternativa de democratización ‘delegando’ poderes de decisión a otros directivos, con el propósito de evitar convertirse en una autoridad omnímoda, unipersonal, mediante el aprovechamiento de intersticios que deja la ley con el propósito de ampliar la democracia escolar:

“Yo siempre delegué en las dos coordinadoras, para evitar cierta tiranía del discurso de una manera muy ortopédica en el mundo del poder escolar. Si bien es cierto que la ley dice que el rector tenía que presidir todos los concejos, también había dejado la posibilidad de delegar la presidencia, entonces yo siempre delegué la presidencia del consejo académico en PG y del consejo de convivencia en MT, y yo sólo presidía el consejo directivo porque la sensación es grande, si yo presidiera los tres consejos terminaba entonces en el colegio haciéndose la voluntad mía solamente y esa es una sensación muy grande, no me cabe la menor duda. Pero uno tiene que tomar distancia y reconocer que *la pluralidad y el pluralismo es el que permite unas mejores decisiones*. Entonces, cada una de ellas presidía su consejo, pero yo aparecía en las firmas para cumplir con la ley y alguna vez visitaba los consejos para ver que estaba pasando allá. Entonces estaba MT como coordinadora de convivencia, estaba el psicólogo o la psicóloga de turno, había tres profesores... cuatro profesores, que eran los jefes de nivel.” (Entrevista Rector IE1).

No obstante, la validez y legitimidad del ejercicio de descentramiento que intenta la autoridad escolar crítica, al introducir la “pluralidad y el pluralismo” en los lugares de decisión disciplinaria, este movimiento se hace ‘delegando’ en posiciones con poder similar, lo que en el imaginario del conjunto de la comunidad educativa no parece tener mayor significación, en tanto las figuras de relevo (coordinadores de convivencia y académico y psicólogo, jefes de nivel académico), representan lo mismo, esto es la

autoridad, para el conjunto de la comunidad educativa, tal como el rector mismo lo reconoce:

“Segunda herramienta, segunda tarea de la coordinación de convivencia: pensar la convivencia institucional, pensarla, y no sólo resolver los problemas de convivencia sino decir, hombre, esto es el barrio Bello Oriente, así se comporta la gente. Esta fue una de las estrategias para abordar la convivencia; esto también fue muy difícil, ¿por qué?, porque cuando apareció la coordinación de convivencia, los maestros dijeron: ahora ya va a haber quién arregla la convivencia. Entonces se inundaba el escritorio de la coordinación de convivencia de cartas, entonces la coordinadora se convirtió en una fiscal, ella se estaba ahogando en eso. El consejo de convivencia que era un grupo de personas que acompañaban a la coordinadora en el ejercicio de brindar la convivencia, se terminaba volviendo casi una corte tomando decisiones y se estaba desvirtuando como ejercicio la convivencia. Entonces nos tocó sentarnos a mirar, con la coordinadora, con el comité de convivencia, mirar qué estaba pasando con esto, vamos a hablar de la convivencia, vamos a ver cómo *resguardamos* está vaina” (Rector IE1).

No obstante, esta expectativa de transformación de la escuela misma aparece como difícil de realizar a causa de las tensiones con la matriz escolar, con el sistema escolar y con los actores educativos de la misma escuela crítica; frente a las metas de aprendizaje, contenidos y procesos de formación instalados por el sistema educativo colombiano, y a los imaginarios de lo que debe ser la escuela y la autoridad escolar. Todo ello pone en tensión las posibilidades de las direcciones de las instituciones educativas críticas que apuestan a la transformación de la estructura de la escuela moderna:

“Pero también, al ser los padres de familia quienes reciben el famoso servicio, la administración a veces se vuelve una cosa muy compleja, donde tú terminas haciendo una pedagogía al servicio de *otros* intereses que no son los de la pedagogía crítica que enuncia el proyecto político del colegio. Entonces creo que

hay un factor de riesgo, un factor con el que *siempre* tendrá que contar una persona que asume la dirección de una institución como esta”. (Rector IE2).

Planteada así, se establece una tensión entre la dirección que asume para sí la tarea de desarrollar al máximo una ‘escuela crítica’, y padres o madres de familia y estudiantes, para quienes esto puede ser un asunto secundario, o que prefieren una educación más ‘conectada’ de manera pragmática con las demandas sociales. Ello parece insoluble en el marco de la *dialéctica* ‘*intereses otros / intereses nuestros*’. Por el contrario, el cuidado (pastoreo) del proyecto y de sus estudiantes, su dirección y orientación hacia un pensar crítico reta a salirse de esta dialéctica, y a interpretar y reconocer lo que subyace a esos ‘intereses otros’, esto es, abrirse a las diversas perspectivas en un diálogo multidireccional que hoy es inevitable.

- **La dirección – administración de las Escuelas críticas en el mundo del mercado**

Desde esta mirada, en la apuesta político-pedagógica de rectores que se inscriben en el pensamiento crítico, es manifiesta la necesidad de romper con los sentidos y prácticas de vida construidos desde y para la sociedad de mercado, y en los que la escuela hoy está involucrada:

“Es una forma de **sacar** la escuela de ese mundo en que la misma sociedad, los educadores, las universidades, la empresa nos han metido, en una concepción anquilosada en el mercado y la productividad. Podemos darle nuevos desarrollos y llegar a más, llevarla de menos a más, nuevos sujetos sociales, si nos ponemos nuevos desafíos” (Entrevista Rector IE4).

Argumento cuya estructura podemos aproximar en el siguiente grafo:

Rol  $\approx$  “Escuela para el mercado y la productividad (-) / Escuela para nuevos sujetos sociales” (+)

Misión  $\approx$  Escuela ‘inmersa’ en el mercado (-) / Sacar la escuela del mercado (+)

Parafraseando al rector, se diría que la escuela hoy se está jugando su rol en la tensión entre formar para el mercado y la competitividad, y la formación de nuevos sujetos. Desde este punto de vista, también las escuelas críticas están inmersas en el mercado, funcionan para el mercado; convirtiéndose en un desafío para las pedagogías críticas, tal como lo afirma literalmente el rector, “*sacar*” a la escuela de ese mundo en que “la sociedad, los educadores, las universidades, la empresa **nos han metido**”. Aquí, la mirada dialéctica supone el deseo de eliminar el mundo del mercado, de construir ‘otra escuela’ que no esté afectada por la sociedad de mercado, en la que, según este punto de vista, ha caído también la universidad, los educadores y la propia sociedad, señalándolos como agentes de la mercantilización de la educación<sup>18</sup>.

A diferencia de otros enfoques críticos en los que la escuela no es más que un aparato del Estado y la ideología, un simple reproductor, aquí parece concebirse la escuela como una institución con vida propia, que ha sido puesta hoy, en inmersión en el sistema económico de mercado y en un sistema educativo acorde, pero que podría y debería estar por fuera de él.

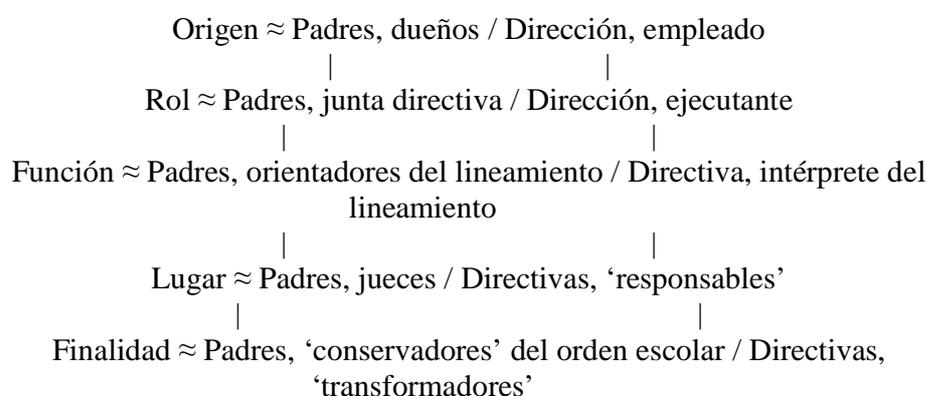
---

<sup>18</sup> En este punto vale recordar que las instituciones educativas críticas, en su mayoría se han construido desde un proyecto privado y que pocas escuelas oficiales han podido configurarse desde las pedagogías críticas, tal como se evidenció en el rastreo inicial de instituciones realizado para este estudio: esto hace visible la paradoja de que las pedagogías críticas ha tenido mayores posibilidades en escuelas privadas, las que a su vez tienen que aprender a sobrevivir en el mundo del mercado, a riesgo de desaparecer si no logran constituirse en empresas privadas económicamente sostenibles. Tal fue el caso de una de las instituciones privadas participantes en esta investigación, al no poder sostenerse financieramente y llegar al punto de cierre; igualmente, otra institución privada con enfoque crítica había sido también cerrada en años anteriores por no alcanzar los mínimos de capitalización requeridos por el estado local.

Este asunto de la posición que la escuela ocupa en el sistema de producción económica y de otras instituciones educativas, de las posibilidades de ‘otra escuela’ capaz de retirarse del rol que, *no solo hoy*, las instituciones escolares han tenido en el desarrollo del capitalismo, en la sociedad de mercado, es una discusión de fondo que tienen que enfrentar no solo los educadores críticos sino también los ciudadanos críticos. Sin embargo, dicha tensión no está resuelta en el desarrollo mismo de las instituciones escolares críticas que por ser parte del sistema educativo colombiano (subsistema del sistema económico), tienen necesariamente que vérselas con el mercado en aspectos como la sostenibilidad económica en tanto empresas privadas, con o sin ánimo de lucro, y a la competitividad en el mercado del conocimiento o capitalismo cognitivo: resultados exitosos en pruebas estandarizadas nacionales y locales, competencias para el ingreso a la universidad, entre otras expectativas, demandados tanto por padres y madres de familia como por las entidades gubernamentales que las contratan para la prestación el servicio educativo. Tensión visible que se puede inferir del testimonio del rector de IE1:

“Porque en estos colegios donde los papás son los dueños, los papás son el consejo directivo, los papás son la junta directiva, los papás son los que dan el lineamiento, entonces al ser los papás esa figura tan compleja y tan difícil como lo es ser juez y parte, al ser empleador.”. (Entrevista Rector IE2).

Este testimonio puede visualizarse en el siguiente grafo:



Planteada así la tensión, desde una mirada dialéctica de opuestos, finalmente una mirada binaria o dualista, se corre el riesgo de fracturar el proyecto educativo. Este riesgo es necesario enfrentarlo desde una mirada que vaya más allá de una contradicción esencialista. En este sentido se hace visible la tensión entre los intereses de muchas de las familias, y los de los directivos y maestros de estas instituciones que apuestan a desarrollar una educación crítica que toma distancia de las tendencias que articulan la educación al mercado, y la escuela a los “intereses” de los padres de familia como clientes o incluso dueños:

“Pero hay un factor muy complejo que es el factor familia, porque las familias, - bueno, no puedo decir que todas porque eso sería injusto-, no vienen de la formación en pedagogías críticas, comparten solamente el criterio de que es bueno que aprendan a pensar y a no tragar entero, pero finalmente la intención de las familias es que los muchachos terminen con muy buenos resultados en las Pruebas ICFES, pasen a una muy buena universidad y se puedan ir del país rápidamente.

(...) pero cuando la escuela, porque no es uno, cuando la escuela empieza a mostrar que no puede operar con los mismos lineamientos del Ministerio de Educación, que no puede operar con la misma distribución académica, que no puede operar con la misma organización administrativa, eso se vuelve sospechoso para las familias (...) y empiezan a emigrar unos, y los que se quedan, se quedan haciendo presión para que la institución se normalice un poco” (Rector IE2)

En consecuencia, la pervivencia y sostenibilidad de un proyecto educativo de estas características le exige competir en el mercado de las instituciones educativas, en el cual se le pide demostrar eficacia en alcanzar altos resultados en relación a los estándares y lineamientos nacionales. No acogerse a este modelo pone en alto riesgo su sostenibilidad económica en cuanto las familias que esperan estos rendimientos, dudan de su ‘competitividad’ y terminan por retirarse. Esta tensión se hace visible especialmente en las discusiones presentadas en las ‘asambleas’ de padres y madres de familia, en las que se manifiestan profundas diferencias entre enfoques y expectativas de estos.

Vale reiterar aquí que dicha tensión es vivida en las escuelas críticas de diferente manera, dado el lugar que tienen padres y madres de familia en la toma de decisiones, en la particular estructura administrativa de cada escuela (Privada, privada contratada por el Estado, oficial). La tensión padres / directivas que ocurre en las instituciones oficiales va en sentido contrario: los padres y madres tienen restringida su acción en la escuela al rol y función determinado por la ley y ‘administrada’ por la dirección.

En el caso de las instituciones oficiales, el tema de los recursos no parece ser el obstáculo para consolidar proyectos educativos críticos, y si más bien las políticas, puestas al servicio del mercado, como lo afirma uno de los rectores:

“Desde lo público se pueden hacer muchas cosas: ¿quién tiene más recursos que lo público, cierto? Pero vuelvo y te digo tenemos unas políticas y propuestas en educación muy sordas (Rector IE3)

(...) La discusión de un grado doce, es discutir un grado más o es discutir sobre qué vamos a trabajar en ese grado más. ¿A dónde va el grado doce? ¿Lo ponemos a lo último?, lo que vamos a hacer es aumentar el tema de la deserción. Entonces, ¿ese tema lo ponemos dónde? ¿A qué nos vamos a dedicar en ese grado más? o sea la discusión no está centrada ahí, la discusión está centrada en la permanencia de unos estudiantes en las instituciones educativas, ¿cierto? Y mientras venimos mirando cómo prolongar el bachillerato, las universidades vienen hablando de cómo hacer que los pregrados no tengan esa duración de cinco años sino que tengan una duración de cuatro años (...) (Rector IE3)

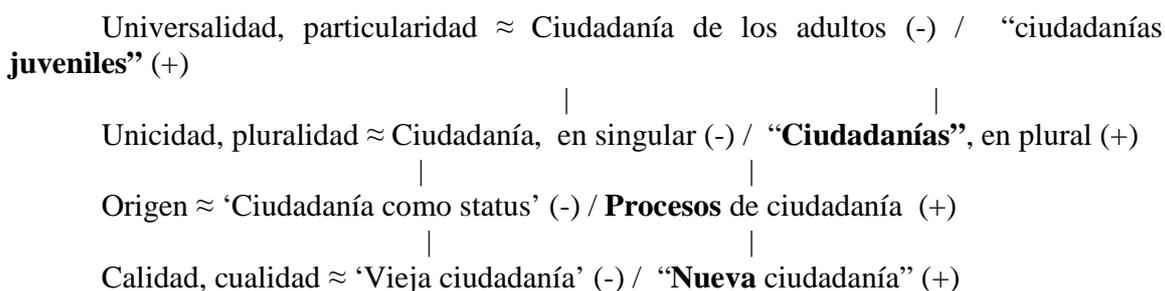
‘Salir’ del mercado, entonces, no parece una opción viable, al tiempo que es necesario reconocer que tal condición ha permitido también construir escuelas críticas con mayor independencia de la supervisión de las autoridades gubernamentales, que de otro modo (como escuela oficial) difícilmente se hubieran consolidado, tal como se ha hecho visible en este estudio.

- **Discurso de los directores sobre la subjetividad política de los jóvenes escolares**

“Es muy importante recabar los procesos de ciudadanías juveniles, de conformación de nuevos ciudadanos, de apostarle a una nueva ciudadanía, a una nueva civilidad para la sociedad que queremos. Y en esto yo sí creo que la escuela tiene un papel muy importante que cumplir, con desafíos nuevos, con mentalidades nuevas, con condiciones nuevas, sin desconocer la tradición académica y científica, y poder dar la palabra que no ha sido dada.” (Rector IE4)

El nombrar las ‘ciudadanías juveniles’ y definir las como *procesos*, da cuenta, en primer lugar, del reconocimiento de la existencia de un estatuto de ciudadanía a los jóvenes, en especial de los jóvenes escolares que son, casi en su totalidad, llamados y tomados por la ley y la sociedad como ‘menores de edad’<sup>19</sup>. Igualmente, hablar de ciudadanías, en plural, llama a la diversidad de formas de ejercicio de la política no solo entre jóvenes y adultos, sino también las distintas formas y vías de construir lo político, de actuar en lo público y de expresarse como sujetos políticos entre los mismos jóvenes.

La estructura que subyace a este discurso de ciudadanía lo podemos representar en el siguiente grafo:




---

<sup>19</sup> La legislación colombiana solo hasta el año 2006 (Ley 1098 / 2006 o Ley de infancia y adolescencia) deja de nombrar a los niños, niñas y adolescentes como ‘menores’ (Código del ‘menor’, 1990), y los reconoce como sujetos ‘titulares de derechos. Pero la transformación cultural de esta “minoridad” está por ser construida y luchada: por los propios “menores”, por supuesto, y allí se dibuja una tarea crucial para las escuelas críticas.

Encontramos aquí una manera de comprensión de la ciudadanía que se autodefine a partir de una perspectiva socio-crítica y cuyos rasgos, contruidos desde polaridades como las visualizadas en el grafo anterior, puede re-leerse así: Una apuesta crítica por la ciudadanía de los niños, niñas y jóvenes amplía la noción de ciudadanía, universalizándola y particularizándola, poniendo en evidencia las limitaciones de la noción liberal de ciudadanía para la cual esta condición no le corresponde a todas las personas, pese a haberse fundamentado en los principios modernos de igualdad y universalidad.

El análisis nos muestra también una posición crítica frente a la comprensión de la ciudadanía como unicidad ('LA' ciudadanía). Hablar de 'ciudadanías', en plural, da cuenta de que la ciudadanía se vive en forma diversa, no solo por la diversidad de formas de acción (expresión) sino también porque en sociedades desiguales su realización es diferenciada e incluso inequitativa, por lo que para la mayor parte de la población la experiencia de ciudadanía ha sido de des-realización de sus derechos. En este sentido, las escuelas críticas estarían buscando salirle al paso a concepciones y prácticas de ciudadanía restringida, como lo es el que los niños, niñas y adolescentes<sup>20</sup> no puedan ejercer el voto (restricción parcial y transitoria). Para estas escuelas, tal condición de restricción legal no implica negar su ciudadanía, y por el contrario, se trataría de abrir otros espacios de participación donde su voz sea reconocida y su capacidad de acción política sea fortalecida, tal como nos lo muestran las experiencias institucionales referidas en el capítulo final. Y en ello, el rol que juegue la dirección, es fundamental para su reconocimiento como sujetos políticos.

El discurso de los directores de escuelas críticas sobre la "nueva ciudadanía", supone la existencia y pervivencia de formas convencionales de ciudadanía que en la sociedad colombiana estuvieron restringidas a la participación en el voto (masculina hasta la década de los 50), a la participación en los partidos políticos; y que un rector nombra como 'vieja ciudadanía', ignorada o desconocida por muchos de los jóvenes:

---

<sup>20</sup> Aquí la categoría adolescencia es tomada, según el Código de Infancia y Adolescencia, y se refiere a "personas entre los 12 y los 18 años de edad" (Ley 1098 del 2006, art. 3)

“Cuando hacemos este planteamiento decimos que el muchacho no está inserto en esas dinámicas de partido, de organizaciones políticas, ni en procesos electorales. En eso vendrán desarrollos posteriores.” (Entrevista rector IE4).

Se piensa en otros rasgos de ciudadanía para los jóvenes, como generadores de resistencias, portadores de una visión particular una ciudadanía global – local, no solo como producto de los procesos de globalización sino como construcción y expresión de un **pensamiento crítico**:

“(…) Expresión de un pensamiento crítico que nos problematiza la realidad, que nos trae preguntas: ¿qué me hace ciudadano a mí, de 15, 12 y 16 años, pensarme como un ciudadano localizado pero conectado con el mundo, que habito un espacio pequeño y soy también un habitante del mundo, un ciudadano del universo? Trascender la localidad, el espacio de la escuela, del barrio, políticamente.” (Entrevista rector IE4).

Por tanto, esta noción de ciudadanía pretende romper con las concepciones de la ciudadanía restringidas al ámbito de la nación y del lugar, acercándose a enfoques de ‘ciudadanía planetaria’ (Moacir Gadotti, Adela Cortina, Ulrick Beck) y de ciudadanía “Glocal” (Beck, Milton Santos, Manuel Castells, Boaventura de Souza Santos, Bauman, Foro Social Mundial). Significa entonces, impulsar una concepción de la ciudadanía como *cualidad o calidad*, como proceso, que se esperaba se convirtieran en prácticas de construcción de sociedad y de mundo, de que los estudiantes asuman constituirse en agentes, en sujetos políticos. Podría parafrasearse en la expresión común ‘uno se hace ciudadano’. Más allá de ser un asunto legal, de pertenencia territorial o de edad, la apuesta de los rectores críticos es la construcción de sujeto político, y además, con rasgos diferenciales que evidencien una ‘nueva’ forma de ejercicio de ciudadanía, como ‘otra’ forma de vida y de acción en lo público. Esta mirada tiene como punto de partida la ciudadanía como proceso y no solo como un status legal lo que estaría abriendo la puerta a la formación ciudadana desde la perspectiva de la configuración de sujetos políticos desde la reflexión y la acción, teniendo como eje a los y las estudiantes como

agentes, desde sus intereses y desarrollos. Este proceso de formación política y pedagógica que se proponen, tiene como vía, como ya se ha develado, la recuperación de la voz. La ciudadanía es entendida pues, como *voz*, tal como los rectores lo enfatizan:

“... y poder dar la palabra que no ha sido dada.” (Rector IE1)

“... Es muy importante que se tenga en cuenta la voz de los estudiantes. La única voz válida no es la de los maestros”. (Rector IE4)

Escuchar la voz de quienes no han sido escuchados, potenciar su voz, generar condiciones para que sea escuchada, es pues un rasgo central de las pedagogías liberadoras, inaugurado de modo especial por Paulo Freire, y en consonancia con la Teología de la Liberación.

No obstante, entender la formación política desde la perspectiva de la educación ciudadanía es nombrar la propuesta de las pedagogías críticas desde el marco de la socialización política de la escuela moderna. ¿Qué pasa entonces con las escuelas críticas? ¿Pretender, mediante el trabajo educativo, que la sociedad y la escuela reconozcan las múltiples voces, muchas de ellas expresando restricciones en su ciudadanía o aportando a la construcción de sociedad, permitiría trascender los marcos clásicos de la ciudadanía política. Por ello, ¿las voces de niños, niñas y adolescentes serían igualmente válidas a las de los adultos?, ¿se reconoce en ellas un proyecto de vida? El siguiente testimonio de un rector parece mostrar el avance de procesos de subjetivación en estudiantes:

Es lo que he tratado de hacer durante estos años: es que quien tenga un proyecto le dé vida, o sea, que lo viva si me hago entender, que se la goce. Entonces esta profesora que estuvo ahí y eso creo que fue una cosa, y otra mujer que era de una secretaria de yo no sé qué, esa mujer me dijo impactada: ‘mira yo no puedo creer que estos muchachos me estén hablando de homosexualidad con la tranquilidad, con la propiedad pero además con la decencia, pues porque no son vulgares para

expresar absolutamente nada, entonces es chévere'. Si los pones a hablar de drogas por ese estilo son. (Rector, IE3)

Desde esta visión que aspira a formar jóvenes en una subjetividad política crítica, la función de dirección se postula como decisiva para darle norte a los procesos y generar las condiciones pedagógicas y relacionales para 'recuperar la voz' Esta mirada tendría que estar dando reconocimiento a los niños y niñas, no como ciudadanos del futuro sino como ciudadanos actuales, lo que a su vez exigiría, para dar curso a esta vía de subjetivación, modificar relaciones, funciones, roles de la escuela como sistema, esto es, transformar a la escuela misma.

- **Pensamiento utópico en la dirección de las escuela críticas**

Esta apuesta sociocrítica está instalada en una tensión estructural: si por una parte busca abrirse a lo nuevo y producir nuevas mentalidades, ensaya caminos de subjetivación 'para poder dar la palabra que no ha sido dada', trata de modificar las relaciones de poder 'autoritarias' determinadas por la escuela moderna; **al tiempo que**, por su condición de escuela se inserta en la tradición académica y disciplinaria moderna, la cual valora. Esta no es otra tensión distinta a todo proceso de subjetivación, tal como la subraya lúcidamente Deleuze, leído por Etienne Tassin:

La segunda consecuencia (de los procesos de subjetivación) es un cambio de orientación que se vuelve hacia lo nuevo: "en cuanto escapan de las dimensiones de saber y de poder, las líneas de subjetivación parecen particularmente capaces de **trazar caminos de creación, que no dejan de fracasar pero que no dejan tampoco de ser retomados, modificados, hasta la ruptura del viejo dispositivo**" (Deleuze, en Tassin, 2012, p. 48).

Esta mirada deleuziana sobre los procesos de subjetivación que se producen en las escuelas críticas, permite comprender de mejor manera dichas tensiones, no simplemente como un destino fatal, como un callejón sin salida, como una utopía irrealizable o como

una crítica descalificadora, sino como el avistamiento de una posibles ‘líneas de fuga’ que permiten reconocer lo construido y comprender las posibilidades y los límites de su estructura, sin perder de vista la necesidad y urgencia de ir más allá de los límites. Por ello es posible encontrar iniciativas formativas que podrían convertirse en procesos de subjetivación (recuperar la voz) desde categorías clásicas como ‘ciudadanía’. De esta manera se estaría dando apertura a la tensión (creativa) entre socialización política y procesos de subjetivación.

Lo que el rector de la IE4 llama ‘conformación’ de nuevos ciudadanos, es quizá en su lógica, un proceso de subjetivación propuesto a partir de tres elementos: la crítica a lo ‘real’ inmediato (“una educación anquilosada en el mercado y la productividad), un ideal (‘otro mundo posible, otra escuela posible’), y un elemento simbólico constructor de sentido -significante vacío-: lo nuevo. La permanente alusión a la necesidad de novedad, ‘nuevos ciudadanos’, nueva ciudadanía’, nueva civilidad, se articula con la demanda de otra sociedad, ‘la sociedad que queremos’, y que establece los referentes de la *utopía*. De esta manera su postura se instala en la tradición del *hombre nuevo*, de la *nueva sociedad*, y se distancia a partir de su pensamiento utópico de las tradiciones críticas de corte reproductorista y de corte positivista (las leyes de la sociedad y del mercado), que cierran las posibilidades de transformación desde una concepción determinista de las estructuras.

El sentido utópico está manifiesto en las expresiones de directivos docentes de escuelas críticas: viejo ciudadano / nuevo ciudadano, hombre viejo / hombre nuevo, vieja sociedad / nueva sociedad, vieja escuela / nueva escuela, en la esperanza de ‘otra escuela posible’, de ‘otro mundo posible’.

Una crítica a la noción de *utopía* surge desde el ‘estructuralismo’, en tanto las utopías se configuran, como lo afirma Foucault, así:

“Las utopías son lugares sin espacio real. Son los espacios que entablan con el espacio real una relación general de analogía directa o inversa. Se trata de la misma sociedad en su perfección máxima o la negación de la sociedad, pero de

todas suertes, utopías con espacios que son fundamental y esencialmente irreales” (Foucault, 1999, p. 18)

Justamente, la experiencia cotidiana de imposibilidad de la realización ‘plena’ de la utopía emancipadora, de la formación de sujetos autónomos, emancipados, a través de la escuela, es expresada por uno de los directores, así:

¿Por qué insistir en la escuela? Yo, a esta edad, no insisto en la escuela, yo eso te lo planteé y yo insisto en una especie de antiescuela, es mi convicción, a eso he llegado y esto es bien particular porque los que vamos llegando a viejos en el colegio, vamos llegando a una conclusión: ni siquiera esta escuela se salva porque tiene que obedecerle al Ministerio y el Ministerio quiere cualquier cosa menos que la escuela se revolucione y menos que la escuela monte revoluciones, tampoco, ni que haga lecturas revolucionarias de la realidad, es decir, vos me entendés lo que digo con ese código, revolucionar” (Entrevista a Directivo y cofundador).

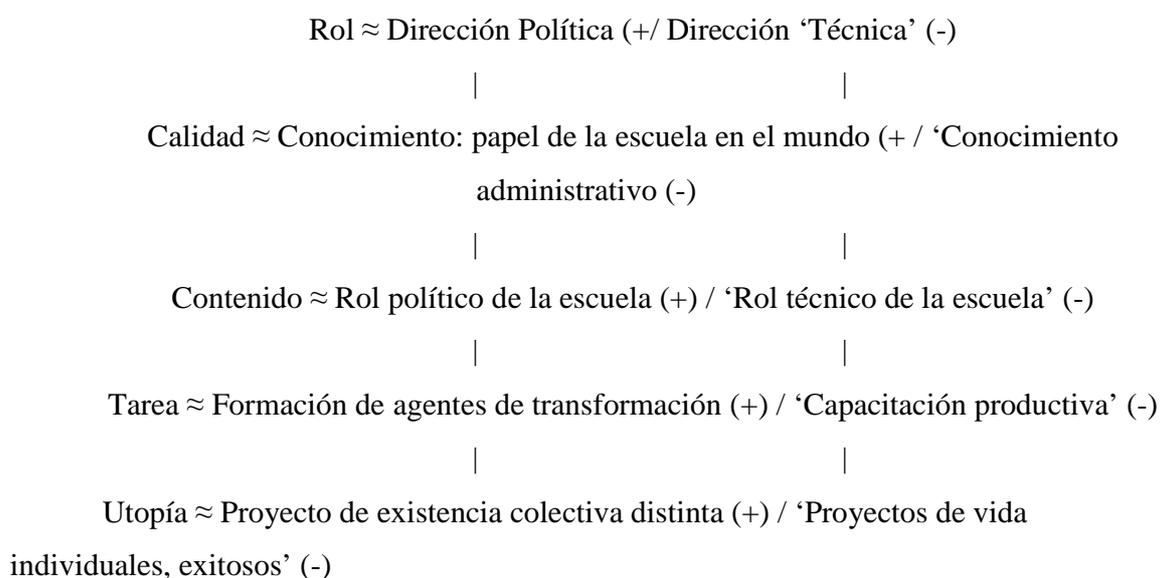
Dadas las altas expectativas sobre la escuela para formar ‘subjetividades emancipadas’, y la percepción de que las dificultades provenientes de Estado y la sociedad son prácticamente infranqueables para las escuelas críticas, la utopía de ‘otra escuela posible’ corre también el riesgo de ser auto-descalificada, como lo han sido otras, generándose una grave pérdida en la constitución de posibles ‘línea de fuga’ como las que están explorando las escuelas críticas, e incluso que lleguen a ser borradas por sus propios gestores.

- **Lo político y la política en la dirección de las escuelas críticas**

“Las instituciones de pedagogía crítica creo que necesitan del rector o de la rectora o de la persona que ejerce las funciones de dirección, en primer lugar, una claridad muy fuerte sobre cuál es el papel de la escuela en el mundo contemporáneo y ese papel sería definido fundamentalmente en términos de lo político, ¿qué es lo que puede agenciar una escuela en términos de formación de sujetos que transformen,

que cualifiquen, que hagan evidentes formas de existencia colectiva distintas” (Entrevista Rector IE2).

El énfasis en el papel de la dirección en las escuelas críticas como esencialmente ‘político, se concibe a partir de la oposición a lo que ha sido el rol de la dirección en las escuelas ‘tradicionales’, y que en el marco de las políticas educativas actuales se puede inferir como un tipo de dirección cuyo rol es esencialmente técnico-administrativo, políticamente ‘neutral’, en función de las actuales formas de vida (individuales, competitivas, productivas). Esta serie sobre el rol de la dirección escolar en el mundo contemporáneo, expresado por un rector, puede visualizarse así:



La dirección escolar cobra en las escuelas críticas un fuerte sentido de lo político como finalidad de la escuela, lo que implica que todos los procesos formativos apuntarían explícitamente a la formación de sujetos políticos, desde una perspectiva transformativa de la sociedad, hacia la configuración de “formas de existencia colectiva distinta”. La no neutralidad de las escuelas y del educador crítico y su vocación política está en el corazón de los planteamientos de Freire y de Giroux:

“La politicidad es inherente a la práctica educativa. Esto significa que como educador debo tener claras mis opciones políticas, mis sueños. ¿Qué tengo para soñar, para discutir con mis estudiantes?” (Freire, 2003, p. 50)

“Como educadores críticos que laboramos en las escuelas, podemos *hacer lo pedagógico más político* clarificando la manera en que la compleja dinámica de la ideología y el poder organizan las diversas experiencias y dimensiones de la vida escolar, a la vez que media en ellas” (Giroux, 2006, p. 60)

De manera que la neutralidad (política, ideológica) procurada por la escuela moderna, va a ser puesta en cuestión en las escuelas críticas, y por el contrario se va a apostar por asumir una acción de ayuda, de cuidado, como *discernimiento crítico* que los jóvenes escolares están abocados para construir su propio proyecto de vida (prácticas de sí).

El grafo anterior nos permite establecer rasgos de dirección en las escuelas críticas: no es posible un director cuya prioridad no sea lo político, con un conocimiento suficiente y crítico sobre el papel de la escuela en el mundo, sobre el rol político de la escuela en la transformación de la sociedad, y que haya incorporado como acción y compromiso político-pedagógico la formación de sujetos políticos que transformen la sociedad, teniendo como referente ‘la utopía’ de una sociedad configurada por ‘formas de existencia colectiva distinta’ (solidaria).

Esta función se materializa en estrategias organizativas y pedagógicas que posibiliten la emergencia de sujetos políticos críticos, capaces de construir proyecto social por sí mismos, tal como lo evidencia esta acción directiva:

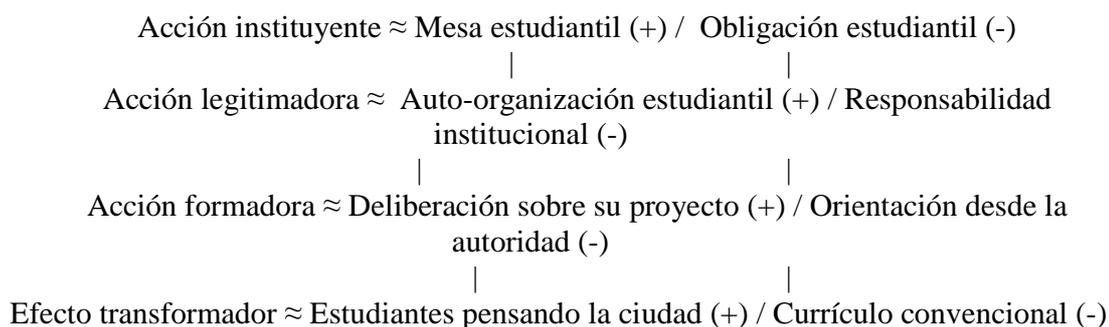
“Paralelo a la mesa rectoral<sup>21</sup> (mesa de rectores de 4 instituciones ‘innovadoras’), los mismos muchachos llegaron a la siguiente reflexión: así como existe una mesa

---

<sup>21</sup> Mesa de rectores de 4 instituciones educativas ‘innovadoras’, cercanas a pedagogías no convencionales.

rectoral, constituyámonos nosotros, por qué no, en una mesa estudiantil<sup>22</sup>. Y así fue como ellos fueron capaces de organizarse, de dinamizarse, de darse el mandato, de decir nosotros también podemos pensar la ciudad que queremos, los desarrollos que necesitamos, problematizar los currículos desde la ciudad que habitamos. Y entonces es así como dijeron: el servicio social estudiantil lo podemos dinamizar”. (...) No es solo tarea de los docentes, sino cómo me cabe la corresponsabilidad de pensar cuál debe ser la tarea de educar, en función del servicio social del estudiantado” (Entrevista rector IE4).

Este relato del rector de la IE4, da cuenta de un proceso de auto-organización que hacen los estudiantes, de dinamización propia a partir de un interés ‘externo’, de una obligación académica: prestar el Servicio Social Obligatorio; apropiándose de este programa en el marco institucional, participando en el debate sobre la orientación y desarrollando la propuesta desde su propia construcción (subjektivación). Este hecho nos permite reconocer rasgos de lo político y de la política en la institución y en el discurso que enmarca la acción directiva: impulsar la acción de los estudiantes en lo público por propia iniciativa. Para el rector, lo político en sus estudiantes se configura en cuanto estos se auto-organizan y dan su propio mandato a una acción en el mundo social. El discurso y la práctica de dirección que encarna el director de esta escuela crítica se puede hacer visible en el siguiente grafo sobre la función directiva en este proceso:



<sup>22</sup> Mesa de estudiantes de las mismas 4 instituciones que se juntan para dar orientación y compartir concepciones y experiencias alrededor del ‘servicio social’ (requisito académico que todos los estudiantes del país deben cumplir para cumplir su grado de bachiller)

De esta manera a la dirección escolar se le exige reconfigurarse como garante de la acción instituyente de los estudiantes que crean su propia organización para asumir desde ellos el servicio social. El directivo legitima ante la institución y ante la comunidad la iniciativa de los estudiantes. Para este, potenciar la organización de los estudiantes para la acción en lo público es parte fundamental de su tarea formativa; pero esto solo es posible si toma el lugar de co-responsable, asumiendo lo que le corresponde, y dando cabida a la *acción solidaria* de estudiantes, docentes y acudientes. De esta manera, se estaría permitiendo la emergencia de los jóvenes escolares como actores, sin excluirse de su propio compromiso, y que, desde su apuesta, no es otra que potenciar y dar cabida a la capacidad de agencia de los estudiantes, a modo de ciudadanía activa y crítica; igualmente estaría dando cabida a la problematización del currículo institucional desde las preocupaciones y preguntas de los estudiantes.

Para ‘politizar la pedagogía y pedagogizar la política’ (expresión tomada de Giroux), la dirección busca convocar a los maestros y maestras a explorar lenguajes cercanos al mundo de los jóvenes de modo que les permitan a estos últimos, acercarse a la política desde la propia experiencia, sensible y creativa:

“Estamos viendo cómo hacer teatro experimental de orden político; podemos rescatar la lúdica, la parte creativa que tiene el teatro, elaborar guiones, escenarios, podemos recrearlos en todas las dimensiones, todo lo que el teatro nos posibilita, danza, canto, artes plásticas, el mimo; pero que a su vez es expresión de un pensamiento crítico que nos problematiza a pensarnos como ciudadanos”. (Rector IE4).

De igual manera, la relación de los estudiantes con el conocimiento, la construcción de currículo y los procesos metodológicos se conciben desde la dirección de las escuelas críticas como estructurantes de sujetos políticos:

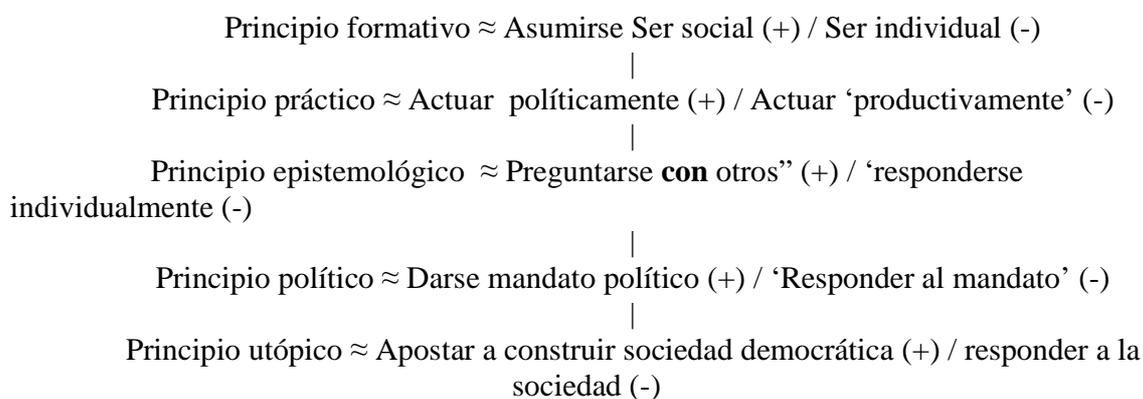
“la apuesta que las instituciones (críticas) en las que he trabajado, han hecho por la formación de sujetos políticos, particularmente lo que tiene que ver con proyectos

escolares de investigación, se define por varias cosas, o sea, en primer lugar la posibilidad de que sean los estudiantes quienes definan el tema de investigación, entonces a eso se le dedica un muy buen tiempo en la institución, (...) a que ellos definan como grupo, como colectivo, cuál es el tema que les está atravesando que les está inquietando, que les está preocupando y ese proceso que se ha acompañado, pues, obviamente por los maestros. Es un proceso que permite un consenso, a partir de la argumentación, a partir de la nivelación, a partir de revisar diferentes fuentes, pues llegar a una conclusión y es que nos interesa como tema, por ejemplo, las cirugías plásticas, nos interesa como tema los desplazados, nos interesa como tema lo que piensan los jóvenes de la ciudad de Medellín, nos interesa como tema los animales en vía de extinción, nos interesa el cambio climático... entre otros temas... (Rector IE2).

Esto muestra su intención de pasar de prácticas discursivas meramente teóricas e incluso cercanas al adoctrinamiento, a experiencias creativas y de conocimiento que conjugan la reflexión racional y el análisis político (pensar por sí mismo), con las sensaciones, las emociones y la simbolización; así, se orienta la formación política desde procesos en los cuales los estudiantes se hagan constructores de sí mismos. En lo pedagógico se tiene la alta pretensión de dar un salto cualitativo frente al uso funcional del conocimiento (saber para la evaluación), de modo que las disciplinas les aporten a los estudiantes, elementos para formarse como sujetos políticos, tanto individuales como colectivos. Este ideal de sujeto político escolar es concebido y leído desde la propia práctica de dirección, así:

“Un joven que se pregunta **con otros** por unas determinadas problemáticas de la ciudad es un joven que está haciendo actuación política y que se está dando un mandato político, y que se está diciendo: yo soy un ser social y de relaciones y construyo el ideal de sociedad al que le debemos apostar (Entrevista a rector IE4).

Esta lectura permite identificar rasgos de la configuración de subjetividad, intencionales, desde prácticas pedagógicas críticas como las narradas por el rector, como aparecen en el siguiente grafo:



De la lectura del grafo, podemos inferir que desde esta mirada de los jóvenes como sujetos políticos propuesta por la dirección escolar crítica, ‘ser social’ no es una esencia sino una acción en lo público. Surge de la confluencia con otros (diferentes) que se identifican con una preocupación común, por una problemática que vuelven causa común, lo que les permita prefigurar un futuro al que se le quiere apostar. De esta manera, los jóvenes estarían incorporando elementos **utópicos** en la configuración de su propia subjetividad. En esta medida la dirección de la escuela estaría orientando no solo lo administrativo, sino también lo político y pedagógico: no como campos separados, como se muestra en el tópico siguiente acerca de la administración.

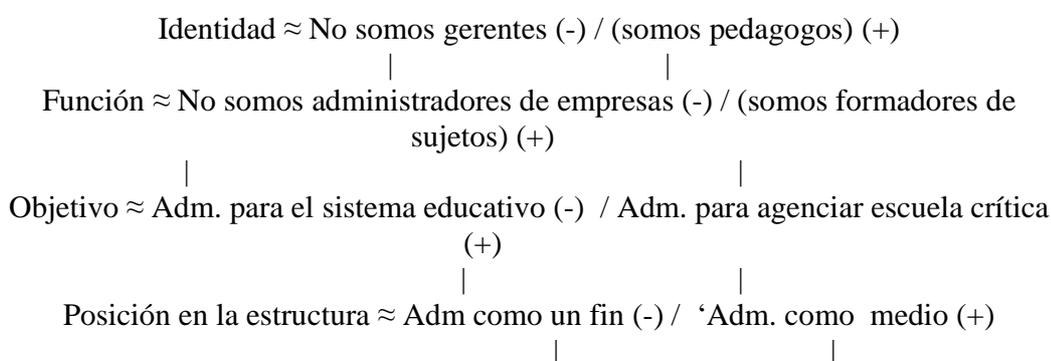
- **¿Otra administración es posible?**

(...) “no somos gerentes, no somos administradores de empresas, no somos especialistas en gerencia educativa, pero hay creo una claridad importante en términos de la trascendencia política que tienen las instituciones educativas, solo desde ahí un puede agenciar una pedagogía crítica porque finalmente el papel que cumplimos los rectores y las rectoras es direccionar las instituciones en la vía de que todo lo que se haga repercute en la formación de los sujetos críticos. Entonces

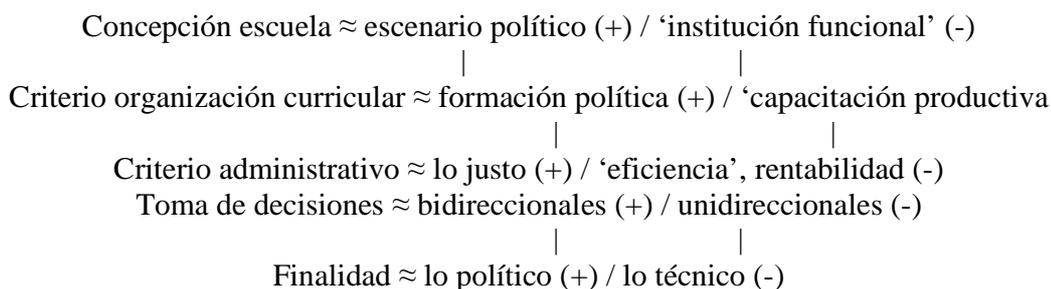
si uno tiene las herramientas administrativas, eso te da un plus, pero realmente la administración no te da a vos la posibilidad de entender ese componente crítico dentro de la institución educativa” (Entrevista Rector IE2).

Este testimonio da muestras de una tensión en la dirección de las instituciones escolares que se inscriben en las pedagogías críticas, que han tratado de hacerse a una concepción y una práctica de la administración al servicio de, y coherente con la formación de sujetos críticos, tomando distancia de enfoques administrativos ‘gerenciales’ en los cuales el administrador es el decisor, es quien define principios, fines, medios, recursos. El rector no oculta la incomodidad de tener que hacer uso de herramientas que desde su propia lectura no parecen compatibles con la apuesta político-pedagógica misma. No obstante, y aún más tratándose de instituciones educativas privadas, la dirección debe asumir responsabilidades relacionadas con sostenibilidad administrativa y financiera, al igual que el posicionamiento político y pedagógico de la institución (como actor social y educativo), y que exige desenvolverse con solvencia (ser competente), tanto en el ámbito del mercado como de la estructura del sistema escolar que obliga a cumplir con requisitos estandarizados para el reconocimiento formal, en el marco de demandas y expectativas de las familias vinculadas al proyecto educativo.

En la experiencia de directores y directoras de escuelas críticas, la finalidad de “agenciar una pedagogía crítica”, de formar sujetos políticos debe definir todos los criterios administrativos, y para lo cual debe disponer de los mecanismos técnicos que pueda hacer acopio, como se visualiza en el siguiente grafo:







Esta concepción de la administración, que revela una estructura dual, trata de diferenciarse pues, de los modelos que desde esta postura se critican como verticales y unidireccionales, construidas desde principios de equidad, de justicia social y de participación. No obstante, este modelo ‘justo’ opera también en la lógica del mercado y de la sostenibilidad económica empresarial, por lo que los márgenes de redistribución de ‘ganancias’ en mejores condiciones laborales estarían también dependiendo de la factibilidad de recursos para hacerlo y de las escalas salariales y profesionales existentes en el mercado.

- **Dirigir hacia la construcción de alianzas y redes ‘hermanas’**

Un rasgo común entre las escuelas críticas es su presencia en lo público, una acción como actores políticos, que en unas ocasiones toma las características de hermandad y en otras de aliados políticos temporales. Este rasgo va ligado a la apuesta de estas instituciones y de sus directivas por incidir en lo público, buscar transformaciones estructurales tanto en la vida política de la ciudad como al -interior de las propias instituciones, especialmente en materia de educación y pedagogía. El siguiente testimonio se refiere en particular a la experiencia ya mencionada, llamada Mesa Rectoral<sup>23</sup>:

“Esta alianza, esta ‘juntanza’ (sic) de instituciones hermanas que nos repensamos, conjuntamente con otras instituciones que, aunque menores de edad, son

---

<sup>23</sup> Mesa Rectoral conformada por rectores y coordinadores de 4 instituciones educativas privadas en el municipio de la Estrella (Antioquia - Colombia: Colegio Colombo Francés, Colegio Soleira, Colegio Isolda Echavarría, Gimnasio Internacional. Estos colegios privados tienen representación en la Junta Municipal.

compañeros de camino, hacen la vida que habitamos. Son de menor edad, pero no menos importantes, son de La Estrella (municipio vecino a Medellín). Juntarnos con quienes tienen que trabajar con jóvenes en otras situaciones, conservando las diferencias” (Rector IE4).

Una forma particular de alianza interinstitucional de algunas escuelas críticas está caracterizada por la *hermandad*, como vínculo fraterno que va más allá de las alianzas estratégicas y que comporta elementos de cuidado mutuo, respeto y valoración por el crecimiento particular y por el camino que cada quien escoja. Compartir una causa común desde la hermandad genera tanto reconocimiento como reflexividad: encontrarse para repensarse, encontrarse para apoyarse respetando las propias opciones, ser ‘compañeros de camino’. Esta relación comporta por tanto elemento de cuidado, de pastoreo de unas entidades que se consideran ‘hermanos mayores’ de otras instituciones cuyo ‘recorrido’ por el ‘camino’ es valorado como inicial, desde una mirada diferencial y crítica de las relaciones interinstitucional.

De esta manera la apuesta política de las escuelas críticas apuntaría a la creación de vínculos interinstitucionales, desde afinidades que van más allá de los acuerdos políticos y estratégicos: buscan constituirse en una hermandad, en la cual los directores y directoras en particular tienen una función dialogante, proponiendo vínculos de solidaridad que se manifiesta en formas de cuidado, de guía pastoral (‘hermanos menores’) y de mutuo aprendizaje. De esta manera las escuelas críticas pretenden configurarse como sujetos colectivos, ‘sujetos de la historia’.

### **A modo de reflexión**

Los relatos de directores y directoras de las escuelas críticas no son otra cosa que los modos de actualización de los discursos de las pedagogías críticas. Desde ahí se construyen los ideales (ideal de escuela, ideal de estudiante, ideal de maestro) desde los cuales se pretende hacer que la escuela moderna salte, rompa sus propias fronteras, las de la llamada ‘escuela tradicional’, y pueda mostrar que, a pesar de todo, ‘otra escuela es posible’. No

obstante, los matices aparecen en los mismos gestores, para mucho de los cuales la escuela moderna no es fácilmente permeable a otra posibilidad, las líneas de fuga no aparecen fácilmente a la vista. Ya uno de ellos expresaba que la experiencia de escuela crítica ya estaba mostrando sus límites, ante lo cual habría que crear una ‘anti-escuela’. Más allá de lo que esto pudiera significar, la construcción o visibilización de líneas de fuga al modelo escolar moderno se hace urgente, a riesgo de que las mismas escuelas críticas desaparezcan o se diluyan como ya ha venido ocurriendo en la ciudad.

Estas y otras reflexiones serán retomadas desde la perspectiva de otros actores y gestores de las escuelas críticas como los son los profesores y profesoras, en tópicos en los que se viven fuertes tensiones como la autoridad, la utopía, la ética, la formación de subjetividades emancipadas y los procesos de subjetivación.

#### **4.2 Ser maestro(a) crítico: modos de subjetivación**

Es pertinente preguntarse si, tal como se afirma desde uno de los enfoques de las pedagogías críticas, que ‘otra escuela es posible’-, o si, por el contrario, como lo afirman las vertientes críticas de corte althusseriano, la escuela es un aparato ideológico del Estado, y por lo tanto, cualquier esfuerzo de transformar la escuela en un lugar de formación de sujetos emancipados no resulta ser más que una ilusión o un autoengaño, pura “ideología”. Por ello, este apartado pretende aproximarse a la comprensión de la subjetividad política de maestros y maestras comprometidos con una apuesta político-pedagógica específica, autodenominada crítica, y a sus modos de subjetivación.

Desde la perspectiva de las pedagogías críticas, el maestro ‘crítico’ es considerado como actor social y político de la educación, cuyos referentes institucionales y personales estarían (teóricamente) enmarcados en ellas, sobre la tesis de que la configuración de la subjetividad de los maestros y maestras como sujetos críticos es una condición necesaria (¿mas no suficiente?), para la formación de jóvenes como sujetos políticos emancipados, es decir, para producir estos nuevos procesos de subjetivación. Esto nos lleva a preguntarnos por los rasgos que los educadores y las educadoras vienen configurando en su empeño por

construir una escuela ‘crítica’ dentro del sistema de la escolaridad formal, y que se concibe a sí misma como alternativa de otro modelo de escuela llamado genéricamente ‘escuela tradicional’ y que, como se muestra a través de la investigación, se trata de la escuela moderna colombiana con características históricas, políticas y culturales híbridas (Saldarriaga, 2003).

Tanto para la escuela moderna como para las escuelas críticas (constituidas en el marco de la escuela moderna), el lugar del docente es central en los procesos de subjetivación que se generan en los y las estudiantes, como resultado de la acción pedagógica, en especial de la socialización política que es prioritaria en las escuelas críticas. Esta centralidad del docente permite metodológicamente configurar un eje de sentido o eje semántico sobre el que se pueden establecer relaciones entre elementos comunes y diversos dentro de la estructura semántica del discurso pedagógico crítico.

Como todo discurso, los discursos pedagógicos de los maestros críticos, se estructuran desde lógicas de distinción / asociación (Greimas), esto es, sus enunciados se construyen diferenciándose, caracterizándose frente a otros, al tiempo que profundizando en rasgos asociados a sus propios principios y componentes. Así, el docente que se adscribe a las pedagogías críticas, tiene como punto de referencia negativa el modelo nombrado como ‘el sistema’, ‘la pedagogía tradicional’, ‘el maestro tradicional’, ‘el maestro del sistema’, entre otras formas de nombrar a su ‘antimodelo’, frente al cual toma distancia; al tiempo que abunda en la reflexión sobre el sentido y los rasgos positivos que constituirían al ‘maestro crítico’.

Para comprender los elementos que se articulan en la configuración de subjetividad del ‘maestro crítico’ y de los procesos de subjetivación propuestos para la formación de sus estudiantes como ‘sujetos críticos’ que de ahí se derivan, se procederá a hacer análisis de esos sistemas de sentido en los relatos que docentes vinculados a instituciones escolares autodefinidas como críticas, hacen de sí mismos.

Es necesario aclarar que, desde lo metodológico, no se pretende generalizar rasgos hallados en cada maestro a la manera de construir un perfil del educador crítico ideal o universal, sino de analizar elementos que emergen de los procesos de subjetivación individuales, en las prácticas de sí que van aconteciendo en la lucha interior por convertirse en maestros críticos, que por ser una apuesta ética compartida (casilla vacía, significante vacío) resultan siendo elementos revelantes para un modo de vida y de quehacer pedagógico nombrado de manera general como ‘maestro crítico’.

- **Maestro 1: ‘Vivir’ de la escuela / ‘Pasar’ por la escuela**

“El colegio, más que uno haya pasado por él, ha vivido de él; vivir en el término más laxo, pues, de la palabra “vivir de algo”; un colegio que lo atraviesa a uno por todas partes (...) lo atraviesa a uno en todos los sentidos, (...) te permite y en muchos aspectos, te enseña también a fijar la mirada o a dirigir la mirada a otras partes, que estando ahí siempre, muchas veces no mira, porque no se atreve a mirar o porque simplemente no es capaz de mirar. (...) Yo pienso que el asunto de mirar y tomar conciencia sobre algo no únicamente está mediado por una cantidad de obstáculos que puedan surgir en un momento dado en una circunstancia o por la estructura ideológica en la que uno se mueve o por el medio ideológico de la sociedad, del sistema en que uno se mueva, sino también porque quizás uno no se ha tomado la molestia o simplemente no ha podido ver lo que para uno, no existe. (Docente IE2)

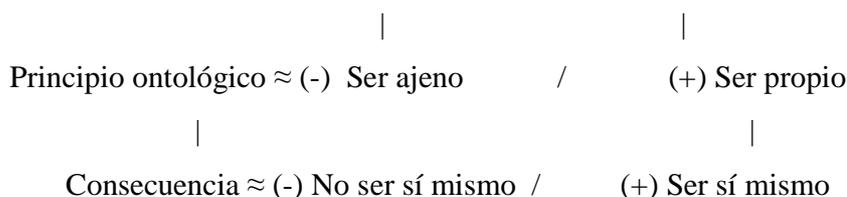
El maestro crítico se hace en la escuela crítica. Partiendo de una búsqueda inicial, explora lugares en los cuales puede vivir una intuición o quizás una apuesta de vida. La consonancia y resonancia entre el deseo y el escenario que le ofrece el espacio deseado, parece impulsar a que esto sea posible. No se quiere más ‘pasar’, se quiere ‘vivir’. Vivir es tener raíces, es percibir que lo que se hace tiene cada vez mayor sentido. De esta manera la escuela se constituye para el docente en un lugar de experiencia.

La experiencia vivida por este docente de escuelas críticas (EC), es nombrada como un aprendizaje que transforma la mirada: el colegio enseña al docente “a *fijar la mirada o a dirigir la mirada a otras partes*”, rompiendo los límites en la mirada o permitiendo mirar lo inimaginado, con la capacidad de acercarse y comprender. Esta experiencia resulta contrastada con la lectura que se hace del *sistema* que a la luz del maestro crítico, limita, sesga y restringe la mirada sobre el mundo (el universo mundo, el mundo escolar, el mundo de los jóvenes escolares, su propio mundo). El sistema es visto como un dispositivo de control, no solo de la acción pedagógica sino y principalmente, ideológico: restringe sentidos, al tiempo que genera sentidos derivados de la sumisión y la reproducción del orden social:

“Y eso va unido a lo que mencionaba anteriormente, los colegios oficiales o colegios privados incluso, pero de un corte tradicional, digamos que te presentan la opción de hacer, bajo la perspectiva ya instaurada de algo o de alguien. Entonces uno se encuentra o se ha encontrado en el transcurso de lo laboral y de lo académico con muchos colegios donde podría uno creer que es posible hacer muchas cosas, y en efecto es posible hacer muchas cosas pero siempre dentro de los parámetros delimitados por lo que está, digamos, determinando el cómo deba hacerse en una institución. (Docente IE2)

Desde esta mirada, la escuela tradicional restringe en tanto ‘deja hacer, pero bajo la perspectiva ya instaurada’. Para este docente crítico, el docente tradicional se estaría enajenando, mientras que el educador crítico tendría que estarse reconfigurando a sí mismo (subjetivación), como lo confirma el siguiente grafo:

Principio pedagógico  $\approx$  (-) Hacer bajo la perspectiva de otro / (+) Hacer bajo la propia perspectiva



No obstante, para este maestro crítico, los obstáculos más fuertes están en la propia subjetividad: ser crítico es un combate permanente consigo mismo en tanto el maestro crítico es, por principio, un maestro auto-crítico:

“yo creo que habría que comenzar por cómo se ve uno como docente, uno cómo se ve como profesor: uno se da cuenta que uno también está, sin llegar al punto del esquizoide, ni del bipolar ni nada de eso, uno siempre está peleando consigo mismo, muchas cosas, uno está peleando con su propia tradición, con su egoísmo o inclusive con lo que uno podría denominar ‘**estar bien**’, y lo que empieza a ver, debe tratar de generar en los muchachos, es decir, yo creo que ahí la gran pelea se da en primera instancia de uno con uno. Uno lograr vencer, vencerse a sí mismo en todas las taras que pueda tener, pero tratar que ese equilibrio siga existiendo, que tampoco nos desborde al punto de la anarquía, que sé yo. Esa primera pelea pienso que es muy dura pero es muy importante porque si uno no logra por lo menos encararse a uno mismo y darse cuenta de que hay muchas cosas que puede tener uno de positivas para un proceso, en lo que podríamos denominar **adecuado** sin que eso se inscriba a ninguna ideología sino a lo **adecuado**, en el concepto de lo que **debe ser el ser humano**. También está la otra parte que sigue peleando por salir de uno pues el asunto que uno cree que está bien pero que realmente no lo es tanto, cierto, entonces esa es la pelea que tiene que darse en un principio. (Docente IE2)

Desde esta perspectiva, este maestro crítico establece una lucha interior, a manera de autoexamen, que va desde la conciencia de aquellos elementos interiorizados, y que denomina ‘la ideología del sistema’, ‘su propia tradición’, ‘estar bien’, hasta evitar ‘anarquizarse’, convertirse en ‘esquizofrénico’ o ‘bipolar’ (el maestro anárquico, radicalmente autonomizado, autorreferido o autocrítico al extremo). Desde esta mirada, busca encontrar un punto de equilibrio ‘adecuado’ ‘sin ideología’, teniendo como referente ‘lo que debe ser el ser humano’. Dicha lucha se realiza en diversos planos entre los que el docente señala: ‘la propia tradición’, el ‘egoísmo’, y el ‘estar bien’. Miremos esto con más detalle:

Conflicto interno  $\approx$  Reproducir la propia tradición (-) / Confrontar la propia tradición (+)

| |

Polos del conflicto  $\approx$  Mantener el egoísmo (-) / Luchar contra sí mismo (+)

| |

Efecto inmediato  $\approx$  Estabilidad (-) / Desequilibrio reflexivo (+)

- *Reproducir la propia tradición / Confrontar la propia tradición.* En cuanto a la propia tradición, uno de los conflictos interiores más difíciles consiste en descubrirse a sí mismo diciendo y haciendo cosas que en principio contradicen sus propios enunciados críticos. Se trata de reconocer la pervivencia de viejos esquemas y la añoranza del orden escolar convencional, cuando los conflictos aparecen. Confrontarse es un ejercicio doloroso.

- *Maestro egoísta / Maestro que lucha contra sí mismo.* El *egoísmo*, que puede desenvolverse en diversos rasgos: en el individualismo propio de las prácticas de los docentes del ‘sistema’; el protagonismo excesivo, dado por ser un ‘maestro-estrella’; la postura que el docente llama ‘anarquista’, entendidas como la pretensión de radicalizar las acciones más allá de los marcos establecidos por la organización institucional.

- *Estabilidad / “Desequilibrio reflexivo”*<sup>24</sup>. Se cuestiona el ‘*estar bien*’, como una expresión de aceptación de que la inercia, atribuida a los docentes del sistema, también puede ocurrir entre los maestros críticos: las rutinas y la acriticidad son también una amenaza y una “tentación”. Se trata del acomodamiento, de anclarse en una determinada postura (aunque se llame crítica), de no ser autocrítico de lo que se piensa y se hace, de evitar entrar en tensión, de no comprometerse en iniciativas o proyectos más allá de las

---

<sup>24</sup>Este término emergente, o categoría emergente, se construye en lo que los investigadores del método de análisis estructural llaman el *inverso vacío*, en tanto no está nombrado directamente en el material, pero que se infiere como opuesto, de otros elementos de sentido dados por el mismo: “Ahora bien, en caso de que tengamos un elemento A, y no encontremos en el material su inverso, nos vemos en la necesidad de negar A, lo que llamaremos *inverso vacío*. Entonces tendríamos: A /  $\sim A$ ”. (Suárez, 2008, p. 123)

obligaciones, pese a reconocer que es necesario ir más allá de lo asignado o acordado. El 'desequilibrio reflexivo' aparece como una categoría emergente que, si bien no ha sido acuñado directamente por el docente, sí puede mostrar la búsqueda del docente por descentrarse de lo establecido, sin llegar a la 'anarquía, o la 'esquizofrenia' o a la 'bipolaridad' que un ejercicio autocrítico extremo (obsesivo), pudiera desencadenar.

En este punto del relato, el docente reintroduce elementos humanistas, a propósito del ideal de 'ser humano', y que evidencia que el conflicto interior y la reflexividad no diluyen definitivamente los tradicionales referentes del ser y del deber ser. Tampoco escapa a estas tradiciones, pero evidencia un interés por retomarlas y asumirlas críticamente. Sólo que en dicho ejercicio teme anarquizarse, perder la perspectiva, o no alcanzar un punto de equilibrio, y desconocer la realidad de sus estudiantes así como su propia realidad; por esto no quiere extraviarse de todo referente, ni perderse en la ausencia de referentes; en cambio sí quiere construir referentes alternativos a lo que él llama 'el sistema', 'la ideología'.

- *La escuela (crítica) lo atraviesa a uno por todas partes / La escuela como lugar de paso.* Desde esta particular experiencia, la escuela crítica confronta de manera directa al maestro que ha sido formado en instituciones convencionales, en cuanto a sus concepciones, a sus juicios, a sus intuiciones iniciales, en sus esquemas de valor en sus emociones, en su forma de ser, estar y construir con otros (intersubjetividad); en su práctica política en tanto le exige profundizar en su lectura crítica de la realidad y así como experimentar escenarios de acción pública (acción e interacción). No se quiere ser 'tangencial' ni superficial en lo que se hace. Por ello, la escuela crítica no debe ser lugar de paso, sino que debe formar parte de sus opciones de vida.

Principio de la acción educativa  $\approx$  Desempeño Funcional (-) / Desempeño Vital (+)

| |

Postura ética  $\approx$  'Reificación de concepciones de vida' (-) / Confrontación concepciones de vida (+)

| |

Implicación  $\approx$  Fragmentación del cuerpo del docente (-) / Inmersión 'total' docente (+)

- *Desempeño Funcional / Desempeño Vital.* De lo que se trata aquí es del lugar del ejercicio docente en el proyecto de vida personal. Uno de los cuestionamientos constantes del docente crítico al educador del sistema se centra en rasgo funcional de su tarea. No significa que para el 'maestro tradicional' su desempeño no sea de algún modo una apuesta de vida sino que, en cuanto 'sujeto sujetado', es restringido o se auto-restringe (en tanto ha incorporado las restricciones), en su potencial, en su cuerpo. A ello contrapone una apuesta que involucra toda su vida, sus emociones, su reflexión, sus prácticas. Construir escuelas críticas, desarrollar pedagogías críticas está en su proyecto de vida.

- *Reificación de concepciones de vida / Confrontación de concepciones de vida.* Este maestro concibe su pensamiento como permanente movimiento, como creación, como 'nacimiento'. Cuestiona el estancamiento en las concepciones acerca de vida, de la sociedad, de los jóvenes, de la cultura, y que atribuye como rasgo de los docentes del sistema'; quienes mirarían las nuevas realidades como desajustes, como pérdida de rumbo, como crisis, lo que les impediría acercarse a la comprensión del mundo de sus estudiantes, quienes han crecido y hoy viven en ellas. Para no caer en esto, este maestro crítico cree necesaria la continua confrontación de sus propias concepciones y prácticas, mediante ejercicios de crítica y autocrítica. La *reflexividad* es la fuente de su propia construcción.

- *Fragmentación del cuerpo del docente / Inmersión del cuerpo del docente como totalidad.* Este docente crítico cree en la necesidad de que su pensamiento, sus sentimientos y emociones formen parte de su quehacer (ser 'senti-pensante'). Por ello busca poner sus afectos y apuestas en los niños, niñas y jóvenes, quienes se constituirían en parte

fundamental de su vida. Por tanto, su trabajo está conectado con su vida. Por su parte, cuestiona el racionalismo del maestro moderno, su preocupación por los resultados en el campo del éxito académico y productivo, y su posible desconexión con la vida de sus estudiantes.

Para él, un maestro crítico se debe asumir in-corporado a sus estudiantes como sujetos, portadores de una vida propia y de un saber que debe ser valorado. Asocia al maestro 'tradicional' con rasgos como: la funcionalidad de su vida y su práctica respecto al sistema; como un ser portador de un pensamiento reificado; así como un sujeto escindido. Frente a este modelo, pretende construirse alternativamente como un sujeto vital, en permanente creación (auto-creación y co-creación); cohesionado y coherente, como una totalidad.

- *El maestro que 'es' / El maestro que debe ser:*

(...) hay muchas cosas que puede tener uno de positivas para un proceso, en lo que podríamos denominar **adecuado** sin que eso se inscriba a ninguna ideología sino a lo **adecuado**, en el concepto de lo que **debe ser el ser humano** (Docente IE2).

Su postura crítica no abandona la pregunta por el 'deber ser', en lo que llama 'lo adecuado', pero que deslinda de manera expresa de 'la ideología', esto es, del sistema. No renuncia a contar con un referente que confronte su pensamiento y su práctica. La reflexividad se desenvuelve, pues, como autocrítica, como una alerta frente a la reproducción del modelo tradicional, al que juzga como inadecuado. Proceso reflexivo que si bien acontece en un espacio institucional que le genera escenarios para la autocrítica, lo asume como una responsabilidad propia, frente a sí mismo, como cultivo de sí. No obstante, este permanente referencia al deber ser como estructura de la ética de las pedagogías críticas puede resultar, como ya se ha visto, un generador de angustia, de sentimiento de incoherencia en los maestros críticos.

- *Lectura funcional de los jóvenes / Lectura crítica de los jóvenes*

“Pienso que el asunto del cómo se conciben los muchachos también es importante, el cómo se relacionan los muchachos, el tipo de vínculos que tienen con la sociedad en que se mueven” (Docente IE2)

Una pregunta característica y que se constituye en central en los rasgos de este maestro crítico, es la preocupación por el conocimiento de sus estudiantes, la pregunta por el sujeto. Sin dicho conocimiento, la posibilidad de lograr transformaciones significativas en sus estudiantes, se desvanece. No obstante, dicha preocupación no es exclusiva ni original del docente crítico, pero sí parece tener unos rasgos diferenciados en relación a otras miradas, a otros enfoques que interpretan el ser de sus estudiantes: Se lee e interpreta los estudiantes a partir de las relaciones que establecen entre sí y de las que construyen con la sociedad ; esto lo diferencia de las lecturas que se hacen de los jóvenes escolares en función de la escuela misma, de su comportamiento, de sus resultados académicos. Se lee a los jóvenes escolares como sujetos sociales (“el cómo se relacionan los muchachos) y como sujetos políticos (“el tipo de vínculos que establecen con la sociedad en que se mueven”). Por tanto se trata en, principio de un acercamiento comprensivo al mundo y a las subjetividades de los estudiantes:

“(…) pienso que en ese sentido también la pelea es igual o quizá más dura, cierto, porque finalmente ellos están al igual que uno peleándose cosas, pero peleándose cosas inclusive, a veces por su edad, a veces por los elementos que ya traen como vinculados desde su infancia, la familia, etcétera, etcétera, con muchos más inconvenientes, es decir, la pelea es un poco más compleja porque ellos están constantemente relacionándose con un entorno y el entorno está constantemente bombardeándolos, incitándolos (...) (Docente IE 2)

Esta mirada comprensiva de los jóvenes, logra reconocerlos como sujetos en conflicto, al igual que los educadores; que se enfrentan a la construcción de sí desde los referentes recibidos en el mundo familiar, de los que necesariamente tienen que tomar distancia para hacer su propia configuración; construcción que se hace también en el marco

de una sociedad que quiere darles o imponerles una identidad, ‘un bombardeo’; y que dada su relativa fragilidad, su lucha se hace ‘un poco más compleja:

“el adolescente está tratando de construir una idea, una identidad acorde con su ideología, con las creencias morales y éticas que pueden estar obteniendo de la familia o del colegio en este caso, pero al salir al exterior, es decir, al cotidiano, se ven confrontados justamente con una cantidad de situaciones que quizás lo primero que demanden de ellos, es que eso se sacrifique, que simplemente no exista, entonces pienso que es ahí donde está el problema al que me refería una pelea de dualidades, es decir, lo que te demanda a vos como ciudadano el comportamiento en el exterior, fuera de tu casa o fuera del colegio y lo que realmente vos consideras que crees que pensás o que debería ser (Docente IE2)

En consecuencia, este docente crítico contrapone su mirada comprensiva a una lectura prescriptiva, a la que no duda en atribuir como propia del ‘sistema’:

“yo creo que la cosa no puede necesariamente ser un asunto de blanco, negro, quienes son los buenos y quienes son los malos, que es básicamente lo que pretende un sistema como éste, donde el piso fundamental es producir: si no producís te morís, si no producís no servís, si no haces nada no servís, etcétera, etcétera y lo que vos podés hacer ya como persona al respecto, cierto. Creo que ahí la pelea de los jóvenes, hoy por hoy, está mayormente concentrada, una pelea de dualidades que puede llevarlos, llevarnos, llevarlos a serias encrucijadas éticas, morales sin que lo moral se entienda como lo religioso”. (Docente, IE 2)

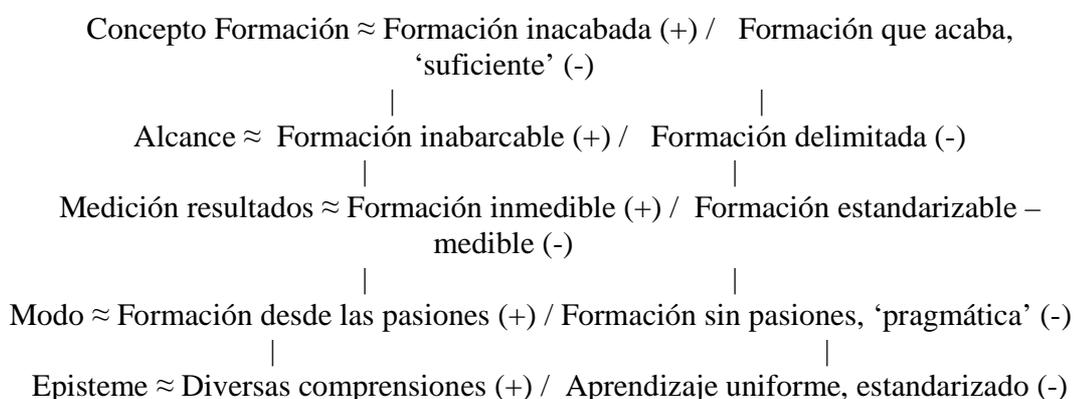
Una lectura tal, en la que se reconoce a los estudiantes como otro, como un sujeto el cual se produce necesariamente un diálogo intersubjetivo desde las búsquedas mutuas, generándose una suerte de interlocución como un escenario de discernimiento (y no de mandato moral). La actuación del docente desde la comprensión, se constituiría en soporte para que los jóvenes “obtengan claridades”, y evitaría la postura adultocéntrica de dirigir la construcción que los jóvenes escolares tienen que hacer de sí mismos.

Actuar de tal manera, haría que el docente se enfrente a sí mismo a la ideología en que se ha formado, que ha interiorizado y que le orienta a conducir a los estudiantes hacia lo que el sistema demanda de éstos: “si no producís, no servís”, convertirse en un sujeto productivo, sujeto sujetado en función de las demandas sociales. El docente crítico busca así constituirse en una fuente de conocimiento y de discernimiento para los jóvenes, y en potenciador de procesos de subjetivación.

Para ello, el educador configura una apuesta crítica de formación de subjetividades, y sobre la cual instala dudas, frente a las certezas de la educación ‘convencional’:

Yo creo que ahí la cosa será siempre inacabada, totalmente inacabada, totalmente inabarcable y totalmente inmedible en todos los sentidos, porque también hay algo pues que son las pasiones humanas, pienso yo que se mueven ahí, y todos no van a entender lo mismo de una discusión (...) (Docente IE 2)

Los jóvenes no son, para este maestro crítico, un objeto programable para los fines del sistema, por el contrario, son sujetos de pasiones desde las cuales acceden al saber y a una postura ética, aun tomando distancia de las posiciones éticas y políticas del mismo educador. El reconocimiento de los sujetos escolares y de su subjetividad como “inacabada”, “inabarcable”, “inmedible” pone un contrapunto al perfil propuesto por el sistema: el hombre productivo, competitivo, medible desde estándares y pruebas y dirigible hacia las llamadas vocaciones productivas, y reducido en su saber a aprender competencias en el menor tiempo. Este contrapunto se expresa en el siguiente grafo:



La comprensión alcanzada por este docente crítico procura desactivar la tentación de colonizar a los jóvenes a nombre del pensamiento crítico y bajo el nombre de ‘concientización’, como se ha pretendido en ciertas posturas pedagógicas militantes. Considera que la formación de sujetos críticos por la vía de la reproducción es, en primer lugar, inviable:

“No porque entiendan más o menos, sino porque no lo van a comprender de la misma manera, entonces eso ya hace que reciban de una manera muy diferente, aunque la idea este ahí; entonces, eso me da el primer indicio, eso me dice a mí que, obviamente, eso no va a generar la misma reacción en todos o de manera homogénea, además sería sumamente peligroso, ¡peligroso! Porque automáticamente estaríamos haciendo lo mismo que el **sistema**, cierto, es **reclutar** gente para que se uniformen de esta manera que es lo opuesta a esa, pero es lo mismo. (Docente IE2)

Proponer el principio de reconocimiento de los sujetos en su diversidad como criterio para el trabajo pedagógico, marca distancia con el sistema que, para este docente, su prioridad es que los resultados de aprendizaje que se espera que todos los estudiantes produzcan, deben ser homogéneos, y para lo cual los procesos y estructuras de aprendizaje individuales deben adecuarse a los mismos. Desde la construcción de sentido de este maestro crítico, la propuesta de vida presentada a sus estudiantes debe pasar por la subjetividad de éstos y de sus distintos modos de acercarse al mundo. En esta medida, rompe con la mirada de comparación a escala entre los aprendizajes de los estudiantes, propia del sistema: “*No porque entiendan más, o menos*”; reconoce que a estas propuestas se accede a su comprensión desde cada quien, desde los esquemas instalados (“*sino porque no lo van a comprender de la misma manera*”). Así mismo, los procesos que se desatan en cada sujeto son diferentes y pretender homogeneizarlos es hacer lo mismo que hace el sistema.

En consecuencia, si el maestro crítico quiere distanciarse del sistema, debe conocerlo, no solo en sus contenidos sino en las formas en que le afecta, y en esa medida

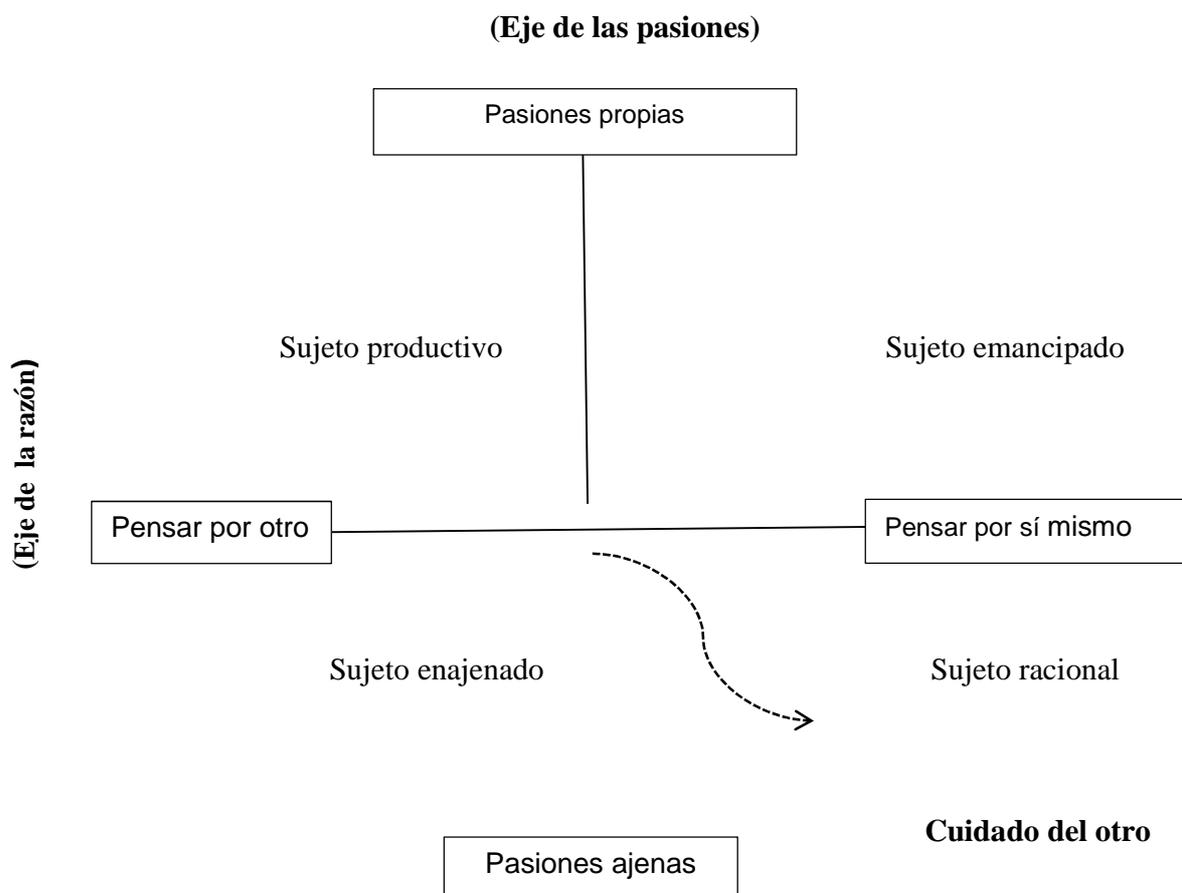
construir formas de resistencia, como líneas de fuga a las determinaciones (modo de subjetivación).

“Yo pienso que hay que jugar con eso, y bueno llegamos a la discusión y logremos entender que el sistema y que el consumo, no tiene por qué modificarnos, ni determinarnos; nuestras relaciones, nuestros sentimientos, nuestras emociones y nuestros vínculos con los demás a nivel humano” (Docente IE2).

La observación del maestro sobre los procesos interiores de los y las jóvenes, le lleva a descubrir y a comprender rasgos de subjetividad que no son vistos o no son reconocidos o valorados en la misma dimensión por ‘el maestro del sistema’.

“somos seres pasionales, cierto, y eso nos puede mover las cosas más siniestras del mundo o las cosas más hermosas del mundo, o sea, ser conscientes de que somos eso, es importante, para desde ahí también lograr que los muchachos(as) se den cuenta de que no es decirles que renuncien a comprarse unos tenis, sino que caractericen esa relación de una manera diferente; que es quizás como la gente que uno le habla en pleno siglo XXI de socialismo: la gente cree que el asunto es quitarle todo para repartírselo a los pobres, no, es generar circunstancias en las que todos podamos tener un carro por ejemplo, sin que eso entre a determinar si yo soy persona o no, sino es para generar una circunstancias para todos. En ese sentido los muchachos son receptivos, son receptivos porque de una manera a otra tenemos que, son seres humanos y están pensando y tienen una cantidad de cosas constantemente. (Docente IE2)

Desde la concepción de este maestro, el proceso de subjetivación que propone puede visualizarse en la siguiente matriz:



El proceso de subjetivación propuesto por el docente busca articular las pasiones propias y el pensamiento propio como una forma de autocuidado frente a los ‘bombardeos’ de la racionalidad social (productiva) hoy puesta en el lenguaje de las pasiones.

De esta manera, en el proceso de configuración de su subjetividad, en este maestro crítico confluyen de manera tensional los esquemas del ‘el sistema’ instituido, y las demandas emergentes de sus estudiantes, que lo confrontan en su postura ética, generándole a su vez, esperanzas y dudas. La postura que asume este educador crítico es la del cuidado del otro, mediante el cuidado de sí. Cuidado del otro que se hace a modo de pastoreo, buscando llegar a su interior para que se fortalezca frente a los ‘bombardeos’ del mundo. En esta práctica en particular, este maestro crítico se juega su vida, su sentido, lo que lo hace a su vez vulnerable a la posibilidad de su esfuerzo resulte inútil para ‘salvar’ a quien se ha dejado llevar del mundo.

- **Maestra 2: Educar con criterio de humanismo, y no de academicismo.**

“(…) el papá ya no quería saber del muchacho, ni la familia, y nadie quería cargar con ese peso, entonces me propuse empezarlo a involucrar, me volví guardiana de él, entraba al baño, le conocía hasta en lo íntimo porque no cierran la puerta del baño, orinan en presencia mía, pero fue un acompañamiento permanente, de casi que escoltarlo a la casa y él empezar a tomar conciencia y empezar a figurar. Yo vi que él tenía muchas capacidades y que estaba subvalorado y que por consumir tanta droga nadie lo tomaba en cuenta, entonces en algún momento le toco. Le dije: Bryan, hoy encárguese de la asamblea, usted vera que va a hacer, usted es el responsable, y lo hizo con tanta propiedad, se sintió tan orgulloso, el vio que sí tenía esas capacidades y de ahí en adelante fue como el puente para que él empezara su recuperación y viera esos talentos ocultos que por el consumo de sustancias no había podido sacar a la luz, entonces le fui encargando responsabilidades, entonces eso lo volvió muy importante y entró a grado noveno y todos votaron para que él fuera el presidente de la junta y empezó el cambio (Docente IE1).

Quien se asume como maestro, y en este caso, maestra de pedagogías críticas, va a centrar su preocupación en comprender y adentrarse en el mundo de sus estudiantes, en especial en aspectos de la vida de estos que juzga esclavizantes, frente a los cuales se asume como responsable de que su liberación sea posible. Esta preocupación va a sobrepasar las formas de atención que los docentes, en general, realizan por su rol, y va a generar prácticas de cuidado que llegan incluso al límite de lo que a un educador se le permite en su ejercicio, y que quizá lo pueden poner en riesgo, tanto físico, psíquico, moral y profesional; no obstante, su única opción, desde su postura ética, va a ser la de salvar a su alumno, casi que a cualquier costo. Este modo de asumir el rol emancipador puede ver en el siguiente grafo:

Situación inicial ≈ Estudiante en drogadicción (-) / Docente ‘angustiada’ (+)		
Disposición ≈ Nadie carga con este <i>peso</i> (-) / Docente dispuesta a cargar <i>peso</i> (+)		
Relación con cuerpo ≈ Est. ‘descuidado’ con su cuerpo (-) / Docente conoce intimidad de E. (+)		
Relación ≈ Estudiante ‘abandonado’ (-) / D. acompaña <i>permanentemente</i> y incondicionalmente (+)		
Estado moral ≈ Subvaloración del estudiante (-) / Confianza del docente en capacidades de E. (+)		
Acción ≈ Estudiante ‘irresponsable’ (-) / Docente encarga responsabilidades a E. (+)		
Resultado ≈ ‘Estudiante desconocido por grupo’ (-) / Grupo reconoce a estudiante (+)		

Si bien, este proceso de ‘rescate’ puede parecerse a acciones frecuentes desarrolladas por docentes sensibles a las problemáticas de sus estudiantes, aquí es importante notar tres rasgos comunes, aunque no necesariamente exclusivos de los educadores críticos, como son, el cuidado total aún a costa del sacrificio de la propia vida (pastoreo: ‘dar la vida por las ovejas), la potenciación del sujeto ‘perdido’ mediante la vinculación al ejercicio de la ciudadanía por vía de la participación, así como también, un cuidado que no es solo general, al grupo, sino que es esencialmente dirigido a cada individuo; cuidado que va hasta los más íntimo del ‘cuerpo y el alma’, además de intervenir frente a la problemática concreta.

Así pues, cuidado, sacrificio y promoción de la ciudadanía son elementos estructurantes de la experiencia de muchos educadores críticos. Veamos:

“¿Dónde está X? En el baño consumiendo, porque se creó como un grupito de expendedores dentro del colegio, ya no era afuera, era adentro, entonces

perseguirlos se volvió una cosa muy grave. Empecé yo como de *héroe* o *heroína* tratando de mediar ahí para que parara el expendio, para que estos muchachos se hicieran conscientes; pero llegó un momento en que *'se me creció el enano'*, porque ya involucró gente del barrio, entonces ya los grandes expendedores del micro-traffic empezaron con sus problemas, porque en el colegio les estaban quitando el negocio, ya no compraban afuera sino adentro, entonces eso fue como serio, intervino la rectoría, ya me vi obligada a contar a rectoría, ya era un caso muy delicado, porque ya se volvió amenazas (Entrevista Docente IE1).

Esta misma situación de exposición al alto riesgo había ocurrido ya en prácticas anteriores de la educadora:

“También me decían cosas que me llegaban al tuétano. Una vez propuse un sociodrama, una niña lloraba de manera desconsolada y se desahogó con su grupo. Me dicen: Profe, participe en el sociodrama. Este era sobre la vida, sobre el abuso sexual del padrastro. (...) Yo la abracé, luego lo conté a la rectora: Esta niña es una hijastra de un matón del barrio. Con la rectora llamamos a la policía de infancia, y se descubrió una situación general aberrante a que afectaba muchas niñas con varios de los matones del barrio. (Entrevista a Docente IE1).

La convicción de que está primero la vida de sus estudiantes, y que para ello es necesario crear vínculos muy estrechos para entrar en su mundo privado e interior, y poder garantizar una protección total, también entra en tensión con ciertos códigos profesionales que mandan tomar distancia de sus alumnos y de sus vidas a riesgo de verse demasiado involucradas, o que su rol y posición frente a estos sea mal interpretada, ampliándose el abanico de riesgos, ya no sólo físicos. La vivencia de tensión está recogida en el siguiente testimonio:

¿En la relación con los estudiantes? En mi caso se genera mucha dependencia y aunque el principio es no involucrarse con ellos, uno se vuelve casi como el sustituto de la mamá, más que muchos no tienen estas figuras. Toca mantener una línea profesional, porque ellos le tocan la fibra a uno. (Entrevista a docente IE1)

Asumir esta posición de compromiso hasta el final representa riesgos de amenaza, de pérdida del empleo por sobrepasar los límites legales o institucionales, o de verse involucrada emocionalmente, hasta afectar su propia vida personal y familiar. No obstante, el riesgo es tomado y asumido en sus consecuencias, aunque manteniendo una conciencia de los límites del maestro.

Lo que resulta también novedoso en las escuelas críticas es que esas situaciones - como las mencionadas- vividas por los estudiantes y que se consideran en todos los manuales de convivencia o reglamentos escolares como faltas graves o gravísimas, van a ser convertidas en un motivo superior del trabajo educativo: tratar de salvar a quien ha cometido la falta mediante prácticas democráticas *deliberativas* en donde el colectivo grupal de sus pares va a tener un protagonismo, tratando de buscar la contención y luego el cambio de comportamientos que afectan la convivencia en el grupo, y para lo cual se intensifica como estrategia la generación de reconocimiento del colectivo al individuo, con acciones de 'confianza' y de valoración de sus capacidades para liderar el grupo en la dirección de relaciones de respeto, participación y reconocimiento mutuo. En otras palabras, se trata de salvar, convirtiendo al ofensor o al trasgresor de las reglas en líder en la construcción de una mejor vida en común. La apuesta deliberativa es aquí la postura política-pedagógica adoptada por escuelas y maestros críticos.

El modelo propuesto en esta experiencia de autogobierno escolar en cuanto al proceso de subjetivación es el del autocontrol:

“¿El modelo del autogobierno? Era un modelo que existe siempre, eso no es nuevo, Makarenko fue un impulsor de esto anteriormente, nosotros teníamos varias figuras para la aplicación del modelo. Uno es el autocontrol, el auto dominio, el hacerme conocedor de mis limitaciones pero también de lo bueno que tengo, luego de que yo me reconozca a mí mismo, puedo hacerme responsable de lo que hago o dejo de hacer. Entonces había una asamblea un día a la semana, había asamblea grupal y la asamblea tenía como función solucionar todos los problemas que hubiera dentro del aula, entonces cualquier problema que surgiera

se resolvía con la asamblea. La dirigía la junta directiva formada por estudiantes elegidos por ellos mismos.” (Entrevista Docente IE1)

Se trata de un modelo de *autogobierno* ‘de sí mismo y de los otros’ (Foucault), esto es una combinación de democracia deliberativa y autoexamen.

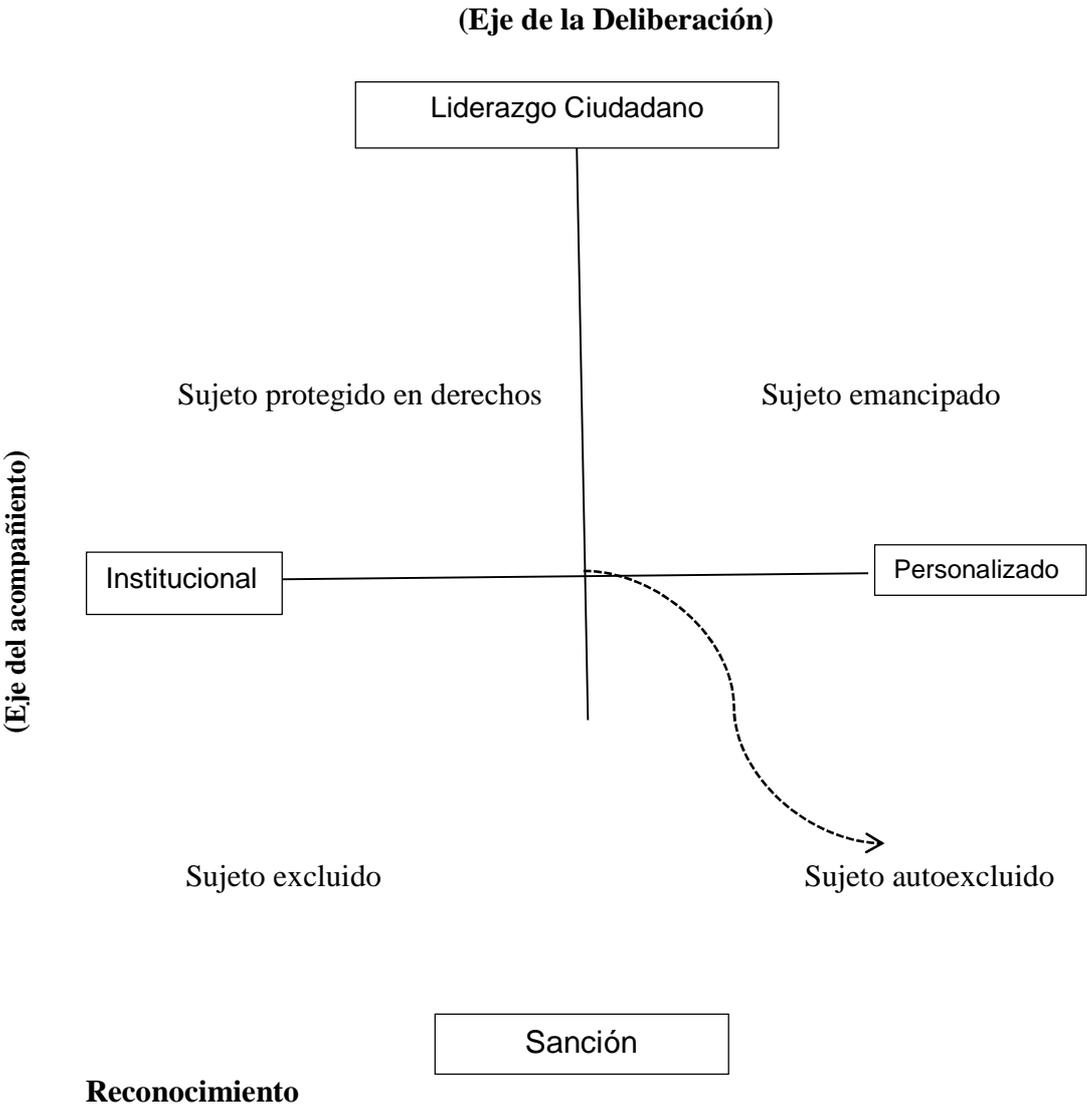
No obstante, esta iniciativa tiene un umbral de inclusión, que en muchas situaciones hace visibles los límites del modelo de gobierno escolar que podemos nombrar como de *acompañamiento / deliberación*, como se expresa con desilusión en el relato de la docente:

“Hubo casos de consumo de sustancias psicoactivas y que no pudimos con el convencimiento, con terapias, con ayuda, con los padres, entonces el estudiante termino viendo que él no estaba preparado para estar allí, porque no encajaba en ese modelo de autocontrol, de autodominio: a nosotros no nos importa si usted consume en la calle, consume, si ese es su gusto, pero cuando pase las puertas del colegio se debe respetar, porque el común de la gente aquí no consume. Entonces él termina convenciéndose que ese no es su modelo, que él tiene que ir a buscar otro espacio, pero no porque lo echaran, en general, aunque si hubo casos pues complicaditos, que terminaron siendo expulsados pero más por convencimiento de ellos creo yo, que por medidas sancionatorias. (Entrevista docente IE1)

El eje deliberativo que termina en demandar del estudiante un ‘autocontrol’, en el marco del alcance y la competencia de la escuela sobre aspectos que la ley señala como propios de la vida privada y del derecho a libre desarrollo de la personalidad, al tiempo que prohíbe el consumo de psicoactivos en lugares públicos como la escuela, va a exigir un no-consumo, un autocontrol, un autodominio en el espacio escolar.

No obstante, desde el ‘eje de acompañamiento’, los límites legales son insuficientes para resolver la preocupación superior del colegio y de la maestra, su hiperbién: salvar, emancipar a cada uno de los alumnos, en cuerpo y alma. Por lo tanto, se trata no solo de reducir el consumo a espacios permitidos, fuera de la escuela, sino y especialmente, a poder

salvar la persona toda. La tensión expulsión / salvación se plantea como umbral, y frente al cual se toma la vía del *convencimiento / autoconvencimiento*, que permita a la institución poner fin a una situación que pone en tela de juicio las posibilidades y límites del modelo. Esta práctica formativa con interés emancipatorio, puede verse así:



De esta manera, la relación entre docente y estudiantes va a estar mediada por el modelo institucional, que en muchas situaciones le va a posibilitar a la educadora concretar su apuesta personal emancipatoria, pedagógica y política, respaldando sus acciones

comprometidas, pero en otras va a poner límites a la incondicionalidad en la protección y en el cuidado, a la que la educadora estaría dispuesta.

Así, la tensión entre ley, deliberación, cuidado incondicional y lucha por la emancipación de cualquier forma de esclavitud va a enmarcar en todo momento las posibilidades y límites de las escuelas críticas.

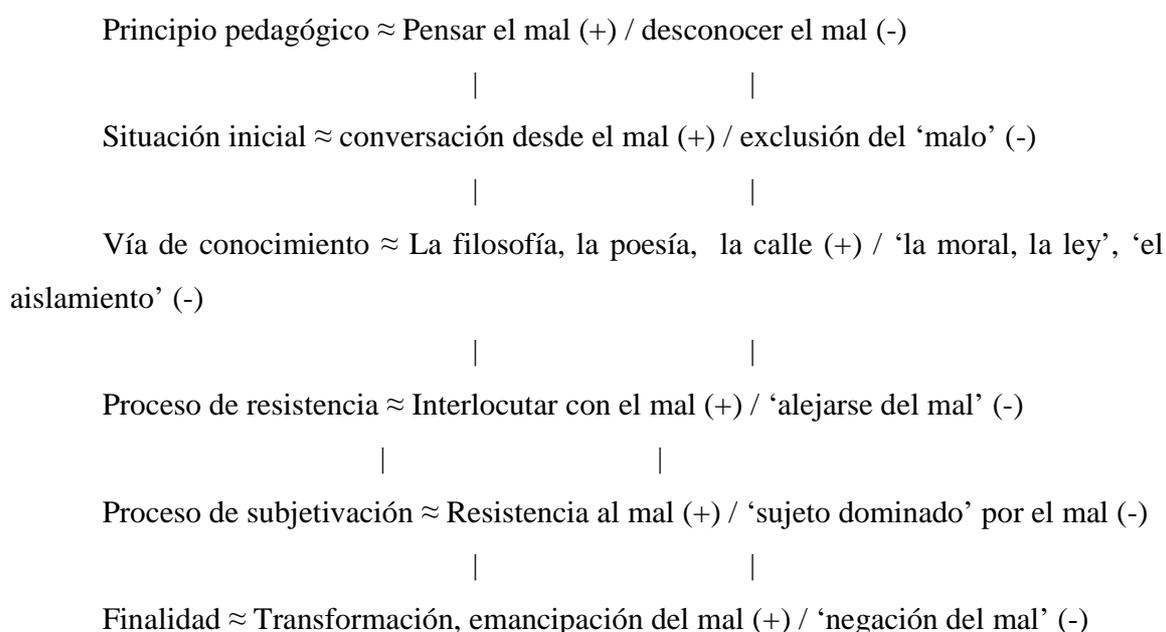
- **Maestro 3: Educar desde el mal... para transformar...**

“Pensamos en el mal, en la cercanía que los muchachos tienen con él. Se conversa desde la cercanía del mal, que da el conocimiento de la filosofía, como también de la calle. Los muchachos tienen que saber que el mal existe, que hay que tomar conciencia de a lo que se puede llegar con el mal. Esto solo se aborda desde el mismo conocimiento del mal, desde la filosofía, la poesía. El joven no puede salir como oveja al mundo pensando que todo el mundo es bueno. Que puede terminar sirviéndole al mal”.

(...) Yo estoy dispuesto a trabajar en los sitios de mayor violencia, no le tengo miedo a los conflictos, si se les da entrada se puede transformar desde el discurso, desde la conciencia crítica. Hay que conocer y mover lo que otros utilizan para dominar y si logramos interlocutar con el mal, lo podemos transformar.”  
(Entrevista docente IE3).

Desde la vivencia de este maestro crítico, el conocimiento del mal es un elemento básico a partir del cual se configuran prácticas pedagógicas críticas, de perspectiva emancipadora. Se trata de un elemento propio de las pedagogías críticas que encuentran en la sociedad, en las condiciones de vida sociales, económicas, políticas, culturales en las que se crece, las raíces de una condición de dominación y de destrucción de la vida, nombrada como MAL, un elemento que si bien puede verse como expresión del orden social, va constituyéndose en parte de la estructura de la subjetividad de quienes han nacido y crecido en este medio.

El relato de este maestro parte por definirse como alguien que ha nacido y crecido también en la cercanía del mal, lo cual le ha permitido no temerle, entender sus lógicas, su manera de dominar ‘el pensamiento’. El maestro tiene claro que para enfrentar al mal, para aportar a la emancipación del mismo, hay que conocerlo. Y muestra dos vías necesarias y complementarias para su conocimiento: la filosofía y la vida en el mundo de la calle. Mientras que su experiencia de vida de calle le permite identificar y entender la lógica de ‘actores del mal’ (que no son solo personajes ajenos y sino también familiares), la formación académica, en este caso el estudio de la filosofía, le va a permitir entender el mal y su dinámica de configuración de subjetividades, de modos de sentir, pensar y actuar. Esta experiencia de ‘educar desde el mal para transformar’, puede visualizarse así:



De este testimonio y del grafo anterior pueden identificarse otros elementos fundamentales del proceso de subjetivación:

a) El maestro estaría dispuesto a correr riesgos si es del caso para ejercer su trabajo emancipador; el riesgo es un elemento que caracteriza la acción emancipadora y que es asumido como un valor. Implica también, perder el miedo al mal como vía para dominarlo o mejor, transformarlo.

b) Transformar la condición de ingenuidad ('oveja') de sus estudiantes; la acción del mal es posible en parte por la falta de conocimiento del mal, en parte por la naturalización y legitimación en la que se ha crecido, en parte por la forma ambivalente en la que el mal se presenta: como una alternativa a la exclusión, a la pobreza y a la falta de reconocimiento, ambivalencia que lleva fácilmente a ser cooptados por el mal.

c) Oponer el pensamiento crítico al mal como una vía de emancipación; aquí, la conciencia crítica ejerce no simplemente como un muro de contención construido con principios racionales del deber ser, sino y en particular, para comprender las lógicas de dominación, y sin cuyo conocimiento se hace difícil enfrentar el mal, dada su racionalidad.

d) Interlocutar con el mal, esto es, mirarlo de frente, anteponer la palabra al mal, desentrañar su lógica, desactivar su poder. De esta manera el mal se pone en el terreno del diálogo, de la conversación, elemento fundamental de las pedagogías críticas. La apuesta de desactivar las violencias y las distintas formas del mal por medio de la palabra, del argumento, será la apuesta pedagógica transformativa que se juega el maestro.

Una condición necesaria para 'interlocutar con el mal' es el conocimiento en profundidad de sus estudiantes y en especial de su historia personal con el mal:

“Una vez llegó un estudiante de otro colegio, muy bueno, muy pilas, interesado por leer, y lo meten a un grupo con más dificultades de convivencia, propuse que lo trajeran a mi grupo que es más calmado y poderlo proyectar, me dijeron que venía de un colegio en el que le había pegado a una profesora. Aquí tuvo una pelea con otro estudiante, y me pidieron que interviniera. Pero uno sabe que a un muchacho como éste, tiene que estar en otro lugar donde pueda estar tranquilo y proyectarse, acompañado de una persona que lo vea, que intuya como llega, que lo puede ubicar en un lugar en que se pueda potenciar.

Vino otro estudiante con la cara llena de 'taches' (piercings), nadie lo quiso recibir, yo lo invito a trabajar, yo no me puedo dejar afectar por él, pero los

profesores del colegio leen todo desde lo que los afecta, todo lo toman como un ataque personal. Esto es difícil en el ambiente en que estamos. Yo por eso creo que hay aplicar esa razón práctica que uno tiene como maestro y no solo las emociones.” (Entrevista docente IE3)

Desde la lectura que este educador hace de su vivencia, ser maestro en una institución cuya apuesta es la inclusión de jóvenes en situación de exclusión social, exige aproximarse a la experiencia misma, la que deja marcas en los sujetos afectados. La capacidad de leer en los gestos el mundo interior de quienes han coexistido con el mal y poder intuir y mirar el mal de frente para transformarlo, se desarrolla especialmente en quienes también han vivido o reconocido su propia historia de mal: al igual que sus estudiantes, muchos educadores han tenido su historia de mal, a partir de la cual se aproximan, quizá de manera menos temerosa y por lo tanto podrían identificar ‘racionalmente’ el núcleo y las características del mal en los estudiantes, sin dejarse desestabilizar emocionalmente por las expresiones de amenaza y de empoderamiento de éstos.

Se plantea entonces una tensión entre ‘prácticas racionales’ y ‘prácticas emocionales’ que si bien coexisten necesariamente en los educadores, la experiencia de este maestro va a buscar salidas racionales a las conflictividades para enfrentar desde lo que llama “razón práctica que uno tiene como maestro, y no solo emociones”. Y esa ‘sabiduría’ que se aprende entre la calle y la reflexión intelectual va a constituirse en la base de un proceso de subjetivación que este maestro intenta propiciar en sus estudiantes: encontrar sus potencias, generar condiciones para que pueda ‘proyectarse’.

Una vez construido el ‘diálogo con el mal’, la exploración y desarrollo de potencias iría por la vía de configurar ‘conciencia crítica’ y ‘autonomía’, en lo que el estilo de trabajo pedagógico es fundamental:

“Hemos venido evaluando nuestra manera de trabajar como grupo de docentes, es necesario comprender la autonomía, la autoevaluación, cómo interlocutar con los estudiantes para que valoren su trabajo.

Les trabajo mucho en la exigencia, la exigencia hace mejorar, exigencia no es mandar, es seriedad en el asunto. No permito que un estudiante espere a que todos piensen ni a que otro hable, me interesa que los que no hablan, hablen; esos son los estudiantes con los que más me confronto. La voy muy bien con los que son más locos. Los callados me preocupan más y trabajo con ellos porque llevan siempre algo guardado. Pasan agachados. A un callado no me lo aguanto. Esa es la gente que más se mete en problemas de delincuencia.

Les digo: No podemos permitir que otro nos robe el pensamiento, hay que esperar que todos produzcan pensamiento y exigir que lo hagan.” (Entrevista docente IE3).

La exigencia como modo de disciplinamiento, se hace por este maestro como dispositivo para configurar otro modo de actuar: exigir pensar. Aquí invierte el orden de la preocupación más general de los profesores, no ya por los ‘locos’, sino con quienes no han construido su palabra, su pensamiento. Porque, desde su mirada, los locos tienen más conciencia del mal, mientras que en los callados encuentra una ‘conciencia ingenua’: los buenos, las ovejas mansas que son fácil presa de los lobos. Pero también defiende la potencia del pensar y que debe defenderse: no permitir que otro se robe el pensamiento propio. En esta medida, el educador encuentra en la autonomía intelectual (pensar por sí mismo) y en la autonomía moral (enfrentar el mal, no dejarse llevar ingenuamente por él, ser capaz de dirigirse a sí mismo), las claves de su propuesta de formación y de subjetivación.

Ahora, esta apuesta tiene un lugar de enunciación explícitamente presentado por este maestro:

“¿Qué es ser profe?: Es estudiar mucho, es gustarme hacer algo por los muchachos que andan muy solos en lo que van haciendo en la vida, probando sin apoyo, sin que nadie les explique.

Soy profesor por una vocación política, soy un pensador de izquierda, y enseño eso, pienso que podemos transformar las cosas no de manera violenta sino con el pensamiento, como dice Hegel, es usar el segundo estadio de la conciencia. Desarrollo herramientas para esto. Lo hago por razones políticas, me da rabia la ignominia, me afecta la pobreza de la gente. Y esto hay que transformarlo, y he hecho de todo para esto. Me gusta trabajar en el pensamiento crítico, enseñar a pensar, a leer y a escribir. Yo vivo de la lectura y la escritura. Por eso lo hago. En la casa nos formamos con hambre y estudié con muchas dificultades, pero siempre he sido pensador de izquierda me gusta formar en pensamiento crítico, de izquierda: que un estudiante si tiene una desigualdad le enseño a pensar y esto lo puede servir para salir de ella. Lo que he aprendido, de eso he vivido, e incluso me pagan por hacerlo... (Entrevista docente IE3)

Definirse así, como pensador de izquierda, pone una ruta y unos contenidos a los procesos de subjetivación que se impulsan desde esta propuesta: pensar, leer, escribir, como vía para salir de la ignominia. Ser profe es enseñar a salir del mal, enfrentándolo desde el pensar. Y lo hace desde una identidad autoconstruida: ‘pensador de izquierda’. Las razones políticas se convierten en razones éticas, la utopía de la emancipación del mal se va haciendo en lo cotidiano, por lo que para este maestro, hacerlo así es mucho más que un deber: “y además, le pagan a uno por hacerlo”.

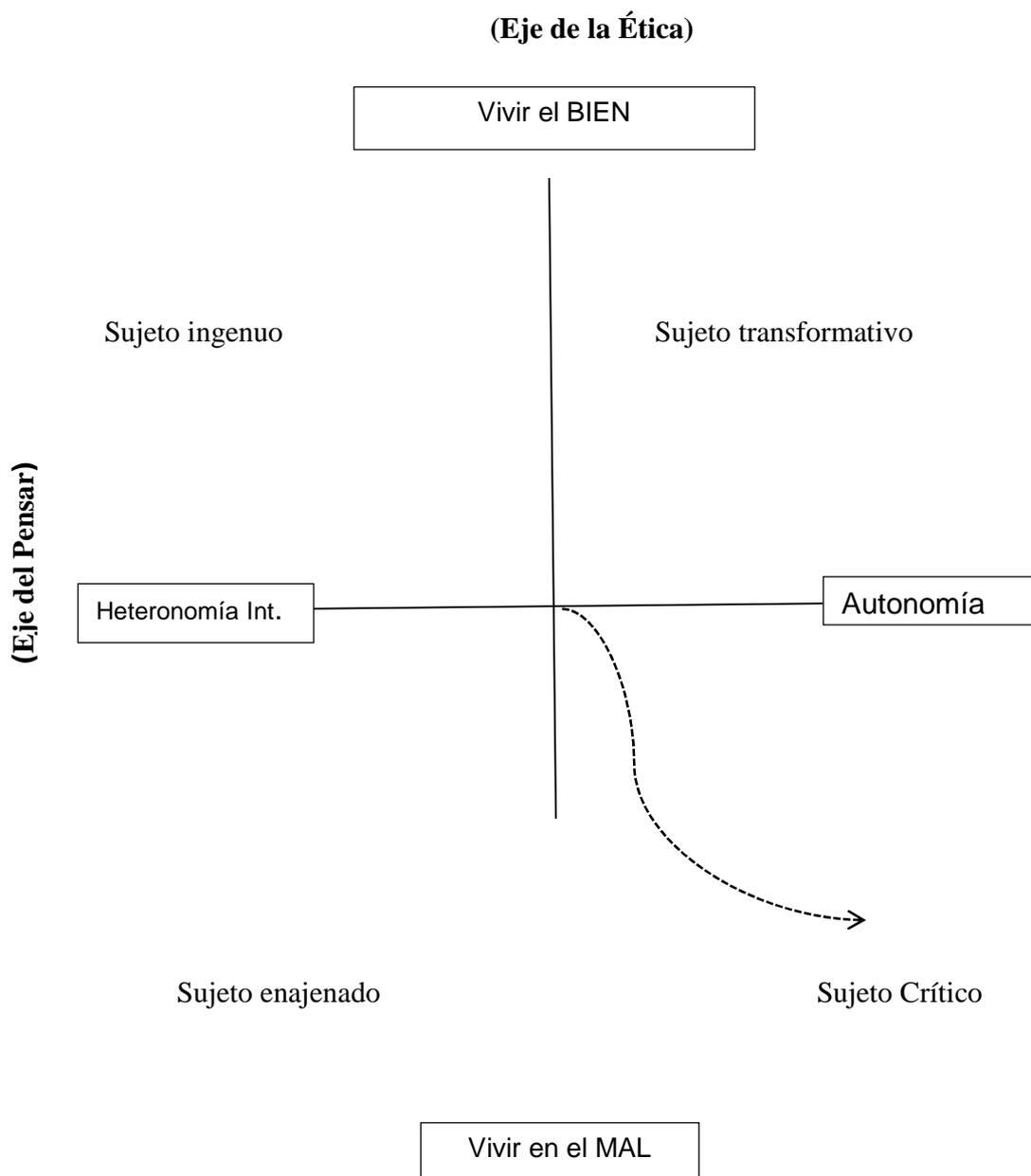
Encontramos aquí un modo de autoridad propio de las pedagogías críticas: la autoridad intelectual que convierte el pensar en acción emancipatoria:

“En el colegio se parte de no perseguir los ‘diferentes’, los locos. Puro diálogo. Es un espacio en el que estudiantes homosexuales puede ‘salir del closet’, yo me siento a conversar con ellos, a ver como los acepta la familia, hablo con las

familias: para nosotros es una fiesta alguien puede declararse gay, no se incita pero si lo es, que sea algo interesante, que no se le vuelva un ‘plumero’. Que se tranquilice, que se afirme, que se proteja, y nos sentamos a hablar de la vida sexual. Ya Foucault había dicho que es desde el sexo que se domina a los sujetos, que es el tema del que hay que hablar, es el que se robó el silencio y por eso hay tanto oscurantismo.” (Entrevista a docente IE3).

Esta apuesta emancipatoria se materializa en construir espacios ‘de diálogo’ en lo que un joven o una joven puedan pensarse y reconocerse, saliendo al paso a formas cotidianas de estigmatización y de exclusión social.

En los elementos que emergen de la experiencia de este maestro, puede visualizarse una matriz de subjetivación que este maestro va a intentar poner en acción:



### **Reconocimiento**

Articular la comprensión del mal con la configuración de una conciencia crítica, el pensar con la ética es la vía propuesta de subjetivación de jóvenes que han vivido la experiencia del mal. No obstante, las tensiones que se establecen entre bien y mal y entre autonomía y heteronomía, generan fronteras difusas, por lo que las iniciativas en esta dirección son de riesgo en tanto que se mueven en los límites institucionales y legales.

Exigen una institucionalidad capaz de moverse flexiblemente entre lo legal y lo ilegal, en procesos transicionales (de justicia transicional, si se quiere).

Vale afirmar que todo intento por ‘salvar’ de situaciones de mal y convertirlas en bien, comporta una ambivalencia de origen, que involucra instituciones y actores.

- **Maestro 4: Educar para transgredir...**

“Nosotros comenzamos a preguntarnos cómo queremos que sea el perfil social, humano [y] político de nuestros egresados y los pensábamos como sujetos críticos (...) [Se trata de] llevarlos a plantear lo que se llama preguntas esenciales, preguntas de alto orden, preguntas que apuntan a las esencias y que desestabilizan un ordenamiento del mundo, un ordenamiento de la escuela y un ordenamiento domesticado, sometido y desesperanzado del saber.

Como vas oyendo en estos planteamientos hay un discurso totalmente disyuntivo, transgresor, pone en cuestión el ordenamiento del mundo en todos los estamentos: a las religiones y a los aparatos de religión los somete a crítica, una crítica surgida por la vía de la pregunta. (...) Es, sencillamente, montar todos los procesos de escuela sobre la pregunta, en cierta medida es volver por los fueros socrático-platónicos de los diálogos, de la mayéutica platónica” (Entrevista docente IE4, p. 6)

La apuesta pedagógica de nuestro maestro, es fundamentalmente una apuesta política: transgredir el orden del mundo, poniéndolo todo en cuestión. Por ello su trabajo va a orientarse a impulsar procesos de subjetivación que propicien que los escolares puedan mirar más allá de los marcos en los que la sociedad los ha ubicado, a través de un proceso constante de preguntarse sobre todo lo que nos rige, para transgredirlo. Esta apuesta político – pedagógica puede visualizarse así:

Perfil de formación ≈ Sujetos críticos / Sujetos ‘enajenados’

| |

Dispositivo ≈ Pregunta esencial / Pregunta ‘trivial’, respuesta.

| |

Contenido ≈ Pregunta de alto nivel / Pregunta de bajo nivel

| |

Finalidad ≈ Desestabilizar el mundo / ‘Domesticar’ el mundo

Docente y cofundador de una institución privada de clase media, y forjado en las posturas críticas del cristianismo (Teología de la liberación, Educación Popular, Comunidades Eclesiales de Base), en lucha siempre con los órdenes de dominación, su experiencia de vida va a ser puesta por sí mismo como un referente pedagógico:

“Todas estas historias se vuelven pedagogía, lo que es mi historia de vida, mi historia de la salida del país, lo que me significó trabajar cuatro años en Suiza como un hombre en exilio, el choque cultural... todo esto se vuelve conversación, experiencia, pedagogía y escuela.” (Entrevista con Docente IE4, p. 6)

En maestros críticos como éste, la propia vida, la experiencia, se convierte en fuente de autoridad, es decir, en pedagogía, en escuela, en argumento de legitimación de la palabra dicha, de la orientación propuesta. La vida propia se hace ejemplar y ejemplarizante, es un testimonio. Y entre los caminos experimentados del propio aprendizaje está lo que el encuentro con los pobres le ha significado y en consecuencia quiere que sus estudiantes sigan el mismo camino:

“No es posible educar jóvenes de clase media si no es en contacto con la pobreza. Ellos no creen que haya pobreza”. En el año 98 cuando vamos en noveno grado, dicen ‘no, pero es que lo que tú nos cuentas que sucede en barrios de Medellín es

ficción’, y yo les digo: no, es que para ustedes el mundo objetivo se acaba en ‘la calle diez’<sup>25</sup>”. (Entrevista docente, IE4, p. 3)

El acercamiento al mundo de los empobrecidos se configura desde una visión crítica de las prácticas sociales asistencialistas y procura en ellos otra mirada:

[pues no se trata de] llevar recursos asistencialistas, [de] llevar sobrantes de clase media, sino [que consiste en] acompañar procesos de empoderamiento de las comunidades. (...) Con los estudiantes de ese año descubrimos que íbamos a empezar a ser una influencia en (la vereda campesina de...) Pueblo Viejo y que esa incidencia no podía llegar en paracaídas porque es asistencialista, y porque eso no está construyendo nada, puesto que no [se] ha construido conocimiento en esa comunidad. (p. 8)

(...) que nuestros estudiantes no salgan del colegio sin haber contactado el mundo de los pobres, apoyando procesos de organización (p. 10)

El proceso de subjetivación propuesto por este educador, parte de considerar el lugar de enunciación de sus estudiantes (clase media), y de los discursos que, según él, comportarían por su condición de origen, como lo es el ‘asistencialismo’ o la atribución de ignorancia a los pobres, y cuyas acciones consecuentes serían ‘llevar sobrantes’, ‘llevarles el conocimiento’. Para deconstruir estos imaginarios sociales de sus estudiantes, el educador propone ‘acompañar procesos de empoderamiento’ y ‘construir conocimiento con la comunidad’, lo cual permitiría tanto a los y las jóvenes escolares como a la comunidad, ‘empoderarse’, construir conciencia crítica.

---

<sup>25</sup> Calle de Medellín, centro de encuentro y de fiesta de los jóvenes de clase media alta. Se refiere al límite ‘territorial’ y de movilidad por la ciudad de sectores de clase media alta: de ahí para allá seguiría en este imaginario, la ciudad de los pobres, del miedo.

Pero la construcción de rasgos de solidaridad no se queda solo en el mundo de los pobres: se abren otros mundos, mucho más controvertidos pero quizá más cercanos; el maestro construye una alternativa que se sale de las prácticas socialmente aceptadas:

“yo acompaño el tema de las diversidades sexuales; un equipo grande de estudiantes de sexto a undécimo que están en un grupo que se llama *Soleidades* que traduce Soleira y diversidades sexuales y de género, donde éstas se hacen visibles y los que se sienten diversos se hacen visibles y lo suyo lo vuelven conversación, lo vuelven causa, lo vuelven tema y tarea escolar. (Entrevista docente IE4, p. 15)

Aquí también su experiencia de vida va a ser presentada como referente, como testimonio. Paradójicamente, esta manera de buscar coherencia de vida, deriva de una fuente ética racional que nuestro maestro declara:

“¿Por qué la norma? ¿qué es en su esencia? yo tengo un mandato ético alto, en eso somos bastante kantianos: si yo tengo un mandato alto sobre mi manera de actuar y yo sé que *jamás* un comportamiento mío va a atentar contra su integridad ni emocional, ni física, ni en tus bienes, ni en tu cuerpo, ni en tus afectos, ni en nada, a mí me sobran todas las leyes que mandan a la cárcel al que va a actuar de esa manera, yo no necesito esa ley, no la necesito, la necesita el que es débil y está en la situación de tentación y de posible caída en lo que tenga que ver con violar el espacio de otro para ser. (Entrevista docente IE4, p. 18)

Aquí, en el testimonio de este maestro, se hace visible una ética racional de la consecuencia, siguiendo los principios kantianos: pensar por sí mismo, ponerse en el lugar del otro, ser consecuente; ética según la cual, mientras el principio racional esté claro (el imperativo categórico kantiano), necesariamente se actuará en consecuencia, por lo que no es admisible la posibilidad de error en la acción: ‘jamás un comportamiento mío va a atentar contra su integridad’. Ética que entra en tensión con otras cuya antropología contempla como principio la incompletud (Freire) y la fragilidad humana (cristianismo).

De este modo, este maestro va buscar vías de subjetivación mediante la demanda a sus estudiantes de una autonomía similar a la que él asume para sí como norma:

(...) “porque a nosotros nos confeccionaron el alma de tal manera que tú aprendas a hacerle trampas a la verdad y a ti mismo, pero no te dejes coger. Eso eliminó la autonomía, no somos sujetos autónomos sino [que siempre estamos atados a pensar en] cómo le hago la trampa a aquello, cómo hago aquello de manera que me dé réditos, tumbe a quien tumbe, mate a quien mate. El que llega al colegio, normalmente los muchachos que vienen de otros colegios, tiene un gran lío con la norma y con el mandato propio, no se da el mandato, no se da el mandato y entonces uno les dice ¿qué pasa? [Responden] “No es que esto acá es un vagaderito”, les digo “no, no has entendido, lo que pasa es que aquí la norma la das vos, no te la voy a dar yo. Yo no voy a ser tu súper ego, tu consciencia vigilante permanente a lo largo de tu vida, por tu vida respondés vos. Mi deber como maestro es enseñarte a responder por tu vida hoy. Ahora respóndeme por qué no hiciste tu tarea y por qué no te estás comprometiendo contigo”, el muchacho llega facilito, facilito a la conclusión: “no tengo mandato sobre mi vida o no me he tomado en serio”. Esa es una de las fatalidades de la escuela, la escuela fortalece, robustece todos los procesos heteronómicos y eso es fatal para construir sociedad. (Entrevista docente IE4, p.18)

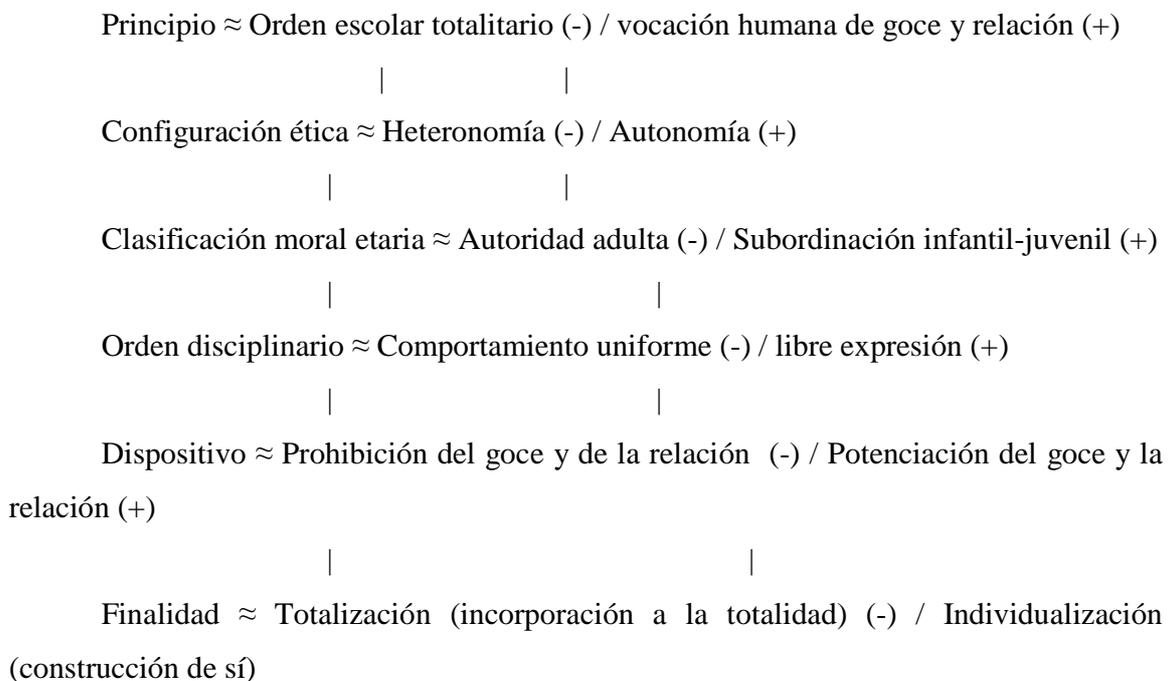
Justamente, reconocer de dónde venimos, reconocer que no somos autónomos, que en la sociedad la norma no se la da cada quién aunque esté obligado a hacerse responsable individualmente, que se le exige autonomía como individuo en medio de un orden social totalitario.

La totalización en la sociedad y en la escuela también es comprendida por el maestro, así:

“[es que] la escuela prohíbe la vocación humana de goce y de relación.

(...) es que la escuela se parece a cuatro cosas que son colectivas, la escuela es igualita a los ejércitos, hacen fila, firmes, pasa la obediencia a poner fila, la autoridad es hacia arriba; eso en nosotros no existe ¿Qué vos entrés a un salón y todo el mundo se tenga que parar? ¿Pero por qué? ¿Acaso somos militares? Saludar sí, les enseñamos eso y tratamos de practicarlo ¿Pero me tengo que parar que porque el otro tiene cincuenta años y yo catorce? Conversemos de igual a igual, negociemos de igual a igual. (Entrevista Docente IE4, p. 20)

La fuerte crítica de este maestro a la institución escolar se hace en varios planos, que pueden verse en el siguiente grafo:

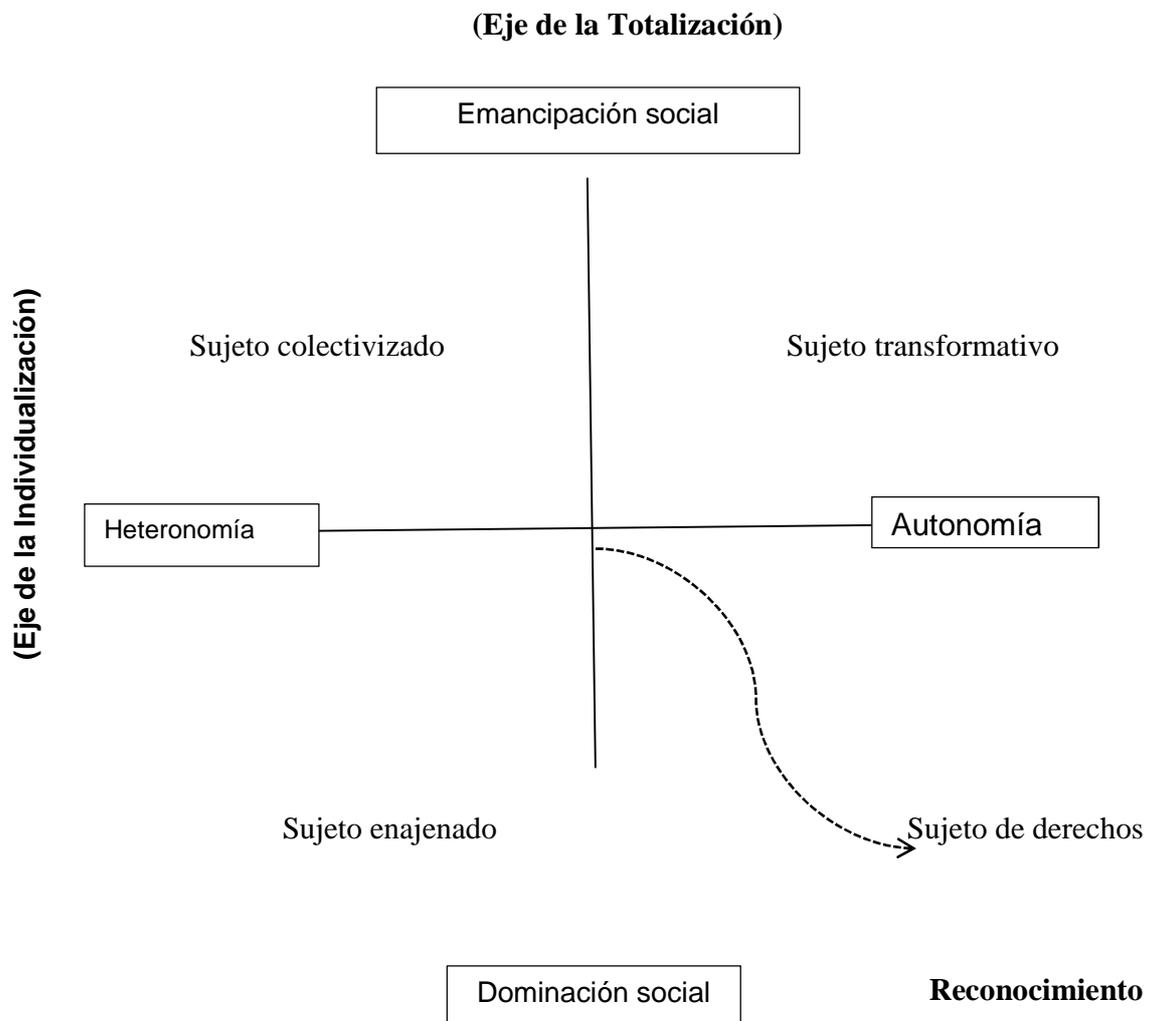


Frente a esta tensión entre totalización e individualización, este maestro va a insistir en rol que tendría que jugar la escuela como aporte a la liberación de esta ‘razón de estado’:

(...) Sobre derechos pisoteados, negados enteramente al pueblo de Colombia, a la salud, a la vida, al agua, todos los derechos pisoteados se vuelven mercancía que lucran a unos pocos, eso lo tiene que trabajar radicalmente la escuela y ahí es

donde la escuela se vuelve subversiva de los ordenamientos del mundo y tiene que ser subversiva, y si no lo es no es escuela, es un centro de adoctrinamiento, igualito a las iglesias, a los ejércitos... (Entrevista docente EI4, p. 20)

Convertirse en subversiva de los ordenamientos del mundo es la misión que este educador atribuye a la escuela. Y dado que subvertir el mundo tiene otros retos y demandas que superan en mucho lo que desde la escuela es posible hacer, como él mismo lo constata (“construir anti-escuela”), esta postura extrema la tensión frente a su propio proyecto y al alcance formativo y la acción política de las escuelas críticas. El proceso de subjetivación propuesto por este maestro, puede visualizarse en la siguiente matriz:



De este modo, el proceso de subjetivación propuesto por el docente de la IE4, busca formar sujetos transformadores, potenciando la autonomía individual con rasgos de solidaridad, fruto de la experiencia del encuentro con el mundo de los pobres, desde una crítica a las prácticas asistencialista, buscando en esta interrelación y diálogo, empoderar a quienes han sido empobrecidos. Al tiempo, se trabaja en romper relaciones de discriminación, especialmente en lo relacionado con las distintas formas de vida. La palabra, es el dispositivo que este maestro busca colocar en las relaciones, tratando de subvertir las relaciones de poder hacia un deseado encuentro como iguales.

### **A modo de reflexión**

La experiencia de maestros que dedican su vida a constituir procesos de formación con la intención liberadora, y que hoy podemos nombrar como procesos de subjetivación, pasan por el propio proceso de subjetivación, esto es, por una lucha personal por romper las determinaciones del ser maestro o maestra, producidas por lo que denominan escuela tradicional, y que no es otra que la escuela moderna. Este trabajo personal que pasa por distintas vivencias, como la relación con el mal, el dolor por la pobreza, la lucha por el reconocimiento de las distintas formas de vida, el cuidado, la lucha contra la enajenación propia de las sociedades de consumo, es también un camino de subjetivación. Camino de subjetivación que hace el maestro-a crítico **'pasando por'** una escuela crítica, como bien lo nombra uno de los educadores; paso por la escuela que deconstruye los propios esquemas de y transforma hábitos y prácticas, al tiempo que abre espacios para que lo que se ha querido ser como educador, quizás sea posible.

Cuidado, sacrificio y promoción de la ciudadanía son elementos estructurantes de la experiencia de muchos educadores críticos. En ellos, confluyen y se hibridan discursos sobre el mal y el bien, las libertades, el cuidado, el pastoreo, la izquierda, la resistencia al orden escolar y al autoritarismo, la emancipación social, la vida de los niños y jóvenes, y las posibilidades y límites para realizar sus sueños pedagógicos.

Un eje de tensión permanente en los educadores críticos es el umbral de exclusión que delimita la escuela moderna con sus dispositivos de evaluación, disciplinamiento y comportamiento, y que en muchas situaciones hace visibles los límites del modelo de gobierno escolar crítico; modelo que podemos nombrar como de *acompañamiento / deliberación*, esto es, un singular híbrido hecho de pastoreo y de consenso democrático, al cual se le reconoce el propósito de descentramiento frente al modelo de gobierno de la escuela moderna. Desde el eje deliberativo, los educadores promueven la construcción de acuerdos de ‘autocontrol’ y de heterocontrol; pero siendo los límites legales insuficientes, desde el ‘eje de acompañamiento’ se incentiva al autoexamen y el autogobierno.

El umbral de educabilidad (y por ende el de exclusión) se configura en la tensión exclusión / salvación, umbral frente al cual se toma la vía del *convencimiento / autoconvencimiento*, que permita a la institución poner fin a una situación que pone en tela de juicio las posibilidades y límites del modelo, y a los educadores poder cumplir con su misión y vocación emancipadora. Esto se constituye en una situación dilemática para los maestros y maestras críticos, e instala la duda sobre su distancia con los maestros ‘tradicionales’.

Un rasgo común en los educadores críticos es su disposición a correr riesgos, a jugar en situaciones límites, si es del caso, para ejercer su trabajo emancipador; el riesgo es un elemento que caracteriza la acción emancipadora y que es asumido como un valor. Implica pues, perder el miedo al “mal” como vía para dominarlo o mejor, transformarlo.

La apuesta por construir una escuela crítica constituye su propia vía de subjetivación, su línea de fuga, la de no ser un ‘maestro tradicional’ y hacer la propia producción de sí, para de este modo poder convertirse en lo que como educadores se aspira a ser: un maestro o maestra emancipador(a).

## **CAPÍTULO 5**

### **PROCESOS DE SUBJETIVACIÓN Y DE FORMACIÓN DE SUBJETIVIDAD POLÍTICA EN ESCUELAS CRÍTICAS**

Este apartado tiene como propósito acercarse a las ‘escuelas críticas’ de la ciudad de Medellín, para reconocer en sus proyectos pedagógicos algunas de las iniciativas de formación de subjetividad política y de prácticas de subjetivación que han diseñado e implementado, fruto del encuentro entre los proyectos educativos institucionales, los diversos contextos socioculturales en los que estas experiencias emergen y se desarrollan, los agentes sociales y especialmente educativos que han construido su identidad de maestros y ciudadanos apostando por construir ‘escuelas críticas (otra escuela posible), y el modelo de escuela moderna colombiana de los últimos 20 años (fin de siglo XX e inicio del siglo XXI). Experiencias escolares que, por lo demás, están inscritas en la ciudad de Medellín actual (2011-2014), en territorios socioculturales y políticos diversos en su dinámica.

Las instituciones educativas de la ciudad de Medellín, referentes de esta investigación, que han asumido expresamente enfoques de pedagogía crítica son, en orden alfabético: Colegio Bello Oriente (1), Colegio Colombo Francés (2), Institución Educativa José Acevedo y Gómez (3), y Colegio Soleira (4). Presento a continuación algunos elementos descriptivos que permiten entender de mejor manera el marco contextual, el sentido, el alcance y el desarrollo de dichas propuestas.

En la primera parte de este apartado, se presentan algunos elementos contextuales que inciden en la configuración y desarrollo de las escuelas críticas en la ciudad de Medellín, como son los aspectos políticos, legales y administrativos. En la segunda parte, se muestran aspectos relevantes de las escuelas críticas referidas, tomando experiencias específicas producidas por cada una de las comunidades educativas, y que presentan elementos significativos con-figurantes de subjetividades políticas y vías específicas de subjetivación. Se destacan allí también, elementos relacionados con el origen, el lugar y

territorio en el que se ubican, algunas iniciativas político-pedagógicas para la formación de sujetos políticos críticos, ciertos aspectos relacionados con los grupos sociales que participan de la experiencia, y algunos desarrollos particulares de las mismas.

## **5.1 Marco político e institucional**

En este apartado señalo algunos elementos de la política educativa que definen un marco común de posibilidades y límites de las escuelas críticas en Colombia, al cual me referiré de manera puntual (no es el objeto de la investigación), pero que es necesario para hacer comprensible su desarrollo. Para ello se retoman aspectos claves identificados y analizados en un anterior estudio investigativo “¿Qué reformó la reforma educativa?” (Saldarriaga y Toro, 2002).

- **Ley General de Educación 1994: El mandato de la democracia escolar, y la autonomía de las escuelas para construir su Proyecto Educativo Institucional**

La reforma de la educación preescolar, básica y media, fue materializada inicialmente por la Ley General de Educación (LGE) o Ley 115 de 1994 (República de Colombia, 1994) como respuesta a la necesidad de construir un modelo de escuela acorde con la Constitución Política de Colombia (República de Colombia, 1991). Entre las modificaciones sustanciales articuladas se destacan la autonomía escolar para producir su propio Proyecto Educativo Institucional (PEI) (art. 73), y la democratización de las escuelas a través de la obligación de conformar, en todas ellas (oficiales, privadas o contratadas), un gobierno escolar participativo (art. 142).

Con el primer aspecto, se otorgó “la autonomía escolar para la formulación e implementación del Proyecto Educativo Institucional (PEI), a la propia comunidad educativa” (Saldarriaga, J., 2002, p. 26), esto es, autonomía curricular y pedagógica. Y, con la democracia escolar, se dio el mandato de organizar “la dirección, a cargo del Gobierno Escolar conformado por representantes de los distintos estamentos escolares” (p. 26). Como afirmó Mejía, en su momento, (1995, p. 120), el PEI “es el principal desarrollo de la Ley,

ya que se convierte en la estructura central que da unidad a la actividad escolar y vertebra la acción educativa desde la misma práctica”; mientras que la participación democrática escolar “puede realmente garantizar que la escuela se convierta en un germen de democracia”. (Mejía, 1995, p. 122).

Estos aspectos novedosos en relación al modelo de escuela colombiana anterior a la Constitución de 1991, irían a generar tanto posibilidades como límites a las experiencias de escuelas críticas, que, por lo demás, antes de la LGE de 1994, fueron vistas con sospecha por autoridades educativas, pero que a partir de ella, fueron obligadas a asimilarse al nuevo marco legal:

“Así mismo, la LGE, de manera explícita, apunta a promover proyectos de Innovación Socio-educativos (...) A partir de ella, en el artículo 4° se reconocen los procesos de innovación, investigación y de evaluación del proceso educativo entre otros, como factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación.

(...) Podríamos sintetizar, afirmando (que) el respaldo legal de los *procesos de innovación educativa y de evaluación crítica* en la ley 115 de 1994 (...)

(...) Hoy, ya no se plantea el problema de la legalización de las innovaciones. (...) Se obvia los pasos para conceder el reconocimiento legal a la innovación pedagógica: *la licencia de funcionamiento, y la autorización de la experimentación de la innovación*”. (Moreno, 1994, p. 80).

De esta manera, la LGE permite la coincidencia entre sus fines (art.5), centrados en el sujeto (“el pleno desarrollo de la personalidad”, art. 5, núm. 1), los derechos humanos y la democracia (núm. 2), la participación democrática (núm. 3); y las apuestas pedagógicas de las escuelas críticas que hasta el momento habían sobrevivido cobijadas por la figura de la innovación educativa, con las restricciones y controles ya mencionados, soportando la vigilancia permanente y la sospecha de las autoridades educativas.

Este ‘reconocimiento’ a las llamadas ‘innovaciones críticas’ va a coexistir y a entrar en tensión con el nuevo marco legal que le da autonomía a cada institución educativa para construcción del proyecto educativo institucional:

“Con el fin de lograr la formación integral del educando, cada establecimiento educativo deberá elaborar y poner en práctica un Proyecto Educativo Institucional en el que se especifiquen entre otros aspectos, los principios y fines *del establecimiento*, los recursos docentes y didácticos, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión”

(...) El proyecto educativo institucional debe responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país, ser concreto, factible y evaluable.” (República de Colombia, 1994, art. 73).

Además de la autonomía a la construcción del PEI, se ponen en el centro las “situaciones y necesidades de...”, lo que exigiría el descentramiento de la estructura pedagógica y curricular centralizada (en el maestro, en el gobierno nacional) para poner en el centro al educando y al territorio que habita. No obstante, el mismo marco que elimina el currículo nacional obligatorio e instala la libertad de currículo, la democracia y la participación, va a definir los límites en que esto es permitido realizarse: “Áreas obligatorias, asignaturas y proyectos transversales obligatorios, que estructuran el plan de estudios (arts. 23 y 31) y que abarcan la casi totalidad del tiempo escolar, dejando muy pocas posibilidades para la elaboración de un currículum propio del centro educativo” (Saldarriaga, 2002, p. 26).

Así mismo, el gobierno escolar va a establecerse mediante el sistema de representación, fijando por ley sus instancias e integrantes, y en el cual es visible la baja representatividad de los estudiantes (según el art. 143 de la LGE, solo se permite que uno de ocho miembros del Consejo Directivo sea estudiante). Si bien, se anima a la participación de la comunidad educativa y no se prohíbe la creación de otros espacios, la figura establecida por la ley va a poner restricción total a la implementación de otras

modalidades de gobierno escolar democrático en la dirección de la democracia radical, y que ya habían sido exploradas por algunas ‘innovaciones pedagógicas críticas’, anteriores a la LGE, como ha ocurrido en el caso de una de las instituciones educativas referidas en esta investigación, que data de antes de la entrada en vigencia de la LGE, y que ha intentado mantenerse.<sup>26</sup>

Si bien este conflicto con los límites que establece la ley fue vivido especialmente por las escuelas privadas del país, no fue distinto en las escuelas oficiales, lo que dio origen a movilizaciones gremiales y sociales y a acciones de resistencia, como los realizados por la Federación Colombiana de Educadores (FECODE), y en particular por el Movimiento Pedagógico ligado en sus orígenes a la Federación, que hizo destacados aportes especialmente materia de pedagogía.<sup>27</sup> Esta movilización del magisterio oficial, sin duda, incidió de manera directa tanto en la aprobación de la nueva LGE/94, como en los contenidos de la misma y de sus desarrollos reglamentarios, y cuyos puntos en tensión pueden ser rastreados en todo el desarrollo de la reforma, hasta hoy.

No obstante, estas reivindicaciones desde el movimiento pedagógico o desde el movimiento magisterial no siempre llegaron o no fueron compartidas o acogidas por los docentes y quizás menos por sus directivas, tal como fue identificado y analizado en su momento en “Que reformó la reforma educativa” (Saldarriaga, 2002), frente a las tensiones respecto a los fines, principios y enfoques mandados por la LGE:

“implica para la escuela poner sus estructuras y prácticas en función de la libertad y la autonomía individual y colectiva y constituir un ambiente democrático y de respeto por los derechos de los otros. Pensar y organizar administrativa y curricularmente una escuela desde estos principios, exige la transformación radical

---

<sup>26</sup> En particular, esta transición la vivió el Colegio Colombo Francés, fundado en 1976.

<sup>27</sup> Este movimiento de resistencia político-pedagógica, puede ser seguido a través de la Revista Educación y Cultura, de la Federación Colombiana de Educadores. Ver también: Suárez, H. y Rodríguez A. (2002). 20 años, 1982-2002, del Movimiento Pedagógico, entre mitos y realidades. Bogotá: Editorial Magisterio.

de esquemas mentales sobre el modo de ser escuela, de ser maestro, de ser padre de familia, de ser estudiante. Pero no es fácil aceptarlo y menos transformar el sistema en función de estos fines” (Saldarriaga, 2002, p. 111)

Esto se entiende, en términos de Murga Menoyo, como “la dificultad de introducir con eficacia innovaciones cuyo nivel axiológico fuera muy superior al del contexto social correspondiente (...), sin contar con la masa crítica que movilice la innovación Pedagógica” (Murga, 1994, p. 19).

Por tanto, va a ser la LGE el marco obligatorio al que tengan que estar referidas las experiencias de Escuelas Críticas, lo que permitiría tanto su legitimación, pero también un límite en su pretensión de vivir la democracia radical en la escuela.

- **Modalidades de servicio educativo: Oficial / Privado / Oficial contratado o Particular Subvencionado**

Según la Ley General de Educación, de Colombia (LGE) o (Ley 115 de 1994, art. 3), el servicio educativo estatal puede ser prestado por instituciones educativas del Estado, por parte de entidades privadas, así como a través de entidades sin ánimo de lucro, contratadas para el efecto<sup>28</sup>. Esta investigación toma experiencias de los tres tipos de servicio, teniendo claro que todas las instituciones educativas son servicio público, sean oficiales, privadas o privadas contratadas por el Estado, por lo que deben acogerse a la misma legislación marco.

Las instituciones referentes de este estudio se clasifican, según la modalidad del servicio, así:

---

<sup>28</sup> En modalidades que reciben distintos nombres: Educación contratada, contratación de cobertura, educación subsidiada, por concesión, etc. Para el efecto, se toma el nombre usado por las administraciones municipales de la Medellín: Colegios de Cobertura.

<b>Colegio / Modalidad</b>	<b>Oficial</b>	<b>Privada</b>	<b>Privada Contratada</b>
Bello Oriente (1)			Contratada
Colombo Francés (2)		Privada	
José Acevedo y Gómez (3)	Oficial		
Soleira (4)		Privada	

Este marco político administrativo, genera condiciones tanto comunes como particulares para cada una de las instituciones educativas. Ello implica que, desde las autoridades educativas se producen instrumentos técnico-jurídicos que contienen los criterios y requisitos administrativos obligatorios que enmarcan y orientan (posibilitan y/o limitan) cualquier proyecto educativo institucional (PEI) escolar en el territorio, en los que se prescriben todos los ítems con los que deben obligatoriamente estructurarse y evaluarse todas las instituciones educativas, y de lo cual no están exentas las escuelas críticas o cualquier otra ‘innovación’ (como por ejemplo, la Guía Básica para el Manejo de Libros Reglamentarios, Alcaldía de Medellín, 2009).

Desde su *fundación*, las instituciones oficiales responden a requerimientos o demandas que hacen comunidades locales o de grupos de interés frente al Estado, el cual da una respuesta desde un formato universal, construyendo infraestructura y nombrando docentes, directivos y administrativos, quienes al azar confluyen en el mismo espacio escolar para responder por las tareas que a cada quien como funcionario público, de modo individual, le corresponden. Por tanto, este encuentro azaroso precede a la construcción del proyecto educativo: no existe en el inicio de estas escuelas un encuentro inicial de fundadores, una visión ni apuesta compartida, una propuesta educativa que les haya convocado, por lo cual la motivación no es en principio otra que la de cumplir con un mandato o con un nombramiento laboral. No existe un acto fundante, un colectivo humano gestor que cuide y oriente el proyecto; no precede un sentimiento común. Esta forma de constituir escuelas se funda en la responsabilidad individual del maestro, sin otra obligación que el cumplimiento de las tareas para las que fue contratado. En consecuencia, la construcción de un proyecto educativo se hace con posterioridad a la fundación de una

escuela oficial y como una confluencia de voluntades y de perspectivas al azar, que no obliga a los docentes a seguir su enfoque, lo que explica en buena medida la gran dificultad de que se constituyan escuelas desde una opción explícita por pedagogías ‘alternativas’ como son frecuentemente consideradas las pedagogías críticas: ningún docente llega a una institución oficial por su postura política y pedagógica, ni nadie puede exigirle a los docentes asumir una determinada postura. La dirección de las escuelas oficiales no tiene potestad para convocar docentes afines a su proyecto, así como tampoco tiene la competencia para excluir educadores por no compartir la filosofía de la dirección, ni para exigirles responder por las apuestas del PEI, pese a que el decreto 1278 de 2002 (nuevo estatuto de profesionalización docente) haya incluido la evaluación de desempeño de los docentes por parte de la dirección: la orientación pedagógica de cada docente no puede argumentarse como causal de desempeño deficiente. Tal ausencia o debilidad por no contar con un ‘carisma fundacional’, o con un colectivo comprometido con una propuesta pedagógica específica, tiene implicaciones en la pervivencia y generalización de prácticas pedagógicas individualistas que pueden observarse en las escuelas oficiales, y que hace difícil desarrollar en ellas alguna iniciativa de transformación de sus prácticas, y aún más, cuando implica transformar concepciones y prácticas pedagógicas habituales desde una perspectiva sociocrítica.

El mecanismo formal de regulación del desempeño de los directivos y docentes es externo al proyecto educativo y a la propia comunidad educativa, y de carácter individual (Estatuto docente, código disciplinario único, pruebas estandarizadas de ingreso y de evaluación de competencias, escalafón docente, ‘debido proceso’ constitucional), lo que hace difícil darle curso a cualquier iniciativa de la dirección para darle una orientación global hacia una apuesta política y pedagógica común, alrededor de la cual la comunidad educativa y el colectivo de docentes construyen una identidad.

En contraste, las instituciones privadas se fundan, en general, a partir de un sueño pedagógico, de un ‘carisma fundacional’, de una apuesta política, desde una identidad prefigurada o desde una misión altruista que justifica y dinamiza su existencia; esto es, que en las escuelas privadas el proyecto educativo precede a su implementación. En ellas, el

acto fundacional es esencial. El referente permanente a un fundador o fundadores, a una voluntad primigenia, a un 'carisma fundacional', a unos textos o documentos que consignan esta voluntad y a los cuales se recurre frecuentemente para actualizarla, constituyen un rasgo común de las escuelas privadas. Este carisma comporta la elección de una perspectiva pedagógica general en la que se inscribe el interés fundante, y una propuesta pedagógica particular que va a ser presentada al público como propia, como una marca propia y un distintivo como escuela. Este rasgo de originalidad, de innovación, va a jugar como referente de identidad en la comunidad educativa, especialmente en educadores y educandos.

Por ello, quien dirige (que no solo es quien tiene las funciones de dirección, sino en general, una asamblea de socios, una junta directiva, una dirección corporativa), elige a sus educadores, quienes deben compartir en gran medida tales aspiraciones, los forma, acompaña y evalúa cada acto educativo, se les piden pruebas de fidelidad, de vocación y de sentido de pertenencia. A la dirección le ha sido conferida autonomía y autoridad suficiente para escoger el grupo de educadores, darle a cada uno responsabilidades de acuerdo a las necesidades del proyecto y a su perfil personal, hacer el seguimiento y evaluación sobre la coherencia entre su trabajo, actitudes y los principios fundantes, y por tanto, decidir sobre su permanencia, sobre el lugar que ocupen, sobre la confianza que se les otorgue.

En síntesis, las profundas diferencias de *origen* no pueden ser tomadas como un asunto meramente formal con implicaciones administrativas (que son muy importantes), sino que define elementos y rasgos particulares relacionados la autoridad, la identidad con un proyecto (el ideal, la utopía, la marca propia o distintivos, el 'buen nombre del colegio'), con las relaciones con y entre docentes, con la intervención o autonomía de estos en su filosofía y en sus concepciones pedagógicas y políticas, y que necesariamente inciden en las posibilidades y límites de desarrollo de iniciativas pedagógicas, en el perfil o ideal formativo de los estudiantes y en el tipo de prácticas pedagógicas que se diseñen institucionalmente para este fin, especialmente si estas pretenden ser 'alternativas' a la cultura dominante, a la estructura y dinámica instituida en las escuelas modernas, a la llamada 'escuela tradicional', como lo conciben las escuelas críticas.

- **Contexto sociopolítico de las experiencias**

Un elemento determinante en la configuración y desarrollo del proyecto de las escuelas en general, pero que presenta rasgos específicos en las escuelas críticas, es el contexto sociopolítico y cultural en el que acontecen, en el que aspectos como: el territorio en el que se instalan, las conflictividades políticas y sociales de la ciudad y entorno, las condiciones socioeconómicas de sus familias, los mundos culturales de los estudiantes, de las familias, de la comunidad educativa en general, y las demandas que de estos actores se derivan, van a jugar un papel decisivo en la dinámica de cada una de las experiencias educativas críticas, especialmente si las características del entorno social y geográfico en el que se instalen van a tener especial importancia para orientar y contextualizar la acción pedagógica, dada la importancia que las pedagogías críticas dan a la toma de conciencia sobre la realidad social y personal, y sobre la necesidad de emancipación de las condiciones y relaciones de dominación:

“Evitar el empaquetamiento de los alumnos es una de nuestras tareas. Obviamente, frente al problema del desempleo no es fácil motivar a la gente, mantenerla incluso en una posición de esperanza, pero es fundamental que discutamos con los alumnos la propia razón de ser, el origen de nuestras dificultades. Si nosotros conseguimos convencer a los jóvenes de que la realidad, por difícil que sea, puede ser transformada, estaremos cumpliendo con una de las tareas históricas del momento”. (Freire, 2009, p. 57).

Vale considerar que la ciudad de Medellín, en la que se sitúan las experiencias de referencia, se ha visto afectada de manera intensa por la presencia del narcotráfico, desde la década de los 80, que ha venido a incorporarse a la cultura cotidiana cruzándose con múltiples violencias urbanas, con las dinámicas cotidianas de los barrios, con violencias escolares y familiares, estatales y privadas.<sup>29</sup>

---

<sup>29</sup> Esta ciudad, capital del Departamento de Antioquia alberga a 2,4 millones de habitantes, pero forma una conurbación (Área Metropolitana de Medellín o Valle de Aburrá con 10 municipios aledaños, con una

Durante las últimas décadas del siglo XX, Medellín experimentó una época de violencia extrema y fue reconocida mundialmente como la ciudad de Pablo Escobar y del Cartel de Medellín, por albergar uno de los carteles de droga más peligrosos del mundo. En la década de los noventa (y en los dos mil), sectores académicos, empresariales y de la sociedad civil cooperaron en un esfuerzo mancomunado para revertir las tendencias negativas de la ciudad” (Ministerio de la Cultura, 2011, p. 31). Para el año 2009, según investigación del Instituto Popular de Capacitación (2011), el conflicto en la ciudad se agudizó:

“Durante 2009, la dinámica del conflicto en la ciudad estuvo marcada por un drástico incremento en las cifras de homicidios; amenazas a sectores poblacionales concretos, a defensores de derechos humanos, sindicalistas, líderes sociales y estudiantes universitarios; ataques a testigos y a desmovilizados; desplazamiento intraurbano y reclutamiento forzado. Estos hechos a grandes rasgos dejan entrever que la situación de Medellín no se reduce exclusivamente a las *vendettas* entre grupos delincuenciales por el control de los circuitos ilegales. (...) Esta problemática hunde sus raíces en la historia de la ciudad, en la marginalidad, la exclusión y la represión estatal se sectores sociales, donde se generó a través de los años un cultivo de manifestaciones de delincuencia, autodefensas, milicias y paramilitarismo. (...) Las *bandas* o *combos* a los que en la actualidad se les atribuye la escalada violenta actual, no son actores nuevos en el devenir de la historia, son actores que se han reconfigurado a través de décadas y hoy en día poseen el acumulado de diferentes guerras” (Instituto Popular de Capacitación, 2011, p. 46).

Esta conflictividad urbana ha tenido gran incidencia en las violencias escolares en muchas instituciones educativas de la ciudad, aunque con afectaciones diferentes, las cuales

---

población aproximada de 3,7 millones de habitantes: municipios de Barbosa, Bello, Caldas, Copacabana, Envigado, Girardota, Itagüí, La Estrella, Medellín y Sabaneta).

son un elemento visible en las experiencias a referir en la segunda parte de este apartado. El observatorio de ciudad, Medellín como Vamos, resume el problema de la siguiente manera:

“la capacidad de la escuela bajo contextos de **conflicto** como los que ha vivido Medellín en más de tres décadas, con actores distintos, que se transforman, que mutan, pero que no se extinguen, y que en todos los casos tienen algo en común: son generadores de **violencia**, con enormes efectos negativos sobre los procesos educativos en la ciudad: abandono de la escuela, repitencia, desmotivación en los aprendizajes, estrés, emulación de conductas violentas al interior de la Escuela, entre otros, pero el más importante de todos es la muerte de niños y jóvenes, la **destrucción de vida en plena formación**. La escuela como sitio de encuentro, de aprendizajes, de interacción social, en muchos sitios de nuestra ciudad se ve enfrentada a estos contextos adversos”. (Medellín Cómo Vamos, 2013).

Dado que el análisis del contexto sociopolítico y cultural de Medellín no es el tema de esta investigación, remito a alguna de la abundante bibliografía al respecto (Insuasty, 2010; Jaramillo, Villa y Sánchez, 2004).

Estas afectaciones de las violencias en la configuración de sujetos, no solo producen miedo y provocan deserción en muchos de los escolares, sino que se naturalizan y se legitiman como parte del ejercicio de la vida cotidiana y escolar. En este sentido, la socióloga Mary Luz Marín (2011), afirma que:

“En la ciudad de Medellín, la violencia expresada de diversas formas, está afectando directamente la configuración de subjetividades de los niños, niñas y adolescentes. En sus entornos barriales y escolares se están creando nuevos espacios de socialización en relación con actores armados, hacia los cuales se sienten atraídos, incidiendo éstos en su construcción de referentes de vida; además, hay cada vez mayor presencia de las mujeres niñas y adolescentes en el conflicto urbano y escolar, hecho que está ubicando en otro lugar a las mujeres, no solo como botines sino también como actoras de la guerra.” (Marín, 2011, p. 36).

No obstante, dichas afectaciones no se dan de la misma forma e intensidad: mientras que unas instituciones se encuentran ubicadas en zonas de la ciudad que han sido epicentro de la conflictividad armada urbana, de narcotráfico y delincuencia barrial, viviendo directamente o a través de sus familias situaciones de asesinatos, desplazamiento forzado, amenazas, extorsión, presión para vincularse a grupos armados, violencia sexual, etc.; otras instituciones se ubican en el ‘otro lado’ de la ciudad, donde dicha conflictividad es conocida sobre todo a través de los medios de comunicación, en especial por los noticieros y las telenovelas, o por la presencia en el entorno o la vecindad de personas que se muestran como pertenecientes a dicho mundo.

En este marco, las escuelas críticas en particular han tomado una posición de resistencia a la presencia material y simbólica de las llamadas ‘cultura de la violencia’ y ‘cultura del narcotráfico’, asumiéndolas como formas de vida contrarias a sus principios democráticos, pacifistas y emancipatorios, pese a que en las instituciones escolares críticas también se ve presencia de niños, niñas o jóvenes expresando simpatía por el mundo del narcotráfico y del delito.

Consecuentemente, en las escuelas críticas de Medellín se encuentran con frecuencia iniciativas pedagógicas diseñadas expresamente para construir una *cultura de paz*, de *legalidad*, de *democracia*, de *equidad*, tanto en la institución como en la ciudad, con vinculación de profesores, estudiantes y familias, y en las que los escolares tienen especial participación tanto en el diseño de la iniciativa como en su materialización. De la misma manera, estos son temas de reflexión e investigación académica que son incorporados al currículo de manera explícita, tal como es visible en las distintas escuelas referenciadas en este estudio, apostando a la formación de una *cultura política crítica*, al desarrollo de investigaciones sociales desde los estudiantes y a generar espacios abiertos para el debate político y social.

Otro elemento de gran incidencia en las instituciones educativas críticas y derivado también del conflicto colombiano, especialmente de las últimas décadas, es el desplazamiento forzado o migración forzada, tanto entre el campo y la ciudad, como

intraurbano (Jaramillo, Villa y Sánchez, 2004). Según el observatorio privado Medellín Como Vamos (2014), en el boletín del mes de abril, en su editorial, se afirma:

“De acuerdo con cifras del Departamento de Prosperidad Social, Medellín es, entre las más importantes ciudades capitales del país, la que cuenta con mayor proporción de su población que ha llegado a la ciudad declarando desplazamiento por violencia, más que doblando la cifra correspondiente a la capital del país (11,7% vs 5%). Adicionalmente, de acuerdo con datos de la Personería de Medellín, desde 1998 hasta 2011, 86% de la migración a Medellín ha provenido de las subregiones del departamento de Antioquia.

Los motivos del desplazamiento de un promedio anual aproximado de 15.000 personas, de las cuales un 71% son reconocidos como desplazados por la violencia, están relacionados con las condiciones de seguridad en el departamento, pero también son una consecuencia de las oportunidades desiguales con que cuenta la población para acceder a los beneficios del desarrollo, especialmente en relación con Medellín. (Medellín Cómo Vamos, 2014a, 1)

En específico, dos de las instituciones de referencia están situadas en zonas de asentamientos de personas en condición de desplazamiento rural-urbano e intraurbano,<sup>30</sup> en las que muchos de sus estudiantes provienen en su mayoría de familias que han vivido tal condición. Sin embargo, esta problemática forma parte de las reflexiones y preocupaciones que el conjunto de escuelas críticas referidas han incorporado a los procesos de formación, como se hará visible en la segunda parte de este capítulo.

## **5.2 Escuelas críticas en la formación de sujetos políticos**

Es necesario presentar a continuación, algunas experiencias de formación de sujetos políticos realizadas por las cuatro instituciones escolares de la ciudad de Medellín (Colombia), que han intencionado la formación de subjetividades y los procesos de

---

<sup>30</sup> El Colegio Bello Oriente – CEBOGA y la Institución Educativa José Acevedo y Gómez.

subjetivación de sus estudiantes desde una perspectiva socio-crítica. Ellas son, en orden alfabético: Colegio Bello Oriente – CEBOGA, Colegio Colombo Francés, Institución Educativa José Acevedo y Gómez y Colegio Soleira.

Se hace aquí una aproximación descriptiva, teniendo como fuente primaria las conversaciones informales y las entrevistas semi-estructuradas, las observaciones realizadas en campo, los talleres y encuentros interactivos realizados con grupos de estudiantes y docentes, las observaciones participantes en actividades compartidas realizadas en las instituciones; y como fuentes secundarias, los documentos institucionales, físicos y virtuales, en los que presentan su proyecto educativo institucional, sus políticas y proyectos de formación política, de convivencia, de participación, de democracia escolar y de proyección sociopolítica. Todo esto, enmarcado en algunos aspectos político-administrativos y de contexto sociopolítico que permitan comprender mejor cada experiencia y establecer relaciones analíticas.

Dada la magnitud de los proyectos pedagógicos institucionales, se tomará de manera intencional sólo algunos elementos del conjunto de iniciativas, dejando lamentablemente por fuera muchísimas y valiosas prácticas, importantes por su aporte pedagógico y que ameritan ser sistematizadas.

### **5.2.1 Colegio bello oriente: el autogobierno escolar**

- **Contexto y Fundación<sup>31</sup>**

El Colegio Bello Oriente – CEBOGA (CBO), situado en la parte alta las montañas orientales que rodean el valle de Medellín (Valle de Aburrá), fue fundado en 1992 por miembros de las Comunidades Eclesiales de Base Orlando González Ardila (CEBOGA), un grupo de profesionales laicos inspirados en la Teología de la Liberación y en la educación

---

<sup>31</sup> Este texto es una construcción realizada a partir de entrevistas en profundidad con directivos docentes y educadoras y educadores, ejercicios de observación participante en distintas actividades y proyectos del colegio, y de revisión documental física y virtual.

popular, apostándole a principios políticos, pedagógicos y prácticos como “la inclusión, el ecumenismo, y el respeto por la vida” (Entrevista a coordinador de convivencia”).

Jurídicamente, CEBOGA es una entidad privada sin ánimo de lucro, que desarrolló su proyecto educativo mediante la modalidad de “contratación por cobertura” con el municipio de Medellín, hasta el año 2013, en el que, lamentablemente el colegio cerró por problemas administrativos y financieros. Esta modalidad de ‘contratación de cobertura educativa’, consistente en la prestación de servicio educativo estatal a través de una entidad privada, con recursos oficiales, fue legalmente justificada en la obligación estatal de dar respuesta a “la insuficiencia de la oferta en las instituciones educativas oficiales” (Ley 80 de 1993 y Decreto 2355 de 2009), especialmente en zonas no legalizadas como propiedad, o no reconocidas dentro del mapa político administrativo municipal, o de difícil acceso, con restricciones de riesgo o de difícil cubrimiento para la prestación del servicio estatal, como lo es el Barrio Bello Oriente, en el que se creó el Colegio Bello Oriente-CEBOGA.

Esta modalidad de prestación de servicio educativo contratado con particulares ha sido tema de polémica en relación con la responsabilidad del Estado en la garantía del derecho a la educación<sup>32</sup>, en tanto estos contratos, por una parte, han sido calificados por sus críticos como un ‘negocio privado’ o como privatización del servicio público estatal e intermediación de sus responsabilidades. Pero por otra, se ha visto en esta modalidad de contratación una buena oportunidad para que organizaciones de la sociedad civil (Organizaciones no Gubernamentales-ONG’s), tanto religiosas como laicas, puedan desarrollar, de manera institucionalizada y sistemática, modelos pedagógicos diversos, de ‘resistencia’, ‘alternativos’ frente a las políticas educativas hegemónicas, como podría ser valorado el proyecto de CEBOGA.

El ideal educativo de organizaciones sociales como CEBOGA se estaría materializando en la prestación del servicio educativo con dineros públicos (en ocasiones aunados a dineros privados o a recursos de cooperación internacional), con autonomía

---

<sup>32</sup> Como las realizadas por la Veeduría al Plan de Desarrollo de Medellín, en sus informes anuales, desde 1998-2013.

relativa pero suficiente para construir un proyecto educativo institucional coherente, con respaldo y articulación institucionalizada, en el que se pueda contar con un equipo pedagógico y de profesionales de lo social, especialmente seleccionado por la institución para desarrollar el proyecto educativo, y bajo total mando de la dirección, lo que permite darle estructura y materialidad al sueño educativo fundante, así como garantizar presencia institucional, política y social en la comunidad local, en tanto estas organizaciones se consideran a sí mismas como actores sociales generadores o partícipes de acciones emancipatorias.

Este propósito emancipador, que para los colegios oficiales resulta mucho más difícil e incierto de materializar institucionalmente por las razones atrás planteadas, para los colegios privados, aún en la modalidad de contratación, resulta mucho más viable y atractivo. Esta fue la apuesta de CEBOGA, al optar por este tipo de contratación con el gobierno municipal, al tiempo que defendía su postura crítica en defensa del derecho a la educación, mediante la participación en escenarios de debate de políticas educativas (como fue su participación en la Mesa de Educación de la Federación Antioqueña de ONG's, en 2010-2013).

- **Enfoque pedagógico**

Consecuentemente con la apuesta inicial de los fundadores, el Colegio Bello Oriente – CEBOGA tomó de manera central elementos de las pedagogías críticas, en especial de Pablo Freire, comprendido de la siguiente manera:

“Pablo Freire, quien en textos como *Pedagogía del Oprimido* y *Cartas a quien pretende enseñar*, señala la importancia de posibilitar que el hombre encuentre en los procesos educativos herramientas para entender su historia, aceptarla y **emanciparse** de ella, a fin de poder alcanzar **libertad** al más puro estilo humano. En este sentido afirma en “*Pedagogía del Oprimido*”: “Nadie libera a nadie, **nadie se libera solo**. Los hombres se liberan en **comunidad**” (Freire, p. 37). Si bien el pensamiento de este autor podría aplicarse a cualquier población, en tanto

podemos decir que todos padecemos algún nivel de opresión, no se puede ignorar que sus líneas estaban dirigidas a las personas más vulnerables, víctimas de deshumanizaciones y empobrecimientos. En este sentido, las prácticas pedagógicas y didácticas que se adelantan con las personas y **comunidades** beneficiarias, pretenden facilitar reconocimiento y emancipación de la historia, de manera tal que se adquiriera una posición propositiva y crítica frente a la vida y sus manifestaciones, a fin de **dignificar** la **propia** y promover la **dignificación** de la **comunidad** que se conforma” (CEBOGA, s.f., p. 2).

La insistencia en lo comunitario, en la comunión, en la comunidad, muestra un sesgo que hace consonancia con su origen de ‘Comunidad Eclesial de Base’. La comunidad se constituye y se fortalece como agente liberador de sí misma y de otros, pero con otros. Por ello, el Colegio Bello Oriente va a buscar constituir ‘comunidad’, no solo dentro del espacio escolar sino con toda la comunidad barrial, desde relaciones intencionadas de construcción conjunta, impulsando dispositivos que conlleven un diálogo comunitario abierto y efectivo, que permita liberar y liberarse mutuamente, recuperar la dignidad perdida por todos, pero muy especialmente, a ‘las personas más vulnerables, víctimas de deshumanizaciones y empobrecimientos’.

Esta preferencia por los más pobres y vulnerados u ‘opción preferencial por los pobres’, forma parte de los principios de la Teología de la Liberación y por tanto, de las Comunidades Eclesiales de Base, de la cual proviene este proyecto educativo (Véase, documentos de las Conferencias Generales del Episcopado Latinoamericano, CELAM: Medellín, 1968; Puebla, 1979; Santo Domingo, 1992, Aparecida, 2007). Este enfoque va a configurar un proyecto educativo institucional centrado en lo que Foucault identificó como “poder pastoral”:

“El pastor, en primer lugar, actúa, trabaja y se desvive por aquellos a los que alimenta y que duermen. En segundo lugar, vela por ellos. Les presta atención a todos, sin perder de vista a ninguno de ellos. Es llevado a conocer a su rebaño en conjunto y en el detalle” (Foucault, 1996, p. 25)

Al enfoque freireano y de la Teología de la Liberación, el modelo pedagógico articula también la propuesta de la autonomía kantiana, leído así:

“Llamaré a este principio el principio de la autonomía de la voluntad, por oposición a cualquier otro, al que, por lo mismo, calificaré de heteronomía” (Kant, Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres) En este sentido, el modelo pretende facilitar el desarrollo de la autonomía a través de la didáctica propia de las acciones que se ejecuten en un proceso. Entendiendo que la autonomía valorada por los beneficiarios de un proyecto como principio de vida, permite instalar procesos de desarrollo sostenible en las comunidades que conforman. (CEBOGA, Modelo Pedagógico, p. 3)

Lo que llama la atención de la lectura que hacen de este principio kantiano, central en la LGE, y por tanto, de frecuente referencia en los proyectos educativos institucionales, es su relación directa con lo que el documento del modelo pedagógico CEBOGA formula como, “instalar procesos de desarrollo sostenible en las comunidades” que conforman (p. 3). Es poner la autonomía institucional en función de los proyectos de desarrollo del territorio en el que se localiza el colegio. Por tanto, cuidado se ejerce, no solo de los docentes hacia los estudiantes, sino también de la comunidad educativa del colegio hacia la comunidad barrial, siguiendo principios de la Teología de Liberación, de las Comunidades Eclesiales de Base y de la Educación Popular, desarrollando así una ‘pedagogía ‘pastoral’ (lo que Foucault ha denominado ‘poder pastoral’).

También, el Modelo CEBOGA articula a este proyecto la categoría *aprendizaje significativo*, de Ausubel, leído desde el conjunto del modelo, así:

“Las acciones didácticas que se emprenden en proyectos y procesos a largo plazo, posibilitan la configuración de aprendizajes significativos a los beneficiarios del servicio, de tal suerte que los lleven natural y eficientemente a sus realidades en beneficio de la calidad de vida propia y de las comunidades que conforman” (CEBOGA, Modelo Pedagógico, p. 3)

La propuesta pretende que los aprendizajes significativos trasciendan el plano individual y que se instalen en la experiencia colectiva de modo que aporten no solo a ‘la calidad de vida propia’ sino también a la calidad de vida de las ‘comunidades que conforman’. De esta manera, se pretende articular en una sola experiencia de comunidad el pensamiento crítico, la autonomía y los aprendizajes significativos, tal como se puede ver en la propuesta de ‘autogobierno escolar’ y en proyectos escolares de servicio comunitario. A la primera iniciativa me referiré a continuación.

- **Experiencia significativa: El Autogobierno Escolar**<sup>33</sup>

“(…) La tarea era estar pendiente de que los problemas de la escuela funcionaran (sic), porque nuestro gobierno era una estrategia inicialmente de convivencia. Y digo inicialmente porque desde siempre se ha pensado que el autogobierno debe permear toda la realidad institucional, no sólo la convivencia sino también la parte académica pero la primera etapa tenía que ser convivencia, porque no estábamos preparados para pensar lo académico desde el autogobierno.

“(…) La convivencia es asunto de todos y de todas, la convivencia es responsabilidad, desde el niño de transición que se acabó de matricular hasta el que está terminando, no solamente del equipo directivo del colegio y a lo sumo de profesores. Entonces el **sistema de autogobierno** en la escuela lo que hace es entregar herramientas para que eso sea realidad en la cotidianidad” (Entrevista Directivos Colegio Bello Oriente, 2011, p.3)

De acuerdo al relato de sus gestores, el **autogobierno escolar** del Colegio Bello Oriente, se inicia hacia el año 2004 como una alternativa a la difícil problemática de convivencia escolar del momento, y que había desbordado los mecanismos de convivencia con los que contaba la institución en el momento; desbordamiento producido por la

---

<sup>33</sup> Esta experiencia ha sido premiada por la Alcaldía de Medellín como experiencia significativa, por el Premio Medellín la Más Educada, en la versión 2008 (Alcaldía de Medellín – Secretaría de Educación, 2009), y 2009 (Alcaldía de Medellín – Secretaría de Educación, 2010).

escalada del conflicto urbano en el barrio Bello Oriente, por la lucha entre paramilitares, guerrilla urbana, bandas delincuenciales, por el control de la zona y de la población. Bello Oriente es un barrio conformado por población combinada de pobres históricos de la ciudad y población en situación de desplazamiento forzado proveniente en su mayoría de zona rural del país: campesinos de zona andina y afrodescendientes provenientes tanto de la región caribe como de la costa pacífica que huyeron o migraron de sus campos, tanto por la guerra como por la pobreza.

Muchos de los estudiantes del colegio o sus familias, han sido víctimas del conflicto armado y algunos también han tenido relación directa con actores armados o colaboradores de la guerra, por propia voluntad, o por ‘reclutamiento forzado’ de parte de los actores ilegales. Como lo denuncian los investigadores de la ONG, IPC:

“las instituciones educativas se convirtieron en campos de batalla de los actores armados ilegales; (...) los conflictos que se dan al interior de la escuela han sido ‘resueltos’ en algunos casos fuera de la misma por actores armados” (Instituto Popular de Capacitación, 2011, p. 73).

El desbordamiento del mecanismo de convivencia, profundizado por el contexto de conflicto armado, fue leído por el equipo directivo del CBO, así:

“Para abordar la convivencia, esto también fue muy difícil, ¿por qué?, porque cuando apareció la Coordinación de convivencia, los maestros dijeron: ahora ya va a haber quién arregle eso. Entonces, se inundaba el escritorio de la coordinación de convivencia de quejas, y la coordinadora se convirtió en una fiscal, ella se estaba ahogando en eso. El Consejo de convivencia, que era un grupo de personas que acompañaban a la coordinadora en el ejercicio de brindar la convivencia, se terminó volviendo casi una corte tomando decisiones y se estaba desvirtuando como ejercicio la convivencia; entonces nos tocó sentarnos a mirar, bueno, qué está pasando con esto, vamos a hablar de la convivencia con la Coordinadora y el

Consejo de Convivencia para ver cómo resguardamos el proyecto”. (Rector. Entrevista colectiva a directivos, 2011, p. 2)

Se trata de la crisis del modelo escolar convencional de determinación unilateral de toma de decisiones sobre la convivencia, entendida a partir de la dialéctica falta-sanción, modelo que el directivo llama “corte tomando decisiones”, que “se estaba “desvirtuando”. Este cuestionamiento de la propia práctica, da cuenta de un ejercicio reflexivo colectivo que les permite ver que no solo la idea inicial del cuidado, de tipo ‘pastoral’, había tomado la deriva no deseada de convertirse en una ‘corte judicial’, sino que también constatar que este mecanismo era incapaz de contener tal complejidad de desorden. A su vez, los directivos expresan sentirse traicionando el proyecto de los fundadores, su ‘herencia’, y cuya obligación es conservarla fielmente. El autogobierno fue la forma que concibieron para conservar la ‘heredad’.

La estrategia central, pues, fue vincular de manera amplia a todos o a la mayor parte de los estudiantes alrededor de las discusiones sobre las problemáticas vividas. La unidad principal de desarrollo de la alternativa propuesta, el *autogobierno*, va a ser los grupos de clase: en cada uno de ellos se gestaría una dinámica de mediación de conflictos y de construcción colectiva de alternativas, a partir de la propia organización escolar. En cada grupo de clase se fue siguiendo un proceso, tal como sus actores lo narran:

“Un conflicto inicialmente trata de ser tramitado por las partes del conflicto, se hace un llamado y normalmente la que convoca es la coordinación de grupo. No siempre funciona pero alguna vez que funcione ya eso salva esta red de paz. Si no se soluciona aquí, entonces pasa a la Junta de grupo. La Junta de grupo son tres estudiantes que son elegidos democráticamente y asumen el rol de presidente, vicepresidente y secretario; obviamente, ellos son escogidos mediante voto democrático de su grupo.

Además de la Junta de Grupo, se constituye otra herramienta que ha diseñado el colegio que llamamos “Asamblea de grupo”, y a su vez, apoyados en otra

herramienta de registro de lo que acontece, el cuaderno llamado “Bitácora de grupo” que antes se llamaba cuaderno de autogobierno; le cambiamos el nombre porque la gente estaba entendiendo que el autogobierno era el cuaderno, entonces dijimos cambiemos el nombre a Bitácora de Grupo. En la Bitácora de Grupo, en todas las clases de todos los días hay que hacer una anotación de lo que pasó en clase, y cada que hay asamblea de grupo, cada 15 días, a veces semanal, se retoma la Bitácora.

Entonces, cada ocho días se lee la bitácora y la junta de grupo delibera y bueno, ¿qué está pasando? Si ven un conflicto ahí, la junta de grupo va a hablar con los partícipes y trata de mediar ese conflicto. Acá, detrás de ellos está el orientador que es el profesor, el profesor siempre el profesor, está ahí observando, acompañando, diciendo, y ojalá no decidiendo. Si le toca decidir, decide, porque no podemos dejar que se salga de las manos un problema (...), el docente lo que tiene que hacer es posicionar la Junta de grupo” (Rector. Entrevista a directivos, 2011, p. 3).

La estructura de la experiencia se centra así en hacer que los estudiantes sean en primera instancia (más no la última), sus propios cuidadores, esto es, que sean ellos mismos quienes le den salida a sus conflictos, en un escenario creado por la institución, lo que formaliza y ‘acompaña’ las tensiones que de otra manera se desencadenarían en espacios informales de los chicos, y de modo ‘no-controlado’. La Junta de Grupo, tiene el encargo de poner en consideración lo juzgue como generador de conflictividades, así como recoger inquietudes y propuestas de sus compañeros de clase. La autonomía que se les confiere es para tratar sus propios conflictos de manera directa, esto es, con autonomía para el cuidado mutuo.

El modelo de autogobierno diseña una instancia que va a dirimir, en última instancia, las conflictividades: el Comité de Convivencia, con la especial determinación de ampliar la representación de los estudiantes, más allá de lo estipulado por la Ley General de Educación:

“pero el espíritu es ese que se elija una fórmula, un personero y dos vicepersoneros: un vicepersonero académico, que va al concejo académico que es una novedad: no he visto otros colegios en los que se invite a estudiantes a los concejos académicos; y un vicepersonero de convivencia que asiste al Concejo de convivencia(...)...El personero es el que asiste la personería, entonces así garantizamos que los tres concejos de la institución tuvieran estudiantes: el Consejo Directivo pues tiene un estudiante, el académico y el de convivencia. Nosotros en nuestro (Proyecto Educativo Institucional (PEI), tomamos la decisión de ubicar un estudiante en cada uno de los concejos”. (Entrevista Directivos, 2011, p. 3)

Aquí confluyen dos principios pedagógicos, el cuidado (‘pastoreo’), propio de la escuela católica, y la formación para la autonomía, principio de la escuela moderna activa (Saldarriaga O., 2003), haciendo de esta manera que los alumnos sean sus propios cuidadores con autonomía para gobernarse, incorporando a su vez, mecanismos políticos de ciudadanía como la deliberación, el voto, la representación, la participación directa en la Asamblea de grupo y el Comité de convivencia que, por demás, fue ampliado con mayor participación de los estudiantes que la que establece la LGE, llevando la normatividad al límite.

No obstante, el colegio establece instancias de autoridad que puedan intervenir en situaciones que desborden el poder estudiantil de las Juntas de grupo y las asambleas de grupo:

“Aja, pues para eso están los profesores y orientadores: para formarlos... entonces el orientador ya entró a jugar aquí... si la junta de grupo no logró dirimir el conflicto, entonces entra en juego la comisión de apoyo al estudiante a través del jefe de nivel.” (Rector. Entrevista colectiva a directivos, p. 4)

Esta presencia *suave* de la autoridad, que permite desarrollar el poder de los estudiantes, su movimiento, no lo limita inicialmente y solo interviene cuando el cuidado

entre pares es insuficiente para resolver un problema, cuando este ‘se sale de las manos’. Como responsable último del cuidado, la autoridad va a asumirlo de manera personal, “porque no *podemos* dejar que se *nos* salga de las manos un problema”. Aquí, la autoridad es igualmente de responsabilidad individual en última instancia, (el rector) pero que se colectiviza por voluntad de la dirección escolar para darle mayor fuerza:

“El rector, yo, siempre delegué en las dos coordinadoras, para evitar cierta tiranía del discurso de una manera muy ortopédica en el mundo del poder escolar. Si bien es cierto que la ley dice que el rector tenía que presidir todos los consejos, también había dejado la posibilidad de delegar la presidencia, entonces yo siempre delegue la presidencia del concejo académico en P., y del concejo de convivencia en M., y yo sólo presidía el concejo directivo porque la sensación es grande, si yo presidiera los tres concejos terminaba entonces en el colegio haciéndose la voluntad mía solamente y esa es una sensación muy grande, no me cabe la menor duda. Pero uno tiene que tomar distancia y reconocer que la pluralidad y el pluralismo es el que permite unas mejores decisiones, entonces cada una de ellas presidía su concejo, pero yo aparecía en las firmas para digamos cumplir con la ley; y alguna vez visitaba los concejos para ver que estaba pasando allá. (Rector. Entrevista a directivos, 2011, p. 2)

Esta práctica del cuidado colectivo propuesto y desarrollado desde la experiencia de ‘autogobierno escolar’ del Colegio Bello Oriente es fundamentada como ejercicio de la democracia desde la pluralidad, como la mejor forma de ejercicio de la autoridad, que “permite tomar una mejores decisiones”, desde la ‘autonomía’ del sujeto, acompañado por toda la comunidad educativa. Esta mayor apertura se hace también llevando la ley al límite.

- **Posibilidades y límites de la experiencia de AUTOGOBIERNO ESCOLAR, del Colegio Bello Oriente de Medellín**

En la propuesta de autogobierno escolar construido por la comunidad educativa del colegio Bello Oriente, el mandato legal de estructurar las instituciones educativas a partir

de la matriz de tecnología política de corte liberal o matriz liberal de gobierno<sup>34</sup>, esto es, de configurar la escuela como un espacio de ciudadanía, de derechos y deberes (LGE), es reinterpretado y reconfigurado desde las pedagogías críticas, y nombrado como **'autogobierno escolar'**. En específico, la experiencia tiene como otra de sus fuentes el enfoque de la Teología de la Liberación, de las llamadas Comunidades Eclesiales de Base. El encuentro entre la perspectiva liberal democrática de escuela (la de la LGE que legitima a los estudiantes como sujetos de derechos), y un proyecto pastoral orientado desde una perspectiva emancipatoria, produce de entrada tensiones permanentes entre autonomía y heteronomía, entre la matriz pedagógica 'pastoral', -centrada en el cuidado-, y la matriz sociopolítica de gobierno "que los declara sujetos de intereses económicos y sociales, y propone como estrategia de gestión la participación social y política en el ámbito de lo público". (Saldarriaga, 2003, p. 209).

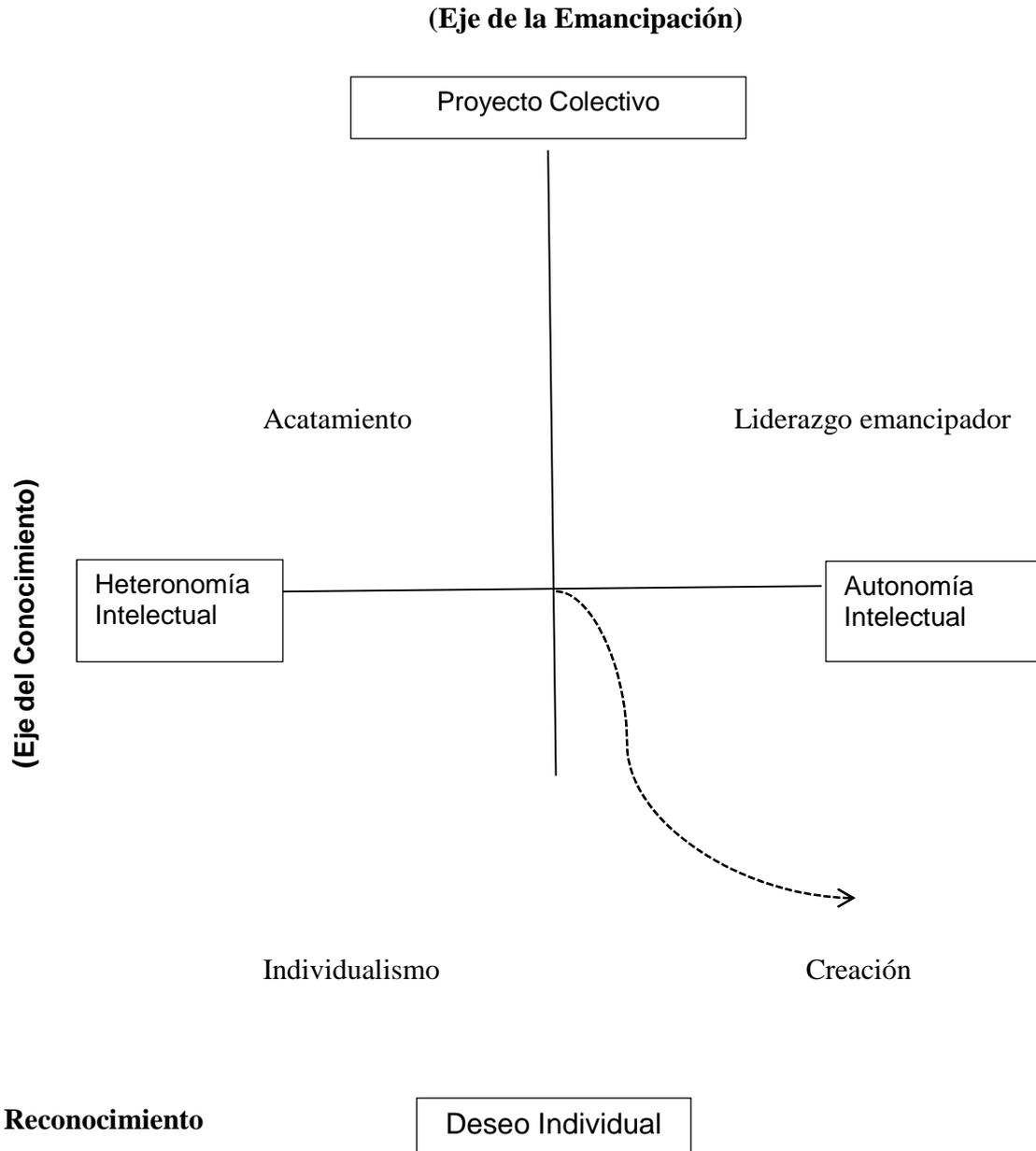
En el proceso de formación las escuelas críticas articulan su proyecto emancipatorio institucional con los ejes misionales de la escuela moderna: el eje del conocimiento (aprendizaje de la ciencia moderna) con el disciplinamiento (normalización). Estos ejes de tensión, al buscar articularse, producen rasgos de subjetividad con matices propios de la experiencia CBO. A partir de este híbrido de matrices pedagógicas, el colegio CBO produce y configura una vía de subjetivación que pueden ser graficada desde cada uno de los ejes, así:

---

<sup>34</sup> Se entenderá aquí por *matriz*, una estructura temporal configurada por discursos y acciones. Para el análisis de la estructura de la Escuela Críticas, se ve necesario diferenciar dos tipos de matrices: la matriz de la *tecnología política*, referida a la forma de gobierno de la población y a la socialización política, y la matriz pedagógica (saberes y disciplina).

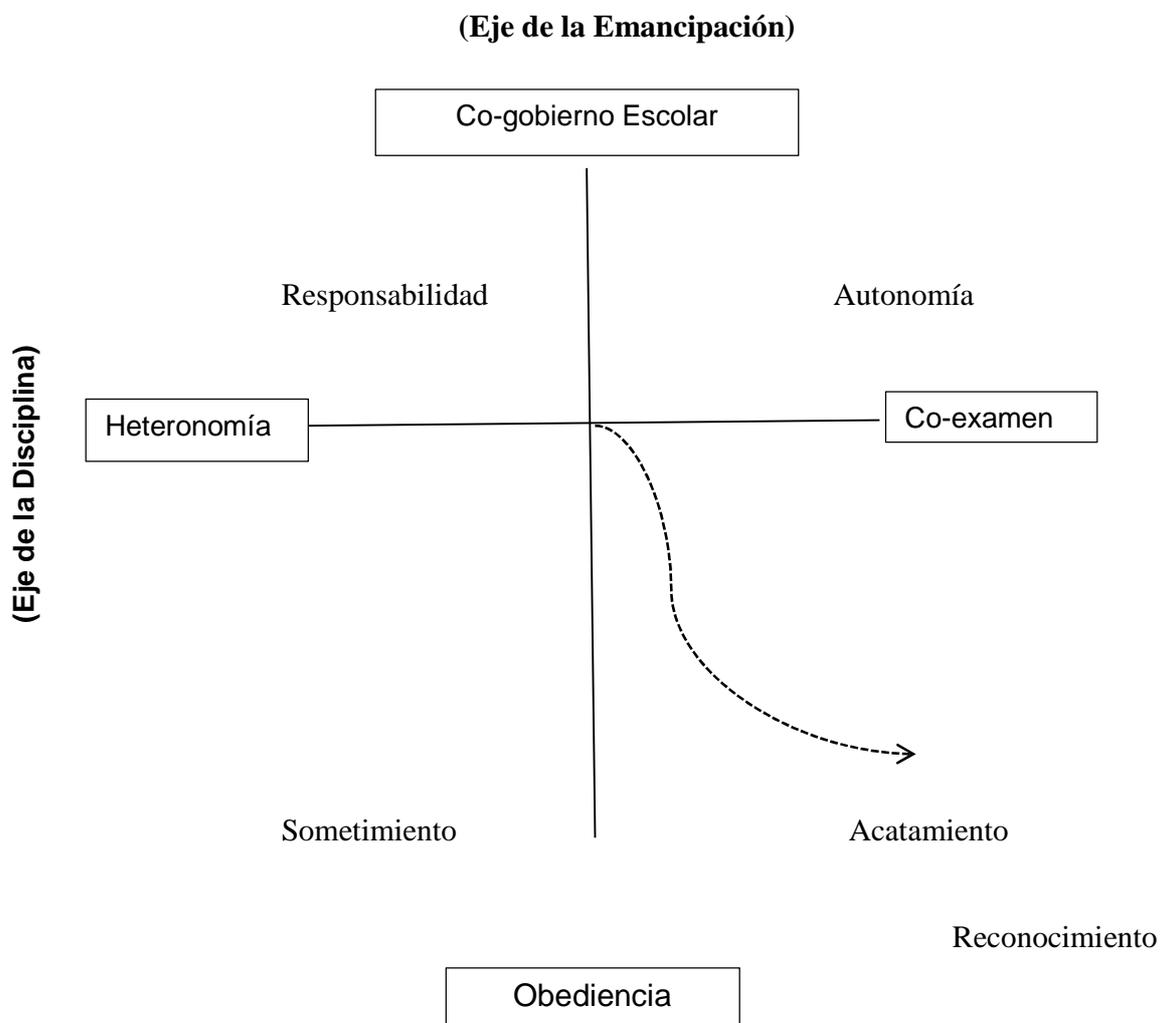
**Gráfico 1**

**Procesos de subjetivación impulsados desde la propuesta de autogobierno escolar, en el Colegio Bello Oriente de Medellín**



En relación con el eje del conocimiento (escolar), el proyecto emancipatorio va a procurar pasar del conocimiento de beneficio personal al conocimiento puesto al servicio de la comunidad (comunidad excluida, en situación de extrema pobreza), lo que implica que cada sujeto establezca su relación con el conocimiento, no desde la heteronomía del aprendizaje escolar (individualista, funcional al sistema escolar), sino desde la autonomía intelectual que le permite ser creativo y convertirse en líder emancipador. Es en esta posición de líderes solidarios que la comunidad educativa va a *reconocerles* y *re-conocerse* en ellos.

**Gráfico 2**



Desde el eje de la disciplina del proyecto educativo CBO, la experiencia busca descentrar el gobierno de sí mismo en los propios estudiantes, pasando de la vigilancia externa y el examen al co-examen, en el cual se propicia un diálogo sistemático entre los estudiantes, co-dirigido por ellos mismos en cuanto a las formas de relacionarse y de construir convivencia solidaria y democrática.

La experiencia se produce en el juego de tensiones entre el eje de la utopía y la formación de subjetividad, y cuyo contenido se expresa en el proyecto colectivo del Colegio Bello Oriente (utopía emancipatoria). Éste, parte del propósito de que los 'proyectos de vida' (así los nombra la institución) personales se conecten con la utopía, mediante un ejercicio de formación en la relación autonomía / heteronomía, para que los y las estudiantes **asuman** desde su propia búsqueda las responsabilidades y el cuidado de los otros y de sí mismos. El reconocimiento se constituiría en el potenciador de la subjetivación, toda vez que los estudiantes se asuman como 'pastores', de modo que sientan que el ejercicio escolar de autogobierno no es una actividad escolar más, quizá un poco más cómoda y más lúdica que en las escuelas 'tradicionales', sino la materialización del cuidado y el autocuidado en el que se estarían formando.

Mientras que en la configuración de subjetividades desde el modelo de escuela propuesto por la LGE se introducen los principios y las reglas de la democracia liberal, la autonomía y libre desarrollo de la personalidad (Ley General de Educación, art.5), el derecho a la educación, los derechos en la escuela, la representación estudiantil en la personería escolar, la personería escolar, el debido proceso, entre otros elementos para formar ciudadanía; en la propuesta del CBO el autogobierno escolar busca ir más allá, introduciendo 'lo comunitario' como sentido y no como una simple categoría de ley: la 'comunidad educativa' como llama la LGE, que no es más que el universo de actores con derechos y deberes. Este proyecto de autogobierno, partiendo de la afirmación de la insuficiencia del modelo liberal, al cual reconoce como necesario pero no suficiente, busca construir vínculos efectivos entre sus miembros a partir del cuidado de los otros, más allá de su jerarquía de autoridad. Esto es, que partiendo del reconocimiento del estudiantado como sujetos de derecho, desde **derechos y libertades** individuales, se trabaja en la

construcción del interés común, posibilitando que los estudiantes construyan su propio juicio y actúen en consecuencia (autonomía). No obstante, este juicio individual ha de estar sometido al consenso general (asamblea) o a las mayorías (votaciones), así como a las decisiones de las instancias representativas de toma de decisiones (democracia liberal), a las cuales se les debe **acatamiento**. Decisiones frente a las cuales, cada individuo se hace **responsable**. El autogobierno quiere ir más allá, colectivizando también las responsabilidades desde la reflexión y acción grupal, de modo que se convierta en cuidado mutuo, esto es, en una *comunidad del cuidado*. **Desde** el reconocimiento, se consagra a cada individuo y a cada colectivo como cuidador.

No obstante, las tensiones que genera el modelo escolar en cuanto a la disciplina (sujeción a la normatividad), y a lo académico (lo disciplinar), dejan en la autoridad institucional el manejo de todo aquello que no es posible resolver por la vía del cuidado colectivo, retrotrayéndose al derecho ('que no se nos salga de las manos'). De esta manera, la comunidad del cuidado llega a sus límites en el umbral de educabilidad, y en particular, al umbral de 'ingobernabilidad' de quienes no se dejan guiar ni asumen su responsabilidad con los otros, lo que obliga al colegio a retomar formas de autoridad desde el marco de la ley y la 'escuela tradicional'.

El Colegio Bello Oriente muestra caminos de subjetivación desde el cuidado y la responsabilidad, en el marco de un proyecto emancipador. Sobre estos elementos se profundizará en el desarrollo de este estudio.

### **5.2.2 Colegio colombo francés: formar sujetos como intelectuales transformadores**

- **Contexto y Fundación**

El Colegio Colombo Francés (CCF), es una institución educativa privada situada en el sur de la ciudad de Medellín, en la zona rural del municipio de La Estrella. Fue fundado en 1977 como una corporación sin ánimo de lucro, por un grupo de profesionales que, de acuerdo al espíritu de la época, "buscó una propuesta pedagógica alternativa e innovadora

que diera lugar a lo que la educación tradicional no brinda”. (Revista, 2012, p. 5). De origen laico, vinculados en su tiempo a la Alianza Colombo Francesa (un centro cultural de la embajada francesa) y con una postura abierta y crítica, este grupo de profesionales construyó el colegio desde una dinámica participativa y democrática como principio. Es así como crearon la Corporación Colombo Francés, con una Asamblea de Padres y Madres de Familia como la máxima instancia de dirección del colegio, en la que se construyeron los enfoques políticos y pedagógicos que guiarían la orientación del colegio y que hoy, con los cambios propios del tiempo y la deliberación, se mantiene en sus principios y en el espíritu fundacional.

Dada la postura institucional de ser una entidad abierta a la ciudad, el colegio es conocido en la ciudad de Medellín (Área Metropolitana de Medellín y Valle de Aburrá) como una institución educativa con una postura político - pedagógica crítica de la llamada educación ‘tradicional’ y de los procesos sociales generadores de desigualdad y exclusión. Postura que lleva a debate público en especial a los educadores de la ciudad, mediante su participación activa en la alianza Maestras y Maestros Gestores de Nuevos Caminos<sup>35</sup>, fundada hace más de 20 años, presentando sus experiencias y puntos de vista inspirados en las Pedagogías Críticas y en el pensamiento político socio-crítico.

Hoy, la apuesta fundacional es traducida así:

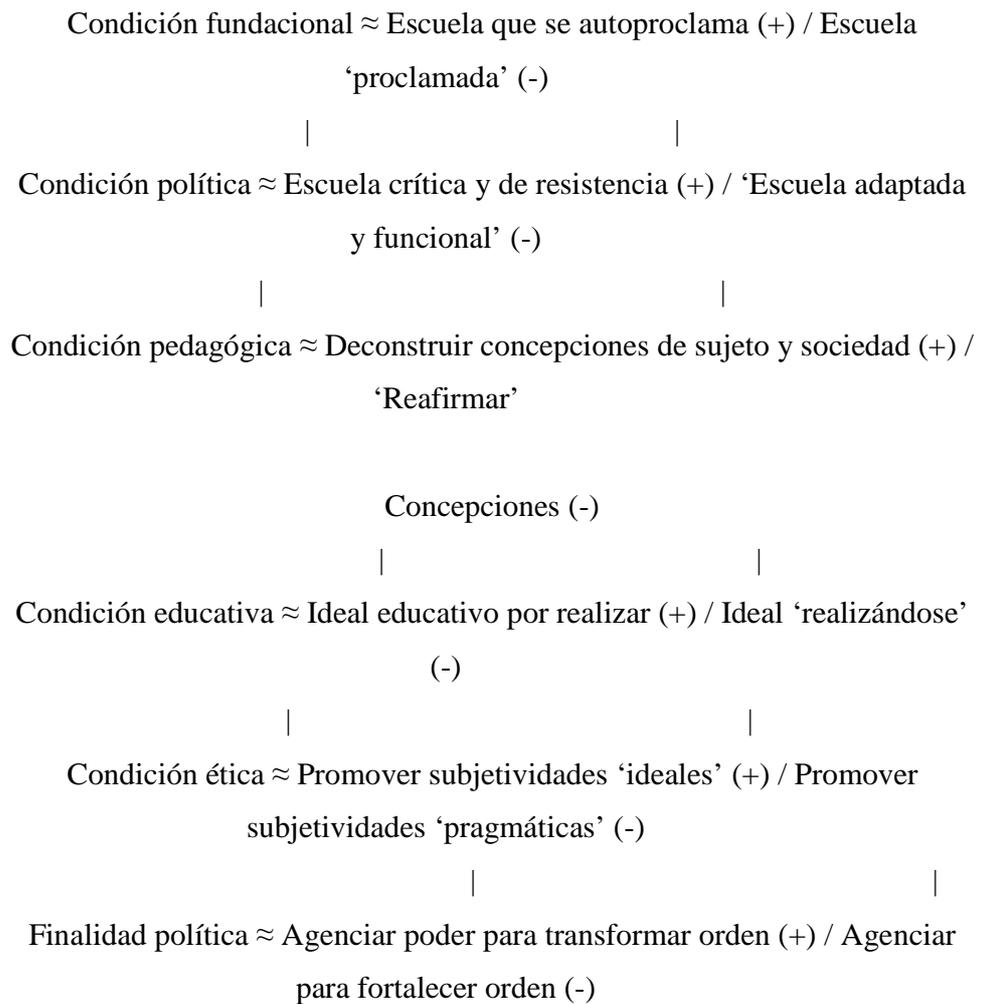
“Una escuela que se autoproclama crítica y de resistencia, no puede menos que deconstruir permanentemente las concepciones que tiene respecto de los sujetos, los saberes y los contextos. En particular, debe preguntarse de manera sistemática, por el tipo de subjetividades que promueve en consonancia con el ideal de hombre

---

<sup>35</sup> **Maestras y Maestros Gestores de Nuevos Caminos**, es una alianza interinstitucional de colegios y organizaciones sociales inspiradas en las pedagogías críticas y en posturas políticas sociocríticas. La conforman: Colegio Colombo Francés, Colegio Soleira, Fundación Confiar, Corporación Región, la Corporación Ecológica y cultural Penca de Sábila y la Corporación Educativa y Cultural La Ceiba, en la ciudad de Medellín. <http://maestrasymaestrosgestores.org/>

y mujer que considera puede y debe agenciar las diversas formas de contra-poder y los procesos de transformación social” (Revista, 2012, p. 4).

Esta autointerpretación institucional la podemos visualizar en su estructura, en el siguiente grafo, así:



La postura crítica que ha asumido el CCF frente a los discursos actuales de las políticas educativas mundiales y locales -la educación como generadora de desarrollo, la atención a la diversidad en la escuela, la educación en la sociedad del conocimiento, la

escuela inclusiva-, es aguda, como se expresa desde las instancias de dirección del proyecto:

“(…) a simple vista prefiere ofertar un oasis de confort y satisfacción para todos quienes se esmeran en alcanzar altos niveles de desarrollo cognitivo, rendimiento académico y productividad. Sin embargo, esos mismos discursos revisados en profundidad desde un pensamiento crítico y de resistencia, develan las coordenadas de un proyecto de escuela como escenario de reproducción de las relaciones de poder y de movilización de subjetividades ancladas en la competencia, la competitividad, la individualidad, todas ellas condiciones necesarias para las actuales dinámicas del mercado” (Revista, 2012, p. 4).

La institución formula su posición política y pedagógica desde una concepción dialéctica de la sociedad, en la que el colegio intenta una batalla en el terreno de las subjetividades, confrontando el modelo de subjetividad que producen las sociedades de mercado y de conocimiento, ante el cual van a trabajar oponiendo otra forma de subjetividad, otro perfil:

“La condición directa que tiene esta condición de los discursos de poder para los sujetos de la escuela –docentes, estudiantes, directivas, familias, hombres y mujeres- está referida a una inaplazable necesidad de formarse como *intelectuales transformadores*, valga decir en consonancia con Peter McLaren, con una comprensión más política, teórica y crítica de la naturaleza de la dominación y del tipo de oposición activa que esa dominación debería engendrar. Y lo que es más importante, como comportamiento contra-hegemónico que no sólo exprese la lógica de la crítica sino la creación de nuevas relaciones sociales y espacios públicos que definen *contra-instituciones*, relaciones vividas e ideologías que encarnan formas alternativas de experiencia y de lucha.” (Revista, 2012, p. 4)

De esta manera, el proyecto educativo CCF, se instala en una matriz dialéctica en cuanto a su concepción del mundo político, como en la definición de su vocación / función,

política y pedagógica. Matriz de contrarios en la que se puede identificar pares estructurantes de la subjetividad deseada por la comunidad educativa, como ‘inaplazable necesidad’, así:

Subjetividad deseada ≈ Intelectuales transformadores (+) / ‘Profesionales productivos’ (-)		
Contenido ≈ Crítica de la dominación (+) / ‘Justificación’ del orden social y político (-)		
Postura política ≈ Oposición activa a la dominación (+) / Defensa del orden vigente (-)		
Comportamiento moral ≈ Comportamiento contrahegemónico (+) / Comportamiento hegemónico (-)		
Acción política ≈ Creación de <i>contra-instituciones</i> (+) / Defensa de instituciones (-)		
Finalidad ≈ Nuevas relaciones sociales e ideologías (+) / Permanencia de relaciones e ideología (-)		

De ahí que el colegio Colombo Francés, apueste a convertirse en una ‘contra-institución’ fundante de nuevas relaciones e ideologías alternativas. Pero, ¿qué puede significar ‘definirse como una contra-institución’ dentro de la institución escuela moderna? ¿Qué relaciones y funciones esenciales tendrían que reestructurarse para configurarse como contra-institución? Otorgando el beneficio a una institución educativa de tanta trayectoria y con experiencia de innovación transformativa consolidada, quizás sea el nombrar la apuesta como ‘contra-institución’ lo que permita ver las nuevas relaciones sociales a las que se busca aportar (utopía), y en consecuencia, las nuevas vías de subjetivación que se hubiesen podido crear y desarrollar en un proyecto pedagógico de tan amplio calado. A esta experiencia de construcción de nuevas vías de subjetivación en el CCF se quiere aproximar brevemente este apartado.

- **La experiencia: un currículo de investigación como fundamento del pensar crítico**

Esta propuesta de configuración de la subjetividad es resumida por la dirección CF, así:

“En palabras de Giroux (2003), se trata de hacer lo pedagógico más político, identificando el vínculo entre el aprendizaje y el cambio social, proporcionando las condiciones para que los estudiantes adquieran una amplia gama de capacidades críticas (...) lo cual conlleva necesariamente a hacer realidad una escuela con el protagonismo de todos y todas (...) de la potencia de la diversidad tanto como de la singularidad, afincando así las bases de una sociedad democrática” (Revista, 2012, p. 4).

La apuesta institucional del CCF se basa en dos hipótesis: la primera, que el cambio social se construye con sujetos con capacidades críticas, para lo cual todos los procesos de aprendizaje se orientarían hacia el desarrollo de la conciencia crítica, esto es, ‘haciendo lo pedagógico más político’; la segunda, que un efecto ‘necesario’ de ello sería la materialización de una escuela democrática, esto es, ‘con el protagonismo de todos y todas’. Aquí, es necesario hacerse preguntas acerca de, primero, como es posible la conexión entre el desarrollo de capacidades críticas y la decisión de asumir un compromiso con el cambio social; y, segundo, acerca de cómo construir, en el marco de las posiciones de sujeto fijadas por la escuela moderna, una institución escolar con el ‘protagonismo de todos y todas’. A estas preguntas quiere responder la experiencia ‘Colombo’.

Una primera iniciativa en esta dirección es buscar apartarse de los marcos de lo que se señala como ‘la pedagogía hegemónica’:

“Al hablar de filosofía y principios, es necesario recordar que el Colombo Francés surge a partir de la crítica al modelo pedagógico reinante en el tiempo de su fundación. Modelo caracterizado por un currículo enciclopédico y una pedagogía

trasmisionista cimentada en una autoridad incuestionable”  
([www.colombofrances.edu.co](http://www.colombofrances.edu.co)).

Aparece aquí de nuevo la relación entre un modelo pedagógico y un tipo de autoridad que se le atribuye: a una pedagogía trasmisionista corresponde una autoridad incuestionable. De ello se inferiría que a una pedagogía crítica corresponde una ‘autoridad emancipatoria’ (Giroux) o ‘autoridad democrática’ (Freire) flexible. Desde estos postulados el colegio va a desarrollar alternativas en dos ejes estratégicos, relacionados y articulados: en el primero, en lo curricular, el CCF va a introducir el ‘currículo de investigación’, y en el segundo eje, va a buscar el mayor protagonismo de la comunidad educativa en cuanto a la participación democrática, especialmente de los y las estudiantes:

“Esta postura crítica fundamentada en la moderna concepción del saber filosófico, científico, ético y pedagógico ha tenido como correlato principios constitutivos y constituyentes del proyecto pedagógico Colombo, tales como la organización democrática de los estamentos, la participación, como elemento de legitimidad de las decisiones, el reconocimiento de la identidad y la diferencia por un lado; y por el otro, el acercamiento al mundo de lo natural en una perspectiva investigativa, ética y estética, opuesta a la simple y nociva racionalidad instrumental ([www.colombofrances.edu.co](http://www.colombofrances.edu.co)).

Como alternativa al currículo trasmisionista y la ‘autoridad incuestionable, y en la perspectiva de que “desde el plan de estudios, las prácticas escolares se orienten al desarrollo de una visión política que apunte a construir una sociedad más equitativa, más justa, más igualitaria, más humana”, (Revista, 2012, 10), se busca articular la pertinencia de los saberes con las necesidades de la sociedad y las prioridades y expectativas de los y las jóvenes. Consecuentemente, el CCF va a desarrollar el **currículo de investigación**, a partir de la siguiente definición de pedagogía que el colegio comparte:

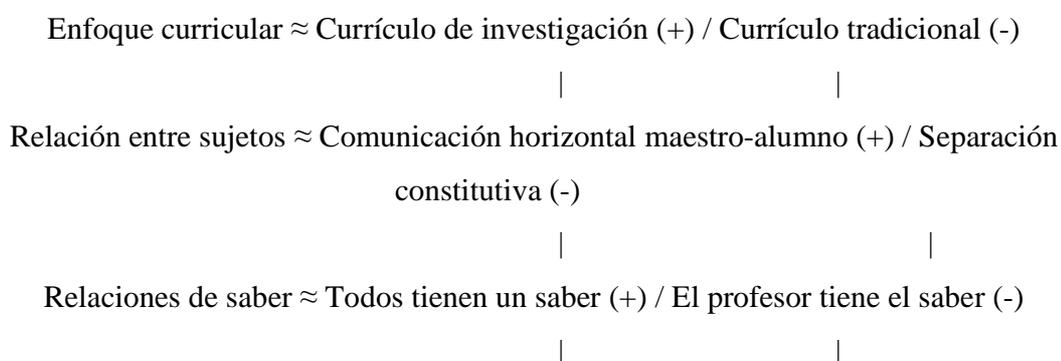
“[...] (La pedagogía) es un término capaz de producir, significar y resignificar las relaciones entre el saber y el sujeto. En otras palabras, la pedagogía permite la

conexión de la escuela con el contexto, con el entorno; al tiempo que vincula al estudiante con su experiencia, con su historia constructiva y su poder de transformación” ([www.colombofrances.edu.co](http://www.colombofrances.edu.co)).

Se trata de una propuesta pedagógica construida a partir de la relación sujeto / saber, para la construcción histórica y la transformación social. Se parte de una crítica radical a las relaciones sujeto / saber atribuidas a la llamada ‘educación tradicional’ o ‘enciclopédica’:

“El colegio Colombo Francés utiliza la noción de currículo de investigación, que lo diferencia de otras instituciones educativas donde se sigue el currículo tradicional enciclopedista. Dicho currículo tradicional supone una ‘separación de constitución’ entre el alumno y el maestro, de modo que el profesor enseña y el alumno aprende, el profesor es quien sabe y no el alumno, el profesor evalúa y el alumno es evaluado. Un currículo enciclopedista se caracteriza porque trata el conocimiento y la información como si fueran sinónimos y esto induce a una pedagogía de la transmisión y a una evaluación-sanción que aprueba-reprueba, todo ello soportado por una autoridad incuestionable. Esta concepción entiende la cultura como un producto acabado e inmutable, que entrega pre-digerido el acumulado de las generaciones anteriores para que el alumno/a repita y duplique” ([www.colombofrances.edu.co](http://www.colombofrances.edu.co))

Esta concepción curricular, y las relaciones entre sujetos del acto educativo (profesor / alumno), puede analizarse a partir del siguiente grafo:



Relaciones de inclusión $\approx$ Todos evalúan (+) / El profesor evalúa (-)		
Modo de autoridad $\approx$ 'Cuestionable' (+) / Incuestionable (-)		
Principio epistemológico $\approx$ Conocimiento $\neq$ Información (+) / Conocimiento = Información (-)		
Concepción de Cultura $\approx$ Producto inacabado mutable (+) / Producto acabado inmutable (-)		
Concepción curricular $\approx$ 'Construcción colectiva' (+) / acumulado de cultura 'pre- digerido' (-)		
Consecuencia pedagógica $\approx$ 'Pedagogía de la investigación' (+) / Pedagogía de la transmisión (-)		
Resultado $\approx$ Estudiante 'produce' cultura (+) / Alumno repite y duplica cultura (-)		
Modo de Evaluación $\approx$ 'Evaluación – Promoción' (-) / Evaluación – Sanción (-)		

Para desarrollar esta concepción pedagógica y sus derivaciones curriculares, el CCF ha hecho también su propia opción metodológica, así:

“Se ha incorporado una metodología de proyectos que involucra la totalidad de las áreas. También se ha avanzado en la propia definición pedagógica de la metodología de proyectos, la cual considera que debe tener las siguientes características: 1. Los/as estudiantes participan activamente en la elección, concepción, diseño, ejecución y evaluación del proyecto; 2. Se integran las distintas áreas en lo declarativo, procedimental y actitudinal; 3. Se propician ambientes de aprendizaje partiendo de ‘actividades desencadenantes’.

Además de los proyectos anuales, el colegio está empeñado en incluir en cada período microproyectos que en una temporalidad más breve, de dos o tres semanas, implementen la *concertación, la investigación y la integración.*” ([www.colombofrances.edu.co](http://www.colombofrances.edu.co))

En esta propuesta del Colegio Colombo Francés, aparece una apuesta de construcción curricular por incorporar en los procesos de enseñanza elementos alternativos al llamado ‘currículo tradicional’ como son: la concertación, la investigación y la integración, con el fin de transformar la relación sujeto/saber. Con ello se busca a articular el conocimiento con la democracia, tal como se formula por la institución:

“Y usamos la expresión ‘deliberativa’, ya que ilustra de manera precisa el importante momento que vivimos; la pedagogía ha tomado todos los espacios del colegio a partir de radicalizar el diálogo estudiantes – maestros en la formulación de investigaciones que desarrollen; por decirlo de otra forma, la producción de un conocimiento con sentido: grupos, grados, asamblea de estudiantes, asamblea de profesores, Círculos Pedagógicos, Comité Intercírculos, COPEI (Comité de planeación y evaluación, con participación de representantes estudiantiles), coordinadores de grupo, y el Consejo de Padres”. ([www.colombofrances.edu.co](http://www.colombofrances.edu.co)).

Esto es, que la articulación entre la producción y apropiación de conocimiento y la deliberación, entre currículo y democracia escolar, se constituye en el eje central de la propuesta Colombo Francés y su forma particular de materializarse como una escuela crítica.

De esta propuesta se presenta a continuación de manera breve una experiencia desarrollada desde esta concepción.

*El Círculo de Proyección.* El Colegio Colombo Francés ha estructurado el currículo de investigación a partir de los llamados Círculos Pedagógicos, una estrategia que forma

parte de la historia de la institución y que recientemente se ha organizado así: Círculo de Indagación: preescolar, grados 1°, 2° y 3°; Círculo de Exploración, grados 4°, 5° y 6°; Círculo de Experimentación, grados 7° y 8°; y Círculo de Proyección, grados 9°, 10° y 11°. Por razones de la brevedad de la investigación y la opción de focalizar en jóvenes, se aborda a continuación el Círculo de Proyección.

El Círculo de Proyección está conformado, según criterio interinstitucional, por docentes de los grados 9°, 10° y 11°, de distintas áreas para constituir un proyecto interdisciplinario y en lo posible, transdisciplinar: matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, política, humanidades, historia de las religiones, filosofía, educación física, francés. La coordinación del proyecto en cuanto a lo investigativo se hace desde el área de las Ciencias Sociales. Así fue formulado por sus responsables institucionales:

“El ciclo de Proyección finaliza el proceso de formación básica en la institución, en él se busca tener un acercamiento más profundo y riguroso de los interrogantes y cuestionamientos que afectan el ser de las y los estudiantes, y que surgen de las problemáticas sociales que se dan en la cotidianidad.

El ciclo busca promover en ellos y ellas el interés por *deliberar, transferir y proyectar* de manera *crítica* sobre el contexto social, desarrollando un papel activo en él; paralelamente se busca ahondar en procesos de aprendizaje en los que se empleen métodos y herramientas de investigación que exijan un desarrollo de competencias desde lo *interpretativo, argumentativo y propositivo*.

El proyecto de investigación en este ciclo, *pretende formar sujetos sensibilizados con el conocimiento, de tal manera que sean capaces de trascender los imaginarios preconcebidos del diario vivir en la ciudad, apropiarse de su entorno para interpretarlo y hace propuestas en los ámbitos ético, político, social, científico y cultural*. Estos insumos serían el motor que impulsaría la formulación de los proyectos de vida de los y las jóvenes del Colegio Colombo Francés.

Desde una visión de Desarrollo Sostenible y teniendo en cuenta los pilares de formación que el CCF ha enfatizado desde un modelo pedagógico, la articulación entre *el sujeto, la sociedad y la naturaleza* en simbiosis con las áreas académicas, posibilitan una construcción crítica y participativa por parte de los y las estudiantes; siempre apoyados por un acompañamiento continuo de las y los maestros.

Dicho marco posibilita articular una serie de problemáticas sociales que en el contexto actual tienen que ver con *crisis de identidades y subjetividades, crisis naturales y de alimentos, y crisis políticas, sociales y culturales* que dan el sustento al hecho de que la realidad tenga, que ser necesariamente pensada, repensada, y reformulada a la luz de nuevas formas estéticas de construcción del mundo.” ([www.colombofrances.edu.co](http://www.colombofrances.edu.co))

El proyecto investigativo ha escogido, mediante proceso de deliberación entre docentes y estudiantes, el tema ***Construcción y transformación social de la ciudad a través de la mirada de los jóvenes del Colegio Colombo Francés***. Establece como ‘regularidades formativas’: Deliberar – Transferir – Proyectar. Cada grado toma un aspecto que articula curricularmente. En particular, el grado 11° elige el tema de “La globalización en la Ciudad de Medellín” ([www.colombofrances.edu.co](http://www.colombofrances.edu.co)). Al interior se conforman equipos investigativos que construyen microproyectos de investigación desde sus propios intereses, como:

- ✓ Tráfico de especies animales en el marco de la globalización;
- ✓ Afectación de la globalización en la vida nocturna en la Ciudad de Medellín
- ✓ La globalización y las prácticas de las barras del fútbol, en la ciudad de Medellín

Con ello los y las jóvenes conectan sus intereses y gustos (animales, vida nocturna, fútbol, etc.), lo que facilitaría un diálogo pedagógico e investigativo, con lo que se estaría

abriendo caminos para que los y las estudiantes puedan convertirse en investigadores, desde sus propias pasiones, e incorporen el conocimiento construido a sus intereses, y lo transfieran y proyecten a la ciudad, tal como lo prefigurara el colegio.

Vale destacar en la propuesta, la comprensión de que las transformaciones en el mundo hoy, deben ser ‘reformuladas a la luz de nuevas formas estéticas de construcción del mundo’. Esta intuición habría que explorarla más en desarrollos pedagógicos. Una muestra de ello estaría en el microproyecto El Rincón de las Humanidades.

*El Rincón de las Humanidades.* Se trata de un espacio virtual abierto desde el Circulo Pedagógico de Proyección (Grados 9°, 10° y 11°), de Humanidades para discutir sobre lo que acontece en el mundo, en la sociedad. Está concebido así:

“Este es un lugar de encuentro en torno al estudio de las ciencias humanas, donde buscamos analizar y generar una reflexión crítica y participativa alrededor de problemáticas que tocan la existencia misma del hombre; las cuales estamos llamados a intervenir y transformar desde el trabajo participativo y colaborativo que se da dentro del aula de clase. Esperamos que sea de su agrado, utilidad y que podamos contar con sus comentarios y apreciaciones para seguir fortaleciendo este espacio de encuentro”. (<http://elrincondelashumanidades.blogspot.com/>)

Este blog, conectado a una de las redes sociales de mayor uso entre los jóvenes de la ciudad, crea un escenario abierto de intercambio de conocimientos, puntos de vista, análisis político, y convoca a explorar toda clase de temas desde aquellos más frecuentes en el currículo, hasta temas de diversidad que están siendo, política y éticamente, más controvertidos. Revisando el blog, se encuentran noticias, invitaciones a eventos sobre temas, videos de temas controvertidos, temas académicos, reseñas de eventos. En él se destacan tres artículos de debate político escritos por varios estudiantes, con seriedad académica y análisis crítico, que muestran un nivel de apropiación de problemáticas complejas y una escritura capaz de convertir reflexiones en artículos de circulación social.

La estructura del blog está hecha respondiendo tanto a los principios político-pedagógicos y curriculares propios de las pedagogías críticas, como son, la comunicación bidireccional (profesor-alumno), el reconocimiento de los saberes que los estudiantes poseen, la posibilidad de proponer temas y formas participativas de indagación y socialización, la flexibilidad en el uso de códigos de lenguaje y de expresar opiniones y desacuerdos sobre puntos de vista; igualmente, el poder pasar del nivel de información al de profundización e indagación, estructurando conocimiento en quien se asuma como actor del proyecto. Aplica los principios de *deliberación, transferencia y proyección*.

Pese al potencial que el proyecto “El Rincón de las Humanidades” muestra en función de generar un ejercicio activo y espontáneo de la política y la ciudadanía, vale preguntarse: ¿podría este proyecto limitarse por cuanto pueda ser interpretado por los y las estudiantes como un ejercicio escolar más, o incluso como una tarea por cumplir, como una escolarización de la expresión virtual?

Esta pregunta surge, para este y otros proyectos escolares de investigación y proyección, especialmente al presentarse como una acción a ser evaluada académicamente, tal como está concebido en la propuesta evaluativa de los proyectos escolares del CF:

“Culminación del trabajo de una unidad didáctica o un período de tiempo escolar: aquí se toman decisiones sobre los estudiantes y los ajustes que sean necesarios para continuar el plan de trabajo. Por ejemplo, programas especiales de apoyo para uno o varios o todos los estudiantes, orientaciones para alumnos y familias, sanciones, y modificaciones en planes y didácticas.

(...) Como se puede ver, la evaluación implica modificaciones vinculares y normativas para profesores(as), alumnos(as) y familias. La evaluación por principio afecta y debe afectar a todos los agentes involucrados en el acto educativo, y en el CCF tiene la función de potenciar un aprendizaje que busca superar el marco de lo tradicional”.

Este ‘marco de lo tradicional’, esto es, de la escuela moderna frente al cual el CCF tiene el propósito misional de superar, tiene justamente en la evaluación, en el examen, el dispositivo fundamental de “individualización y clasificación”:

“El examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora que permite calificar, clasificar y castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona.” (Foucault, 1984c, p. 189).

Este es el mismo marco ‘tradicional’ en el que un proyecto de escuela crítica como el CCF tiene que entrar a jugar con la difícil tarea de superarlo, de poder generar aprendizajes más allá de la repetición y la normalización. Y es en su capacidad institucional de propiciar procesos de subjetivación en sus estudiantes de modo que estos se asuman como intelectuales transformativos, donde sería posible valorar la experiencia de varias décadas de experimentación e innovación pedagógica, desarrollada siempre en medio de este campo de tensiones que es el sistema escuela moderna.

- **Posibilidades y límites de la experiencia de CURRÍCULO DE INVESTIGACIÓN, del Colegio Colombo Francés, de Medellín**

Desde su concepción de pedagogía el Colegio Colombo Francés ha trabajado durante décadas por formar sujetos a partir de la tríada sujeto-saber-poder. Vale afirmar que el *sujeto* al que se le ha apostado no es otro que el sujeto moderno de las ciencias, el sujeto autónomo, el sujeto político emancipatorio, propio de las pedagogías críticas; el *saber* es abordado desde la matriz de las ciencias modernas que asumen la ‘experiencia’ como fuente de conocimiento para construir teoría, pero también de la crítica a todo conocimiento que se quiera nombrar como verdad; el *poder* en el que se quiere formar, está concebido desde la perspectiva sociocrítica como acción de ‘construcción y transformación de la historia, y en lucha ideológica contra los poderes e ideologías hegemónicas (poder ‘contra-hegemónico). Por esto, la apuesta por la formación de intelectuales críticos, transformadores de la

sociedad en una sociedad equitativa y en un mundo ambientalmente sostenible, ha sido tomada en serio por el conjunto de la comunidad educativa Colombo Francés.

- **La deliberación: socialización política del intelectual transformativo**

Para formar sujetos en el ideal de subjetividad enunciado, el CCF toma la vía de la construcción curricular investigativa y deliberativa, incorporando en los procesos de enseñanza y de aprendizaje elementos alternativos al llamado ‘currículo tradicional’ como son: la concertación de tópicos y temas de investigación, la investigación desde los estudiantes y su formación como investigadores, y la integración interdisciplinar o inter-áreas.

El primero, es la **concertación**, y supone un ejercicio democrático de selección de contenidos de la cultura para su enseñabilidad e investigación. No obstante, la pregunta surge inmediatamente: ¿hasta dónde es posible la concertación de currículos, especialmente en el marco de la escuela moderna (en el que actúan las escuelas críticas), que ha establecido unos saberes como prioritarios, y ha establecido estándares y sistemas de pruebas evaluativas universales, por fuera de los cuales nadie puede ser promovido? ¿Qué posibilidades y límites tienen las escuelas críticas en Colombia para separarse autónomamente de estas exigencias, tanto institucionales como sociales?

El segundo elemento es la **investigación**. Es fundamental para generar prácticas alternativas al currículo tradicional. No obstante, esta se hace necesariamente dentro de los marcos escolares de tiempo, espacio y aprendizajes esperados; y de los límites escolares de la investigación. Este elemento va a estar directamente relacionado con la posibilidad de deliberación en los marcos estandarizados de la escuela colombiana. Y aquí la capacidad de identificar y aprovechar las fisuras por parte del CCF, es fundamental.

El tercer elemento es la **integración**, que es ya una práctica consolidada en muchas de las escuelas críticas. Aquí aparece un reto, en el sentido de cómo manejar las tensiones entre disciplinas curriculares (establecidas por ley y de necesaria apropiación), la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, de modo que se tengan herramientas teóricas y

metodológicas para abordar los problemas investigativos específicos surgidos definidos mediante la deliberación de intereses.

El propósito formativo del CCF es entonces el de generar subjetividades críticas emancipadoras. La propuesta está planteada desde altas expectativas para cualquier proceso pedagógico escolarizado construido en un contexto de globalización: *‘que sean capaces de trascender los imaginarios preconcebidos del diario vivir en la ciudad, apropiarse de su entorno para interpretarlo y hace propuestas en los ámbitos ético, político, social, científico y cultural’*. Esta importante iniciativa busca aportar a procesos de subjetivación en los que los y las estudiantes asuman el interés de enfrentar imaginarios sociales, apropiarse de su entorno y construir propuestas alternativas. El reto no es fácil, por lo que quizás no sería posible encontrar procesos de subjetivación visibles y definidos, en lo inmediato, pero si tal vez en el mediano plazo. Dado que se trata de procesos de transformación de rasgos de subjetividad en los jóvenes escolares, arraigados en la sociedad, en la familia, en la cultura de su entorno, es posible que ciertos cambios esperados en los y las jóvenes no se expresen de inmediato, o que simplemente, ellos mismos se resistan a asumir la invitación a ser transformadores de su entorno. Por tanto, el proceso de formación alcanzaría su propósito si los y las estudiantes, a través del currículo investigativo deliberativo configuran por sí mismos (subjetivación), lo que estoy nombrando como **deseo emancipatorio**. Esto es, que no basta con dotar de elementos teóricos e investigativos a los y las estudiantes para la conformación de un pensar sociocrítico, sino que habría que lograr que este pensar se convierta en sentimientos y acciones emancipatorias y no se quede en un ejercicio académico más dentro de los marcos escolares.

Por ello, el componente de formación política va a contar con instancias deliberativas creadas por la institución, más allá de los escenarios determinados por el sistema educativo colombiana en la Ley General de Educación (LGE): la Asamblea de Estudiantes:

“un espacio de participación donde se debaten aspectos generales de la vida del colegio o situaciones específicas relacionadas con la comunidad educativa. Las asambleas son convocadas por un miembro o grupo del respectivo estamento comunitario” ([www.colombofrances.edu.co](http://www.colombofrances.edu.co))

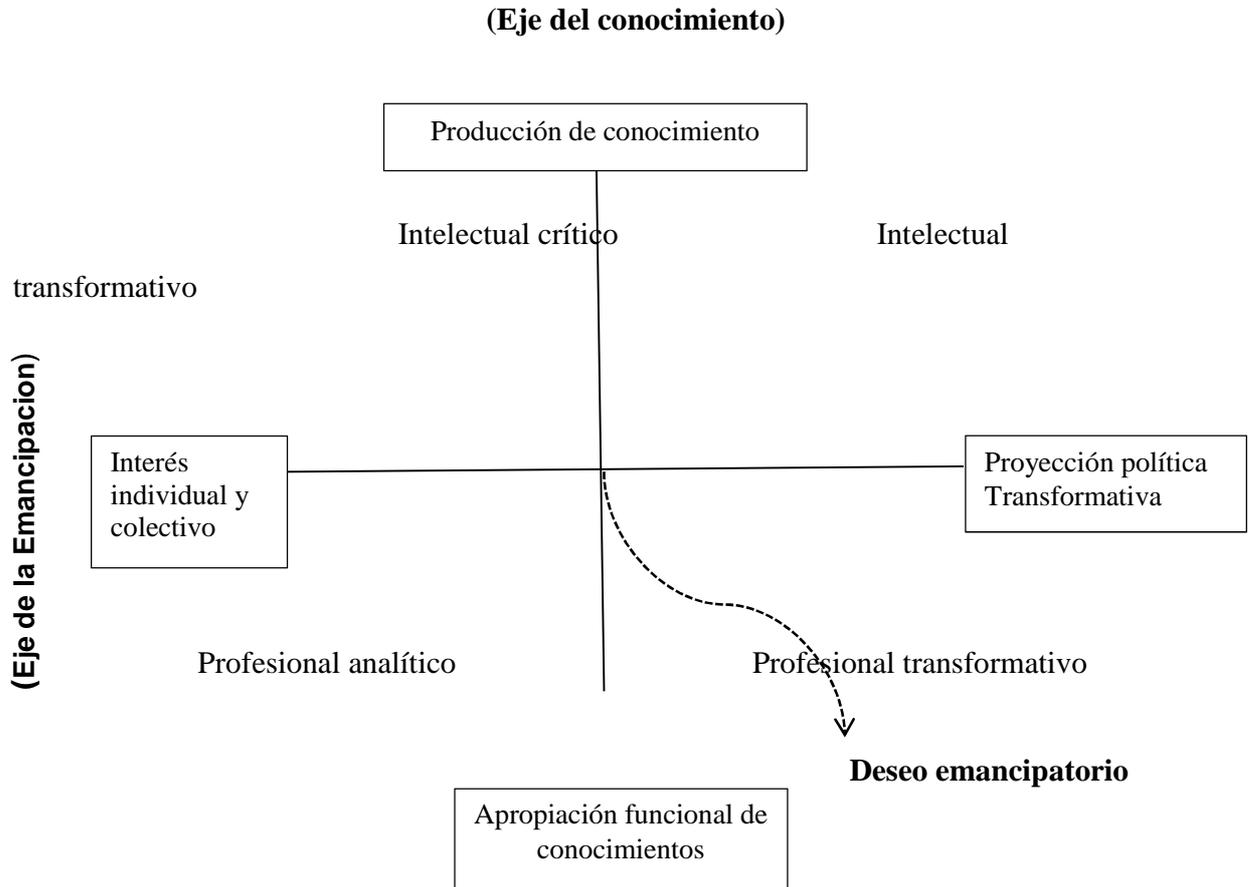
También, la *personería estudiantil*, que promueve una participación amplia de estudiantes en ella, e incluso de representante de primaria, ampliando significativamente la participación mínima definida por la ley.

El COPEI (Comité de evaluación y planeación institucional), organismo innovador, propio de la tradición del colegio, y que tiene la particularidad de convocar a: dos **representantes** de cada uno de los grupos de clase, desde tercero de primaria, y un representante de preescolar y de primero y segundo grado de primaria. Esto no solo supera significativamente los mínimos legales en las decisiones de convivencia, sino que también, abre significativamente la participación en los temas relacionados con el conocimiento, a partir de incorporar sus intereses y necesidades de saber. La participación de los estudiantes en la construcción del currículo no fue concebida por la Ley General. Esto transforma los límites de la participación escolar convencional en Colombia.

*Tensiones con la evaluación.* Un elemento que a mi juicio juega de manera desfavorable en dicho propósito es la evaluación escolar, elemento sin el cual la escuela moderna no podría existir, y por el cual todas las escuelas y el sistema escolar ejercen un poder clasificatorio, individualizante y sancionatorio. Por lo que es explicable que muchos de los estudiantes que participan de experiencias innovadoras como el CCF, asuman simplemente el juego de alumnos que van a ser examinados, clasificados, promovidos o sancionados, como en cualquier escuela moderna, con lo cual el propósito formativo emancipatorio, que es la razón ser del CCF y de todos los inspirados en las pedagogías críticas (escuelas críticas), queda en riesgo grave de no alcanzarse. La propuesta del CCF y su posible ‘punto de fuga’ del orden escolar moderno pueden comprenderse mejor en el siguiente grafo:

**Gráfico 3**

**Procesos de subjetivación impulsados desde la propuesta de CURRÍCULO  
INVESTIGATIVO deliberativo, en el Colegio Colombo Francés, de Medellín**



El primer eje de tensiones se da en cuanto al conocimiento, entre la obligatoria transferencia de conocimiento de la escuela moderna, y la aspiración de formar intelectuales emancipadores productores de conocimiento crítico, mediante el currículo de investigación. El segundo, es el eje emancipatorio, consecuente con su apuesta política democrática, tanto para la vida escolar como para la enseñanza y el aprendizaje (Freire, Giroux, McLaren). La posibilidad de que estos procesos de formación sean posibles y no queden entrampados en el mundo escolar, es la generación de **deseo emancipatorio**.

Justamente, el umbral de educabilidad está en la configuración, o no, de dicho deseo como proceso de subjetivación.

Pero la formación no se queda, por supuesto en el plano del conocimiento sino que va también al plano de la socialización política como ciudadano(a) democrático, y la deliberación va a ser el mecanismo fundamental que a su vez va a articular la educación en la producción de conocimiento con la formación política, mediante la creación de mecanismos participativos de toma de decisiones, como: la Asamblea de Estudiantes, el COPEI (Comité de Planeación y evaluación institucional), el comité de evaluación y promoción, las asambleas de grupo los procesos participativos para escoger los tópicos de investigación así como las formas de proyección transformativa del conocimiento, en lo cual el lugar de la participación estudiantil es intencionalmente relevante, y que se puede visualizar en el siguiente gráfico:

Esta experiencia del Colegio Colombo Francés de formación de intelectuales transformativos, ha recorrido un camino por el cual pasan todas las escuelas críticas y del cual es necesario aprender.

### **5.2.3 hbgColegio José Acevedo y Gómez: una apuesta por la inclusión**

#### **Contexto y fundación**

El colegio José Acevedo y Gómez (JAG), es una institución educativa oficial creada desde 1903, como las demás escuelas de este tipo, en desarrollo de la responsabilidad estatal de educar a la ciudadanía, sin más pretensión que la de prestar servicio educativo dentro de los marcos de la política educativa gubernamental.

Lo que resulta destacado, es encontrar que allí se haya construido un proyecto educativo que incorpore elementos sustanciales de las pedagogías críticas y se haya

sostenido en el tiempo con base en un mínimo consenso sobre constituirse en una escuela para la inclusión social; proyecto que ha consolidado su enfoque en los últimos años<sup>36</sup>:

“En los últimos doce años la institución educativa José Acevedo y Gómez ha enfatizado en un trabajo dirigido a la *inclusión escolar*. Esta inclusión entendida en un marco brindado por la Constitución Política de Colombia, donde se llama a una convivencia en el marco participativo democrático, en defensa de la dignidad humana. Interpretada así, se busca una educación justa, tolerante, respetuosa de las diferencias de género, de los grupos étnicos y de las personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE). La institución impulsa una política de inclusión donde brinda atención al desplazado, a estudiantes con consumos de sustancias psicoactivas o que por alguna razón no son recibidos o expulsados de otras instituciones” ([www.joseacevedoygomez.edu.co](http://www.joseacevedoygomez.edu.co)).

El colegio está ubicado en el extremo sur del municipio de Medellín (comuna 15, Guayabal), vecino del Municipio de Itagüí, en un sector del valle de Aburrá, en las márgenes cercanas al río Medellín, por el occidente. Por tanto, es una de las zonas estratégicas de asentamientos tradicionales de poblamiento urbano y de movilidad del Valle hacia el sur de la ciudad y salida obligada hacia el sur del país.

Desde los años 40 del siglo XX, la construcción de la vivienda y de los espacios urbanos en la actual comuna de Guayabal, fue realizada por los propios pobladores: “fueron levantados con el esfuerzo y trabajo de las comunidades, y de algún apoyo estatal (...) todo ello acompañado del carácter de zona industrial que comenzaba a despuntar” (Naranjo, 1992, p. 275). Guayabal se configuró pues como uno de los primeros barrios obreros de la ciudad, y que posteriormente fueron ampliados y mejorados mediante la acción caritativa de algunos dueños de las industrias. Esta acción del Estado y empresa privada permitió a estos barrios obreros insertarse en la modernización de la ciudad, con infraestructura de

---

<sup>36</sup> El proyecto de inclusión de la institución educativa José Acevedo y Gómez ha obtenido premios Medellín, La más Educada, desde 2006, y en 2008, fueron anfitriones de la Organización de los Estados Americanos en el tema de Educación y Derechos Humanos.

servicios públicos, escuelas y colegios, vías públicas. Con el desarrollo de la industria, se generaron también acciones de resistencia a la alta contaminación generada por las industrias vecinas (Naranjo, 1992, p. 277). De ello se han derivado hasta hoy, organizaciones cívicas y culturales significativas por su participación en el desarrollo local a las cuales el colegio JAG se ha venido vinculando en distintas ocasiones.

No obstante, en la comuna de Guayabal, desde la década de los 50-60, se instalaron nuevas poblaciones en un proceso forzado que llevó a que se generara una alta conflictividad social, que permanece hasta hoy, con intensidades diversas en el tiempo:

“Migrantes de ‘cultura campesina’ se ubicaron en la comuna de Guayabal en los años 50, atraídos por la industria y parientes de aquellos que se instalaron (...) huyendo de La Violencia.<sup>37</sup> Allí, la situación social se agravó (...) con el traslado de la zona de tolerancia hacia el barrio Antioquia (de la comuna Guayabal). Y mucho más en los años 70, con el impacto de narcotraficantes. Curiosamente, a ellos los pobladores agradecen hoy haber “limpiado”<sup>38</sup> el barrio Antioquia y sus alrededores de prostitutas, viciosos y atracadores.” (Naranjo, 1992, p. 302).

Es en esta lectura del entorno sociocultural donde se gesta la propuesta política y pedagógica del Colegio José Acevedo y Gómez, como alternativa a la dinámica de exclusión social que ha afectado a la población local. Justamente se está pensando en una escuela abierta a excluidos: expulsados de otras instituciones, supuestos drogadictos o niños y adolescentes señalados como ‘posibles’ delincuentes, homosexuales, promiscuos moralmente, etc., concibiéndose a sí misma como alternativa a concepciones y prácticas sociales e institucionales que han visto a la escuela como el lugar de ‘los buenos’ o ‘los

---

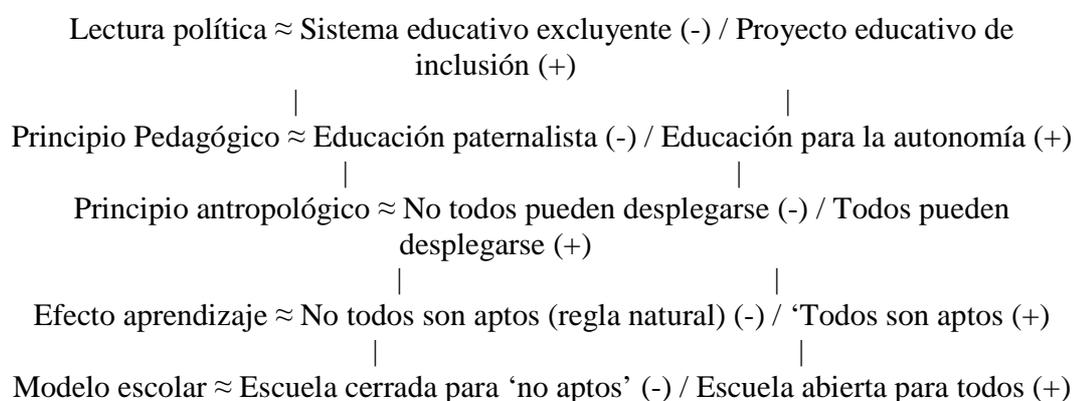
<sup>37</sup> Se trata del llamado período de La Violencia en Colombia, guerra entre los partidos liberal y conservador en las décadas 1940-1950, y que trajeron a las ciudades una gran oleada de migrantes campesinos desplazados por el conflicto armado.

<sup>38</sup> Se refiere a la mal llamada “limpieza social” hecha por narcotraficantes con apoyo ilegal de algunos policías, afectando especialmente a población en situación de indigencia, prostitución, drogadicción, y señalados como delincuentes, así como también a líderes señalados como de izquierda armada.

mejores'. En ello centra su apuesta emancipatoria, frente al prejuicio, el estigma social, el menosprecio:

“El primer gran hito educativo de la Institución, está centrado en este aspecto. En el año 1994, el actual rector, se planteó como desafío propiciar una oferta educativa que atendiera una gran cantidad de estudiantes que se encontraban fuera del sistema educativo por diversas razones. Se puede afirmar que esta propuesta se consolidó en primer lugar como el primer intento de plasmar en la práctica cotidiana el ejercicio de la educación abierta, literalmente, para todos. Es un tipo de práctica donde el principio de autonomía se compagina muy bien con la idea, - principio utópico para algunos-, de que el ser humano, independientemente de la situación en la que se encuentre, puede desplegar sus potencialidades y realizar proyectos de vida más provechosos para sí y para los demás. Esta forma de verlo es diametralmente opuesta a concepciones de la educación paternalistas, donde la regla natural o jerárquica, se considera que no todos son aptos para acceder a ciertas formas de conocimiento y demás bienes de la cultura” (Proyecto Educativo Institucional José Acevedo y Gómez. ¿Qué nos identifica como Institución. [www.joseacevedoygomez.org.co](http://www.joseacevedoygomez.org.co)).

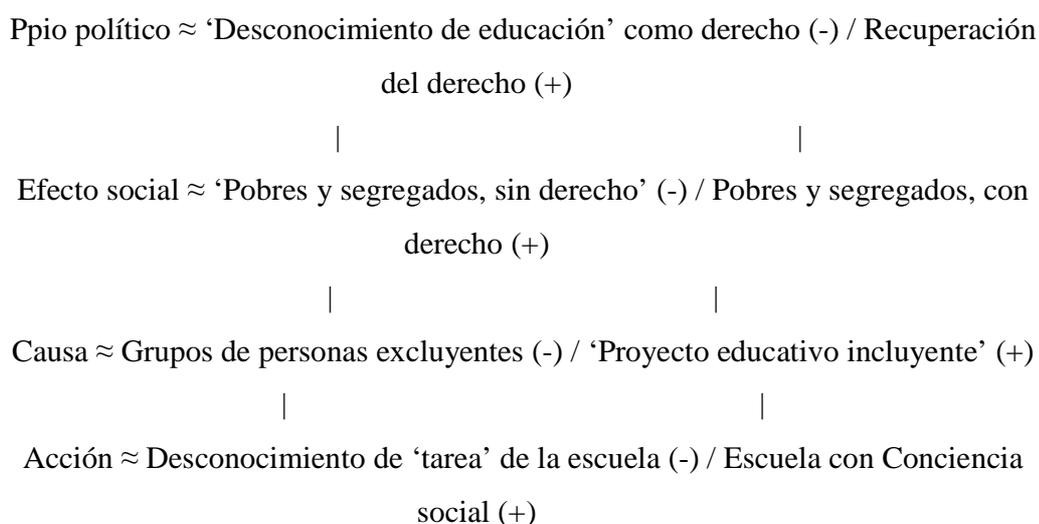
Esta exposición de motivos del giro que da el Colegio José Acevedo y Gómez, es presentado de manera serial (“diametralmente opuesta”, como lo dice el texto institucional), como respuesta a rasgos atribuidos allí sistema educativo formal, así:



La propuesta del colegio JAG, que parte de una lectura crítica del contexto de los estudiantes, va a fundamentarse en el replanteamiento de los principios antropológicos y pedagógicos que subyacen al sistema social y en consecuencia al sistema educativo, develando en ellos una concepción naturalista y jerarquizante de las posibilidades y capacidades, que es calificada por el proyecto educativo como excluyente, a lo cual se va oponer un proyecto de escuela abierta que desafíe tal imposición. La propuesta de escuela abierta, responde pues a una apuesta política de la institución, que es asumida como identidad institucional (“Lo que nos identifica”), enunciada así:

“La propuesta de la JAG se corresponde con el intento de recuperar la educación como derecho, para quienes no disponen de medios económicos y para los segregados por sistemas educativos públicos y privados, donde las normas caprichosas de grupos particulares de personas determinan quién tiene derecho a la educación y quién no. Es una propuesta educativa con conciencia social, en las que se busca ofrecer una respuesta a las problemáticas más acuciantes del país, desde la que se considera debería ser la labor de la escuela...”  
 ([www.joseacevedoygomez.edu.co](http://www.joseacevedoygomez.edu.co))

La construcción serial, en continuidad con la anteriormente señalada, se puede visualizar en el siguiente grafo:



De esta manera, la propuesta de la institución educativa JAG es autoconcebida como alternativa frente a un modelo de escuela nombrada como ‘del sistema’, a partir del reconocimiento del derecho a la educación (universal, gratuita, democrática), del cual la institución se asume como garante, alternativa a decisiones de grupos de poder excluyente. Se trata de un proyecto educativo fundado en un enfoque de derechos. La tensión con el Estado, entidades gubernamentales y las políticas estatales para la realización del proyecto (inclusión, derecho a la educación), se evidencia así:

“Eso de que la “educación es lo primero”, es un ‘pajazo mental’ (sic), creer que se ha logrado algo que no ha sido tal, como que Medellín es la más educada. Aquí los problemas de la educación son graves y esto viene desde la misma Secretaría de Educación, o si no mire, que cambian funcionarios y administrativos cada año; entonces los planes y programas no tienen continuidad. Mire, por ejemplo, nosotros tenemos en nuestro proyecto educativo la inclusión educativa, y sin embargo nos quitaron el Aula de Apoyo (a necesidades educativas especiales). Cómo queremos que haya calidad si cuando hubo la fusión de instituciones educativas en el 2002, pasamos de ser 99 maestros a 66, mientras que los privados contratan más maestros para sus proyectos y buscan disminuir el número de estudiantes por aula” (Entrevista a rector 1, 2013, p. 1)

El rector extraña que, teniendo discursos similares en cuanto sus fines con los responsables de políticas (la educación como lo más importante: “Medellín, la más educada / El derecho a la Educación), las acciones decisiones políticas y los medios técnicos terminen viéndose como contrarios a los enunciados de la política. Este discurso crítico acerca del Estado y sus acciones y decisiones, va a acompañar permanentemente al conjunto de actores educativos. Vale recordar que sus docentes son en su gran mayoría profesores oficiales de carrera docente, afiliados al sindicato de maestros, entre quienes este discurso crítico del Estado y de lo que llaman ‘el sistema’ es permanente, más allá de las posturas políticas y pedagógicas individuales.

La narrativa de esta experiencia por parte del rector parte de señalar como responsables de las posibilidades y límites de la formación de sujetos, tanto al Estado y sus políticas como a los docentes formados por el Estado y las universidades para reproducir la escuela tradicional; especialmente porque los maestros y maestras llegan al JAG por la casualidad de un nombramiento (a diferencia de las instituciones privadas), y no por quererse vincular a un proyecto que comporta un sentido originario o un carisma fundacional. Además, la situación vivida por los jóvenes del barrio y los retos que le genera al colegio, toma por sorpresa al conjunto de maestros que se encuentran allí accidentalmente, desbordando incluso sus marcos de formación y sus imaginarios sobre el ideal de escuela:

“y la verdad no estábamos preparados de alguna forma como maestros para enfrentar esta situación y para trabajar sobre esta situación, nos tocó improvisar, nos tocó desgastarnos mucho” (Entrevista Rector, marzo 2013, p. 6)

“la educación universitaria que han recibido nuestros maestros tampoco está centrada en el trabajo para esto, para trabajar con estos chicos con dificultades (Entrevista Rector, marzo 2013, p. 8)

Vale destacar que el proyecto educativo construido y sostenido en el tiempo, va a contracorriente de la dinámica institucional fundada desde la administración estatal de las instituciones educativas, centrada en prácticas y obligaciones individuales y no en el compromiso con un proyecto educativo con un sentido emancipador (carisma fundacional).

- **La Experiencia: Construir un Proyecto Educativo para la Inclusión Social**

La reflexión que hace el rector del colegio -conjuntamente con un grupo de educadores que se ha identificado en el proyecto de escuela incluyente-, acerca de la insuficiencia e impertinencia tanto de su formación como maestros, así como sobre las limitaciones del modelo escolar orientado para las instituciones educativas colombianas, y en especial para las oficiales, lleva a arriesgar una propuesta para superar dichos marcos y

dar respuesta pertinente a necesidades diversas y a las particularidades de quienes ingresaron al colegio. El punto de partida es el reconocimiento de la diversidad de estudiantes y de necesidades:

“Pero también había otra población que no tenía ninguna dificultad sino que simplemente habían terminado el grado quinto el año anterior, chicos de 10-11 años que se escandalizaban mucho con este tipo de comportamientos”  
(Entrevista rector, 2013, p. 6)

La lectura diferencial de los niños y niñas que han crecido en un medio social altamente conflictivo, les permitió distinguir experiencias diversas, y sentidos de vida e intereses distintos, para lo que había que tener alternativas igualmente diversas, en el marco de lo que el colegio JAG estipula como ejes de la formación:

“Empezar a trabajar en una práctica pedagógica distinta, entonces más flexible y cuando digo flexible es...tampoco... si uno tiene una población problematizada y problematizadora, pues *no* hay que generar más tensión, me parece que lo que hay que tratar de buscar puntos de cómo esa relación tan tensa sea menos tensa.”  
(Entrevista Rector, 2013, p. 6)

La propuesta toma la vía contraria a la opción por endurecer el control y las prácticas de disciplinamiento, hacia prácticas ‘suaves’, ‘discretas’, que rebajen la tensión de lo que significa ingresar a la escuela para quien está en situación de exclusión social y escolar, en lo que Foucault enunció como “hacer el ejercicio del poder lo menos costoso posible” (Foucault, 1984c, p. 221). Así narra el rector esta experiencia:

“Entonces empecé a trabajar en eso de cómo volvernos más flexibles, cómo cambiar la metodología, las metodologías de la enseñanza, cómo hacer que los programas curriculares fueran flexibles con algunos muchachos, que la intensidad horaria con una población no fuera la misma que con otra, o sea, hacer de alguna manera ese trabajo de agrupamiento, ese trabajo de lectura.

Inclusive una cosa que puede sonar hoy muy en contravía del planteamiento de la escuela moderna, y es, clasificar el personal de acuerdo a ciertas tendencias, muchachos que no tenían ningún tipo de norma internalizadas y con ellos requeríamos hacer un trabajo completamente distinto, inclusive pudimos poner profesores, atender a un grupo de bachillerato durante todo el tiempo, casi como ‘una mamá cuidando unos niños’. Eso nos permitió reevaluar sistemas de evaluación, el sistema de la presentación personal (ahí fue donde pensamos que no era ni conveniente tener uniforme), como para que las cosas fueran más abiertas, como más tranquilas porque eran muchachos... (Entrevista rector, 2013, p. 6)

Llama la atención, justamente, que va a ser en las metodologías de enseñanza de los saberes disciplinares, en donde se va a proponer también flexibilidad, y no solo en los aspectos de control disciplinario, con base en lo que el rector denomina ‘trabajo de lectura’, con lo que se genera reconocimiento de los excluidos, a partir de generarles un lugar de utilidad social y reconocimiento. La flexibilidad curricular y metodológica permitiría a los estudiantes incorporarse sin barreras a la vida escolar y a sus tareas de aprendizaje.

El sistema clasificatorio es el dispositivo que va a permitir una atención personalizada que, más allá de la vigilancia ‘indiscreta’ va a proponer configurar vínculos afectivos: ‘casi una mamá cuidando unos niños’. Vínculos que permitan ‘internalizar normas’ de manera ‘discreta’, en aquellos ‘muchachos que no tenían ninguna norma internalizada’; propósito que va a requerir un trabajo individualizado. La lectura que la institución hace de cada uno de los y las jóvenes va a exigir al proyecto educativo ser consecuente y por tanto, cambiar los sistemas de evaluación externos y estandarizados, por estrategias que permitan a cada estudiante hacerse cargo de sí mismo mediante el uso de técnicas de *autoevaluación*. Al mismo tiempo, va a suavizar barreras de disciplinamiento como lo es la supresión del uso obligatorio del uniforme escolar, permitiendo que las estéticas individuales se expresen, lo que facilitaría un mayor conocimiento de los sentires de cada estudiante en particular.

“Aprender en qué están metidos los muchachos, sus mapas mentales, cuáles son las creencias que tienen, en ese tipo de cosas, entonces, empezamos a comprender, por ejemplo, por qué tenemos alto número de embarazo: comprender que esos altos números de embarazo están más asociados, más que a un tema de planificación de las chicas, al tema de la delincuencia masculina, por el sentido que estos tienen de ‘dejar la semilla’; entonces ya sabíamos que teníamos que trabajar en sentido de otras cosas con los chicos y con las chicas, bueno, como para ir reduciendo todos esos asuntos” (Entrevista Rector, 2013, p. 6).

Por tanto, proponiendo el reconocimiento individual y la generación o fortalecimiento de vínculos, el colegio JAG se propuso hacer inclusión social de jóvenes que han vivido en condición de exclusión y garantizar su derecho a la educación; el conocimiento que se propone rebasa las frecuentes prácticas educativas impersonales, aspirando a acceder a ‘sus mapas mentales’ y ‘creencias’. Esto les permitió comprender problemáticas como el embarazo adolescentes, no desde la hipótesis de la ignorancia de métodos de planificación sino desde la ‘admiración que ellas tenían por los actores armados, y así poder ‘trabajar en sentido de otras cosas’, hacia un control suave de su vida sexual que, según el relato, logró los cambios esperados: “tampoco terminamos el año con embarazos”. (Conversación informal con rector, 2013, p. 13).

No obstante, hacer un proceso de ‘inclusión’ social en el marco de la estructura escolar comporta tensiones entre los actores, que son inherentes a la misma dinámica escolar:

“Entonces era una población que venía de tener una experiencia negativa también en la escuela. Entonces venían a retar, tampoco era que dijeran, ‘es que este colegio nos abrió aquí las puertas y qué tan bacano (Sic. Expresión popular que significa ‘lo mejor’), entonces venga vámonos a venir a trabajar’ No, sino ¿cómo vamos a retar a este grupo de maestros que tenemos al frente?, ¿cómo enfrentamos el rector?, ¿cómo desafiamos la norma?, ¿cómo nos tiramos en todo esto? O sea, es prácticamente esa como la actitud” (Entrevista a Rector, 2013, p. 6).

Pese a que es visible la intención incluyente y emancipadora, estudiantes y docentes se relacionan desde sus *posiciones de sujeto*; en este caso, los estudiantes asumen su posición de poder en el juego de la desestabilización del lugar de los maestros y del ‘nuevo’ orden que estos van a proponer para que la inclusión de quienes los docentes nombran como excluidos, sea posible.

Esta tensión llevó a construir estrategias que permitieran un mayor acercamiento entre sujetos, y flexibilizar barreras hacia una mayor inclusión, entre las que se destacan: la autoevaluación escolar, la constitución de colectivos de docentes, y las jornadas de diversidad sexual y de género. A ellas me referiré a continuación.

La **autoevaluación** cumple con una función muy importante en los propósitos de inclusión, así:

A pesar del mediano intento de incorporar la autoevaluación, se encuentra uno todavía con prácticas de hetero-evaluación, ni siquiera de una co-evaluación, que sería digámoslo un punto aceptable y así, así te vas encontrando con que a pesar de que a nivel institucional se hacen ese tipo de esfuerzos, seguimos de alguna manera enredados con el tema con las prácticas al interior del aula de clase. Hemos venido tratando de implementar un modelo de autoevaluación escolar, para los chicos, pero cuando hacemos revisiones, cuando se le hace la revisión realmente al proceso de autoevaluación uno ve que hay maestros que lo hacen muy bien, pero también ve maestros que no han dado ese primer paso en los procesos de autoevaluación, o sea, que mientras uno considera que la autoevaluación ‘*es lo que se hace*’ en la institución. Lo que sí hemos avanzado es en el tema de la inclusión,”. (Entrevista rector, 2013, p. 11)

La autoevaluación, busca que cada estudiante de manera individual vuelva a la reflexión sobre sí mismo, a la revisión del propio actuar:

“Lo que hemos planteado con este proceso es que los estudiantes asuman la responsabilidad de su desempeño, expresa el rector. Son ellos los que tienen que saber dónde está la deficiencia: si no me presento a una evaluación – por ejemplo-, sé que tengo una dificultad por resolver (...) Además no es el profesor el que pone la nota y el estudiante el que la recibe y se queda callado, sino que el muchacho se califica y el profesor le hace las observaciones que considere necesarias”

(...) Una docente de matemáticas cuenta que, cuando un muchacho se evalúa demasiado bien, el mismo grupo de compañeros le dice ‘no hombre, deja de ser conchudo (sic)<sup>39</sup>, y uno también se lo dice’. (Alcaldía de Medellín, 2008, p. 101).  
(...) La estrategia es el diálogo, setenta veces siete” (p. 103).

De esta manera, la autoevaluación, como dispositivo de auto-tutelaje, tiene como garantía de encauzamiento y por tanto, de permanencia, el co-tutelaje de sus compañeros de aula, y el hetero-tutelaje ‘suave’ y ‘discreto’ de sus docentes. Lo central de esta experiencia es el propósito de articular la autoevaluación con la inclusión y en particular con la permanencia:

“Cuando hablamos de la inclusión, es la posibilidad de tener escolarizados todos los chicos y chicas que deseen estar al interior de la escuela, no sólo centrado en barreras de aprendizaje, en temas sicosociales, en problemas de extraedad. O sea que hemos tratado que el maestro tenga un poco la mentalidad más abierta para entender que en el aula de clase pueden existir muchos jóvenes muy diferentes entre ellos, en eso digámoslo que hemos avanzado en tenerlos ahí” (Entrevista rector, 2003, p. 11)

Por tanto, el segundo elemento que va a resultar necesario para lograr la inclusión es el fortalecimiento del **consenso entre docentes** alrededor de la apuesta por la inclusión y de sus dispositivos. En consecuencia, se implementa una estrategia de formación docente

---

<sup>39</sup> Conchudez: Regionalismo que significa, aprovecharse de una situación en la que se le da confianza, para sacar ventaja particular indebida.

interna a la institución, mediante convocatoria a conformar colectivos para la reflexión y el estudio, desde los cuales construir unos mínimos en común, como alternativa a un modelo administrativo de las escuelas oficiales que favorece más la dispersión y el individualismo de los docentes que la construcción de compromisos alrededor de apuestas comunes, al tiempo que deja a los docentes abandonados a su propia suerte, en particular en situaciones de riesgo por la alta conflictividad escolar.

La tensión se hizo visible entre el conjunto de docentes, para muchos de los cuales la autoevaluación resultaba inaceptable como forma de disciplinamiento, lo mismo que las estrategias de flexibilización de la normatividad en aspectos como la liberación del uniforme escolar obligatorio, los horarios de asistencia a clase y el acompañamiento a estudiantes consumidores de psicoactivos, entre otros aspectos críticos. La alta tensión es explicable en parte, como ya se ha dicho, por la forma de vinculación no intencional y accidental de la mayoría de docentes a la experiencia JAG, esto es, que los educadores y educadoras no escogieron trabajar en una institución con este modelo incluyente, entendiéndose quizás la política de ‘inclusión’ como una postura particular del rector frente a la cual los maestros y maestras no se sienten obligados, pudiendo tomar distancia, desobedecer o combatir la propuesta, sin que ello afecte su condición laboral. En consecuencia, la propuesta exigiría tejer un colectivo desde la propia *formación docente*, hecha desde los sentimientos y saberes de los maestros, con la finalidad de crear una forma común y particular de asumirse maestros. Esto dice el rector:

“De nada sirve hablar de Derechos Humanos con los alumnos, si primero no logramos impactar la vida de los docentes. Para ello hay que modificar sus formas de pensar y concebir la educación. No se puede montar una propuesta educativa de este tipo si no se cuenta con maestros emancipadores, de libre pensamiento” (Alcaldía de Medellín, 2009, p. 122).

La estrategia de **Formación Docente**, consistiría en un intercambio sistemático de saberes entre los docentes, que permitiera no solo hacerse a unos saberes en común, aprovechar el conocimiento de los colegas, sino también reconocerse mutuamente e

impulsarse personal y profesionalmente, “agrupándose por áreas de interés con fines de investigación, en solución pacífica de conflictos, talentos excepcionales, competencias interpretativas, estilos de vida saludables, bicentenario, finanzas para el cambio, tacto con contacto, son algunas de ellas” (p. 131). Se trata pues de una estrategia de implicación, que permita construir colectivos alrededor del proyecto educativo, presentada así por el rector:

“Los maestros necesitan incentivos reales, porque no se puede hablar de proceso de calidad de la educación si no están mediados por un trabajo de formación docente en el que estén verdaderamente involucrados, puedan verse leídos, reflejados y enriquecidos profesional y humanamente. Así que en vez de darles dinero o menciones, hacemos esfuerzos para que salgan, aprendan y crezcan” (Alcaldía, 2009, p. 129)

De esta manera, el reconocimiento mutuo entre docentes, la creación de vínculos y la mutua implicación en la construcción del referente de solidaridad para la inclusión, se constituye en la base sobre la cual el colegio JAG busca hacer resistencia al modelo de fragmentación e individualización de las prácticas docentes, que ha hecho especial carrera en las escuelas oficiales colombianas.

- **Posibilidades y límites de la experiencia de inclusión social del Colegio José Acevedo y Gómez, de Medellín**

La propuesta de inclusión social a través de la escuela, del Colegio José Acevedo y Gómez de la ciudad de Medellín, tiene como puntos de partida: el reconocimiento de una situación de exclusión social de niños, niñas y jóvenes, profundizada por su exclusión del sistema educativo por motivos de comportamientos o rendimiento académico inaceptables para los reglamentos escolares; la LGE, que propone una escuela democrática; una apuesta pedagógica construida ‘espontáneamente’ por el rector y los docentes, y cuyo referente principal son los derechos humanos en la escuela y, en particular, la garantía del derecho a la educación, desde un enfoque sociocrítico; una concepción laica de la educación, desde la

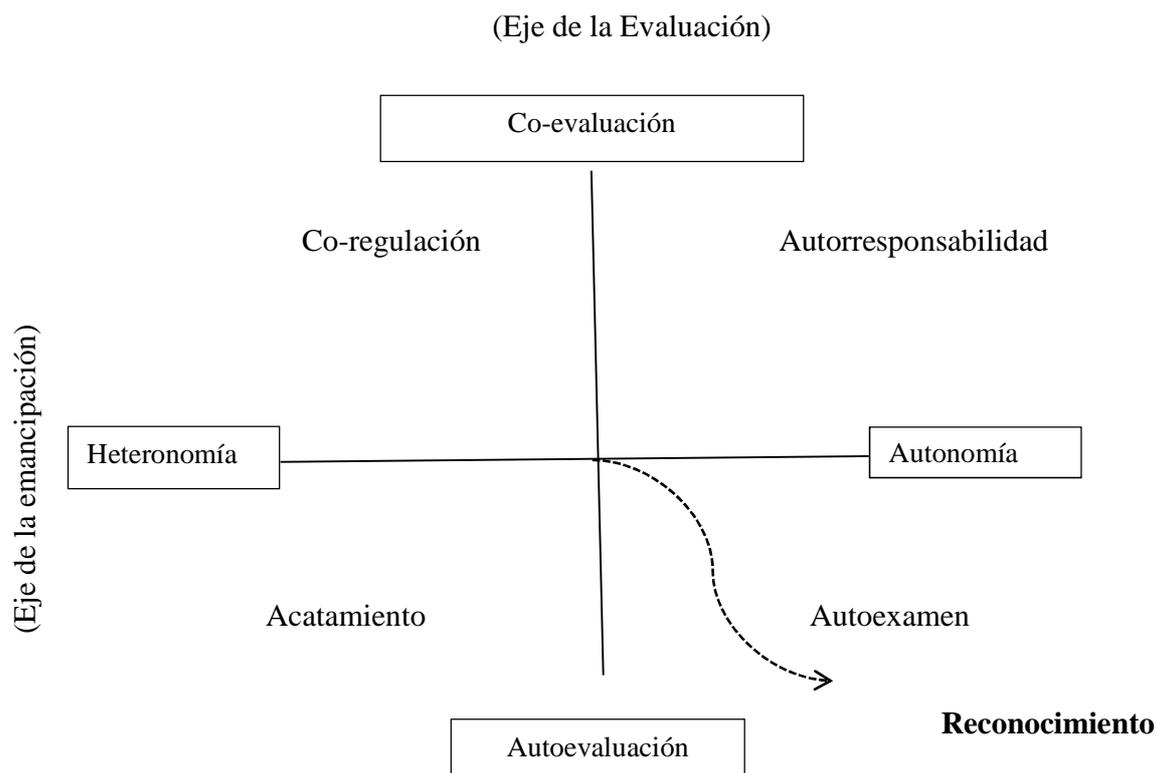
pluralidad y el reconocimiento de las diferencias socioculturales, generacionales, sexuales y de género, y la diversidad de capacidades.

Desarrolla una estrategia articulada en la que confluyen: Primero, la flexibilización de los manuales de convivencia que permite las distintas expresiones estéticas individuales y colectivas, y cuyos acuerdos básicos fueron construidos mediante mecanismos amplios de participación de los y las estudiantes, como son las asambleas estudiantiles y las asambleas conjuntas con el rector, el estudiantado, madres y padres de familia, y el profesorado. Segundo, la autoevaluación académica como mecanismo de autorregulación y de potenciación de la autonomía. Tercero, la conformación de escenarios de expresión de la diversidad sexual y de género, mediante encuentros abiertos al reconocimiento de las experiencias individuales afectadas por la estigmatización, la exclusión social, la homofobia, el bullying por motivos de intolerancia, las prácticas patriarcales de machismo y de violencia contra las mujeres. Cuarto, la *formación docente situada, contextualizada y colectiva*, mediante la conformación de grupos de investigación por intereses, buscando romper con prácticas docentes individuales y fragmentadas; aunadas a prácticas sistemáticas de intercambio de saberes e investigaciones entre educadores y educadoras, dentro y fuera de la institución. Quinto, la articulación del trabajo pedagógico con movilizaciones sociales locales en torno a los derechos, en temas como la protección del medio ambiente, las violencias contra la escuela y los jóvenes, entre otros tópicos.

En la propuesta se cruzan matrices éticas propias de la escuela moderna, en particular, de la matriz sociopolítica, que se caracteriza porque a los estudiantes los “declara *sujetos* de intereses económicos y sociales, y propone como estrategia de gestión la participación social y política en el ámbito de lo público”. (Saldarriaga O., 2003, p. 209). Coexiste con elementos de matriz pastoral, en especial por el dispositivo de autoevaluación académica que va al seguimiento individual de cada estudiante a partir del autoexamen, mediado por el ‘diálogo’ con los pares y docentes (co-evaluación). No obstante, tal como lo reconoce el rector, algunos docentes aún no aceptan este enfoque y permanecen en la hetero-evaluación.

En esta experiencia, la matriz liberal tiene gran fuerza en cuanto al énfasis en los derechos individuales, en las tomas de decisiones mediante asambleas mayoritarias, en la formación en la autonomía y de la libre opción por iniciativas de vida. Los elementos de matriz sociocrítica, se centran principalmente en el reconocimiento institucional de quienes han sido sistemáticamente excluidos, buscando la superación de los límites instituidos por discursos moralistas de la sociedad e insertos en prácticas escolares convencionales. La propuesta de formación de subjetividades emancipadas, del colegio JAG, puede graficarse así:

**Gráfica 4**  
**Procesos de subjetivación impulsados desde la propuesta de INCLUSIÓN ESCOLAR,**  
**en el Colegio José Acevedo y Gómez, de Medellín**



En los procesos de subjetivación propuestos por el Colegio José Acevedo y Gómez como alternativas frente a la exclusión social y educativa —en la perspectiva de la garantía

del derecho a la educación, y por tanto, del acceso, permanencia y pertinencia de la escuela como lugar de realización de dicho derecho—, se da un giro particular mediante el paso intencionado de la heterorregulación a la autorregulación, a través de la evaluación académica, generándose prácticas de co-regulación. Esto es, disminuyendo el énfasis sobre los dispositivos de sanción y fortaleciendo los de aprendizaje (satisfacción) mediante el autoexamen, como “un elemento de un sistema doble: gratificación-sanción. Y este es el sistema que se vuelve operante en el proceso de encausamiento de la conducta y de corrección” (Foucault, 1984c, p. 185).

Lo que va a permitir que el proceso de subjetivación propuesto sobrepase los marcos escolares de la ‘gratificación’, son las estrategias de reconocimiento colectivo del valor de las opciones de vida individual, en especial en los relativos a la estigmatización y exclusión sexual y de género, y a la potenciación de las y los sujetos más allá de la evaluación académica, en cualquiera de sus modalidades. Esto es, sin lugar a dudas lo más valorado por el conjunto de la comunidad educativa y muestra una potencial ‘línea de fuga’ a los marcos que establece la escuela moderna: asumirse como hacedor y responsable de sí mismo.

#### **5.2.4 Colegio soleira: formación para la solidaridad, el desarrollo humano y la emancipación**

- **Contexto y Fundación**

El Colegio Soleira (CS), es una institución educativa privada situada en el sur del Valle de Aburra, en el municipio de la Estrella, en zona rural del corregimiento de Pueblo Viejo. El colegio se desarrolla en el contraste de ser una institución escolar que vincula clase media, en un territorio cuyas familias han tenido afectaciones por la pobreza y en algunos casos, por tener alguna influencia de actores sociales vinculados al narcotráfico.

El colegio Soleira fue fundado en 1984 por una mujer suiza (Ruth Bitterli) formada en la lectura de pedagogos modernos como Piaget y Pestalozzi, y de la Escuela Activa.

Nació como una propuesta de educación preescolar y primaria, como ruptura que la fundadora quiso hacer con experiencias vividas como educadora en un colegio privado de la ciudad, y expresada por uno de sus gestores, así:

(Esta clase de educación) secuestra la infancia de los niños y los mete desde la edad de 3 o 4 años en un sistema de producción y la escuela, palabras textuales de ella ‘es un sistema de producción que secuestra la felicidad. (Entrevista Director actual Fundación Soleira, 2013, p. 4)

Por tanto, el colegio en sus inicios, va a asumir como enfoque pedagógico las pedagogías activas, con una apuesta ética por la felicidad y la libertad de los niños y las niñas.

En el 2002, nació jurídicamente la Fundación Soleira, a la cual fueron invitados al proyecto nuevos gestores al proyecto, provenientes de la Teología de la Liberación, de la educación liberadora de Paulo Freire, y que al asumir la dirección del colegio van a fortalecer y profundizar en las apuestas de su fundadora. De ello resulta la confluencia entre pedagogías activas y pedagogías críticas que se constituyen a partir de ese momento, en los marcos de configuración de la propuesta educativa.

Dado que se trata de una iniciativa privada que debe ser autosostenible, las familias que acceden a esta propuesta son de clase media, provenientes de diferentes lugares de la ciudad de Medellín, en particular de profesionales que buscan otras alternativas en educación:

“Empiezan a llegar maestras y maestros de la Universidad de Antioquia que ya están resignados a que no haya propuestas nuevas en el medio, donde quepa un discurso de izquierda, un discurso de otra escuela posible, un discurso de otra sociedad posible. Empiezan a llegar papás y mamás que son de ONG democráticas de una tendencia democratizadora, abierta, plural, incluyente, lenguajes que no habla la escuela. (...) Las escuelas suponen que lo normal colombiano es la

catolicidad romana, eso es fatal; nuestro colegio se define muy desde el principio como un colegio en eso plural, abierto y no confesional. (Entrevista Director Fundación Soleira, 2013, p. 11).

Dado que el colegio queda enclavado en una zona rural caracterizada por grandes contrastes económicos, en cuanto coexisten propietarios de fincas adinerados y una población de campesinos pobres; zona que tuvo influencia del narcotráfico:

“Por toda la trayectoria que venía... lo que estábamos hablando ahora, esa formación de subjetividades en niños, niñas y adolescentes; eso en Pueblo Viejo había sido fatal, ellos habían introyectado toda la violencia de los últimos años del Cartel, porque muchos sicarios del Cartel de Medellín fueron reclutados en la Estrella y concretamente en Pueblo Viejo, y esos sicarios que sobrevivieron ahora eran papás y mamás con toda una filosofía de la muerte y de la solución por la vía de las armas y de una violencia brutal introyectada, depositando esa concepción de la vida en sus niños y niñas. Entonces, los niños tal vez no tenían acceso a las armas pero sí a unos lenguajes y a unas actitudes totalmente violentas, era muy complejo trabajar con ellos, y eso hacía mucha crisis a nuestros estudiantes”. (Entrevista con Director de la Fundación Soleira, 2013)

Este entorno es de gran interés para las apuestas formativas del colegio, por cuanto se promueve una sensibilidad social en los estudiantes, sustentada en la opción preferencial por los pobres (teología de la liberación) y la educación popular.

Hoy, el colegio es el principal proyecto de la Fundación. A su vez, la Fundación se articula con el colegio y su comunidad educativa para el trabajo de solidaridad y compromiso con la comunidad del corregimiento de Pueblo Viejo.

El colegio define así su trabajo:

“Promueve la educación formal humanista, librepensadora, crítico social, emancipadora y para la resistencia como base para la formación de ciudadanos y ciudadanas con capacidad y voluntad de participar políticamente en los ámbitos local, regional y nacional. (Fundación Soleira, 2010, p. 8)

El Colegio Soleira es una institución que educa niños, niñas y jóvenes en los niveles de preescolar, básica y media académica en el marco de la filosofía humanista y de la escuela activa, hacia el desarrollo humano integral, sostenible, equitativo y diverso, en un espacio natural que permite el goce del aprendizaje. ([www.soleira.edu.co/filosofia](http://www.soleira.edu.co/filosofia)).

Esta definición incorpora elementos del humanismo (cristiano en su inspiración, pero no confesional), de liberalismo filosófico ‘librepensador’, de la perspectiva sociocrítica (‘crítico social’, ‘emancipadora’), del liberalismo político (‘ciudadanos y ciudadanas con capacidad de participación política’), de las teorías del desarrollo humano (‘integral, sostenible, equitativo y diverso’), de la pedagogía naturalista y el ambientalismo (‘espacio natural que permite el goce del aprendizaje’).

En consecuencia con este enfoque, el Colegio diseña un espacio coherente con su propuesta: Se encuentra ubicado intencionalmente en una montaña, construido en función de su propuesta pedagógica:

“¿Por qué estamos en la montaña? La educación del colegio buscó siempre formar seres humanos con carácter humanitario. Pestalozzi dice: ‘Yo no busco formar en la matemática, yo busco formación con carácter humanitario y ésta brota a través del amor’. El contacto directo con la naturaleza va formando los niños. Las experiencias vividas en la primera infancia son esenciales para el desarrollo de casi todas las facultades cognitivas del hombre. La percepción de formas y olores y la convivencia directa con la naturaleza, despierta su curiosidad y el interés del hombre por el mundo en general, y así desarrolla ésta su SOLIDARIDAD<sup>40</sup> con el

---

<sup>40</sup> Las mayúsculas de la palabra Solidaridad, son resaltadas en el texto institucional.

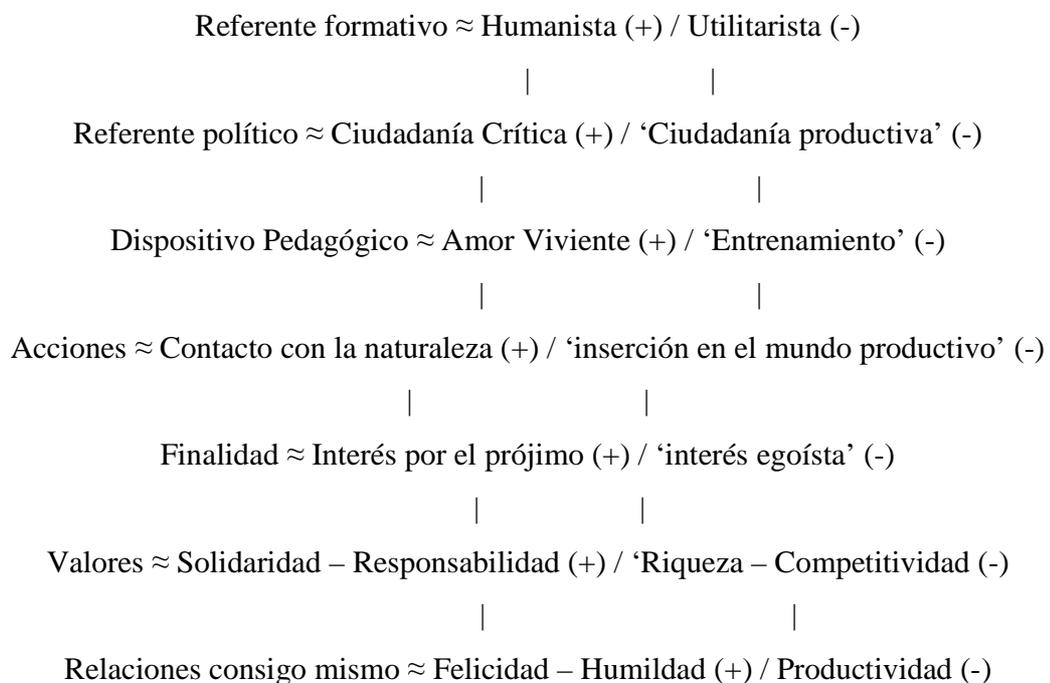
prójimo; tal vez sea posible conseguir que se interese por la vida de un semejante a través de sus intereses por la naturaleza.

(...) Los niños perciben la belleza y la armonía de la naturaleza; esta les despierta compasión hacia los seres vivientes que conviven con nosotros: las abejas, las hormigas, las arañas, etc. De esta manera nacerá el *amor viviente* y se formará la conciencia de la RESPONSABILIDAD. La grandeza de la naturaleza nos enseña a ser HUMILDES.

La formación del ser humano en la filosofía *utilitarista*, que sólo valora a éste por su *capacidad de producir*, tanto como la concepción de que los valores se pueden enseñar solamente a través de la religión, ignorando el poder formativo que tiene la madre naturaleza, están muy enraizadas en nuestra cultura antioqueña”.

<http://www.soleira.edu.co/quienes-somos/espacio-fisico>

El proyecto construido puede verse en el siguiente grafo:



De esta manera, en el proceso pedagógico que el Colegio Soleira desarrolla en la fase actual, se hace visible una profunda continuidad con la intención inicial de fundación, esto es, trabajar por la felicidad, tal como lo confiesa su fundadora:

“será una escuela donde la felicidad será la primera invitada a cada jornada escolar y eso se va a cultivar” (Entrevista con Presidente de la Fundación, 2013, p. 4).

En el mismo sentido, desde una postura sociocrítica, uno de sus gestores declara:

“Entonces por eso nosotros hoy, cuando sistematizamos el nacimiento del Soleira, decimos, el Soleira nace como una ruptura pedagógica, como un acto de rebeldía pedagógica y como una transgresión política también a un sistema que es perverso y que ha hecho de la escuela un ambiente y una institución perversa y dañina.” (Entrevista con Presidente de la Fundación, 2013, p. 4).

La confluencia del ideal emancipatorio con el ideal de felicidad se va a plasmar en una propuesta en la que las pedagogías activas y las pedagogías críticas puedan encontrarse y potenciarse. A este reto ético, político y pedagógico va a apostarle el proyecto Soleira.

- **Experiencia pedagógica: Formar en la solidaridad y el reconocimiento**

El proyecto pedagógico del Colegio Soleira se inscribe hoy, de manera explícita y contundente, en las pedagogías críticas, con la pretensión de articular lo pedagógico con lo político. Este propósito es enunciado por la propia institución de la siguiente manera:

“En la práctica de la Fundación se ambientaron las siguientes competencias pedagógicas derivadas de una matriz de pensamiento y acción que denominamos “pedagogía crítica”: Toda práctica pedagógica debe formar para la construcción de democracia; la historia debe enseñarse como crítica histórica y como ejercicio práctico de imaginar una nueva historia posible; la sociedad ha de explicarse como cuerpo vivo y capaz de regular sus propias transformaciones; tanto maestras y

maestras como estudiantes tenemos que formarnos permanentemente en el desarrollo de la inteligencia y del pensamiento críticos; el acto pedagógico debe centrarse más en el desarrollo de dudas creativas y de preguntas motivadoras de la indagación que de afirmaciones finales y fixistas; educar debe ser en todo momento un ejercicio de lectura de realidades y de desarrollo de la pasión por la lectura de textos escritos; la pobreza que piensa y que se piensa se convierte en una riqueza política, mientras que la comodidad conforme es una real pobreza política” (Fundesol, 2010, p. 13).

La apuesta es, pues, educar para la democracia y en la democracia, con elementos como: ‘la crítica histórica’, la sociedad como cuerpo vivo, formación permanente de la conciencia crítica, actos pedagógicos centrados en ‘la duda’ frente a las verdades instituidas, prácticas de indagación e investigación; análisis de realidades sociales y políticas. Por ello, la formación política es un eje central de los procesos de subjetivación que implementa:

“De esto hay que desprender el compromiso de los maestros y maestras por ofrecer una formación política de las y los estudiantes; conciencia práctica de la imposibilidad de educar sin claridad ideológica; la escuela debe ser en todo acto y en todo momento de su vida una apertura: hacia las comunidades, hacia la realidad, hacia el mundo natural, hacia el otro, la otra y lo otro” (Fundesol, p. 14).

De esta manera, el proyecto pedagógico Soleira formula su propio referente utópico desde la contrastación serial con el imaginario de escuela tradicional, así:

Finalidad	≈	Formar para la democracia (+)	/	‘Educación para la adaptación social’ (-)
Contenido	≈	Crítica histórica y ‘nueva historia (+)	/	Educación ‘a-crítica’ y a-histórica (-)
Acto Pedagógico	≈	Aprender desde dudas y preguntas (+)	/	Reproducir verdades finales, fixistas (-)
Resultado	≈	Lectura propia de realidades y textos (+)	/	Lectura ‘ajena’ del mundo (-)

Acciones  $\approx$  Formación política crítica (+) / ‘Educación política funcional’ (-)  
 | |  
 Imperativo  $\approx$  Formar con claridad ideológica (+) / Educar ‘en confusión ideológica’ (-)  
 | |  
 Finalidad  $\approx$  Escuela abierta al otro, la otra, lo otro (+) / Escuela ‘cerrada a la utilidad personal’ (-)

Esta propuesta va a construir distintas estrategias para la configuración de sujetos críticos, en el sentido arriba propuesto. La formación política se estructura desde prácticas de inmersión de los estudiantes (de clase media), al conocimiento del mundo de los pobres y excluidos, para así formar la llamada ‘conciencia crítica’:

“Que no es posible hacer escuela con vocación de mirar la realidad y con la vocación de acompañar la formación de sujetos que quieran incidir en la transformación de esa realidad, si la escuela misma no propicia el encuentro con la realidad como la realidad es. Y ya desde el año 98, definimos que el servicio social de nuestros estudiantes será, mientras el Soleira sea esto y en esta vocación, una práctica en sectores empobrecidos, acompañada por la institución educativa y en orden, pues no se trata de llevar recursos asistencialistas, de llevar sobrantes de clase media, sino que consiste en acompañar procesos de empoderamiento de las comunidades.

(...) Entonces ahí se define que la primera práctica soleirana, estudiantes de décimo, año 99, será mediante una investigación socioeconómica, sociocultural y socioreligiosa. (Entrevista docente coordinador del servicio social -1999-, 2013, p. 8).

La propuesta de formación política desde la inmersión en el mundo pobre va a ir acompañada de saberes académicos articulados en la investigación social:

“No tenemos sociólogos abordo y son estudiantes de décimo grado y de clase media, sin embargo, hay cosas que, por ejemplo, corroboraron la estadística o concordaron con las estadísticas para ese momento a nivel nacional. Recuerdo que

en la pregunta o en la encuesta que nos lleva a nosotros a identificar la situación de niñas y niños en edad escolar que están en el mercado laboral, y lo que nos dio el cálculo: hasta en las centésimas concordó con lo que era en ese momento la estadística nacional y estadística del departamento de Antioquia (10.41), eso se replicaba pues allá en Pueblo Viejo. (Entrevista docente coordinador del servicio social -1999-, 2013, p. 8).

La articulación de la inserción social con los saberes académicos (con las matemáticas, como se vio en el testimonio anterior), se hace a través de la formación y práctica de la investigación social por parte de los estudiantes, orientada por profesores, y organizada de la siguiente manera:

“El Área de Indagación Social Soleirana Casa Abierta y la llamamos así, con apellido Soleirano, es decir, con particularidad, de nosotros, desde nuestra mismidad, desde nuestra singularidad, un colegio con estas características ubicado en este contexto. Entonces, el Área de indagación Social pretende una lectura de todo lo que ocurre en nuestros entornos próximos y lejanos en el orden económico, político, social, de tal manera que en esta Área caben reflexiones sobre población desplazada, sobre personas empobrecidas por los sistemas, coyunturas electorales, posturas de personas que están en el Senado, en la Cámara o en instancias de representación política ;llevarlos a reflexiones por todo lo que ocurre en el fenómeno ambiental, todo lo que afecta las condiciones de la vida. Es decir, esta escuela nuestra, a través del Área de Indagación Social Soleirana se declara en debate permanente con las problemáticas que son perturbadoras de la vida y se declara en indagación, no en verdad absoluta, sino en indagación, en pregunta, en asombro, en sospecha. Y, pues esto hay que aterrizarlo para niños de preescolar o para un muchacho de grado once”. (Entrevista a Rector, 2012, p. 14)

La concepción de la investigación social en el Colegio Soleira, parte de una postura crítica de la sociedad, puesta la mirada en los excluidos y empobrecidos, en las prácticas políticas de gobernantes y dirigentes, en los problemas ambientales, en general, en ‘todas

aquellas problemáticas que son perturbadoras de la vida'. Devela una postura epistémica que pone en tela de juicio la existencia de una verdad absoluta en cuanto al conocimiento y que rechaza la neutralidad del conocimiento y del investigador. De ello, el CS deriva una práctica pedagógica como lo es la aproximación al objeto de indagación 'en pregunta, en asombro, en sospecha', y que no va a requerir de ninguna certificación previa para hacerlo, pues vale 'para niños de preescolar o para muchachos de grado once'.

“Sobre todo los niños de preescolar y primaria, se le pregunta por ejemplo cómo estás y ellos responden: ¡casa abierta! Estar Casa Abierta, es estar abierto a las realidades de otros, es estar abierto a sí mismo, es estar en *actitud de apertura* para comprender, para reflexionar con otros, para generar pensamiento, nuevas actitudes, *para revisar comportamientos*, eso es una forma muy concreta de aterrizar las pedagogías críticas” (Entrevista a Rector, 2012, p. 15).

Por ello, la indagación no va a ser concebida ni evaluada sólo como una capacidad académica, sino en especial, como una *actitud*, valorada desde el referente de la *apertura*; apertura que va hasta '*revisar comportamientos*, para producir 'nuevas actitudes' esto es, hasta el autoexamen. Por tanto la relación entre conocimiento y comportamiento se hace evidente. Lo que va a evaluarse no es tanto el conocimiento como la actitud, que tiene que ver ya no con el saber sino con el individuo en cuanto a sus 'nuevas actitudes'.

Los y las estudiantes van a vincularse al trabajo de acompañamiento de la comunidad de Pueblo Viejo, en especial con niños y niñas que, según la lectura de contexto que han hecho desde la investigación, reproducen en sus relaciones cotidianas, ciertas prácticas de agresión y de violencia intrafamiliar:

“Sí, estamos hablando de Pueblo Viejo y de esa incidencia que se va dando ahí. Ese es el marco y lo estamos hablando. Porque este es el marco que le va a dar a ese *ideal* nuestro de escuela, objetividad y concreción: que nuestros estudiantes no salgan del Soleira sin haber contactado el mundo de los pobres, apoyando procesos

de organización” (Entrevista docente coordinador del servicio social -1999-, 2013, p. 9).

“Nos interesa que los jóvenes de décimo y undécimo grado se aproximen a esa realidad, la conozcan, que intenten aportar, es lo que se hace con un muchacho en servicios sociales estudiantiles. *No es para que él haga ninguna transformación, es que él no es un profesional*, no tiene los elementos para hacer una intervención seria; lo que se pretende pues es una *aproximación formativa*, una sensibilización de realidades humanas de empobrecimiento; y que desde su realidad de joven y guiados orientados, acompañados por un maestro, por un educador experto, por un educador también sensible a esas problemáticas, intente realizar algunas acciones con sentido, con intenciones obviamente... es que no puede ser cualquier acción, *tiene que ser acciones en orden a la transformación* de una realidad que *esa intencionalidad mayor le corresponde ya a la institucionalidad que está representada en el adulto*, que general el desarrollo local algunas acciones. (Entrevista a Rector, 2012, p. 15)

Como expresión de esta sensibilidad, estudiantes del Colegio Soleira se han movilizado colectivamente junto con otras instituciones educativas del Municipio, en la lucha por derechos (Se destaca la movilización por el ‘derecho al agua’, en el apoyo al Referéndum por el derecho al agua, realizado en Colombia en el año 2010). Acción impulsada institucionalmente en coordinación con un colectivo de estudiantes de cuatro colegios, la Mesa Estudiantil, que comparte experiencias y reflexiones sobre Servicio Social (sobre la proyección social comunitaria).

No obstante, el colegio al querer conectar la formación de sujetos políticos con la acción, mediante la intervención en la comunidad circundante, asume que tiene que hacerlo desde la responsabilidad institucional, ‘adulta’, ‘experta’, lo que implica la ‘regulación institucional del compromiso’, que puede chocar con la motivación y las iniciativas espontáneas de los y las jóvenes estudiantes. La institución va a modular, mediante la dirección de los profesores, la acción de aquellos, lo cual va a llevar a inevitables tensiones

entre adultos y jóvenes que han tomado en serio, como actitud, su compromiso con la comunidad. Los referentes morales del cambio de actitud, de la ‘nueva actitud’, van a ser planteados por el rector, así:

“Que no les tengan pena o pesar, ni aversión a las realidades de personas empobrecidas, o fastidio; que tenga una relación con la persona empobrecida como de un igual a un igual, como de una persona a otra persona, de un joven a otro joven, de un niño a otro niño sin mirar pues el asco, sin hacer el asco a una persona porque de pronto tiene menos recursos económicos. Entonces eso se vuelve en esas acciones en la sensibilidad investigadora como te decía, muchos de estos muchachos terminan investigando sobre esos problemas que son perturbadores del desarrollo del ser humano integral. (Entrevista a Rector, 2012, p. 15)

De esta manera, el colegio invita a sus estudiantes al ejercicio del cuidado de otros que se encuentran en condiciones vulneración de sus derechos, a intervenir en la prevención de prácticas ‘violentas’, especialmente con niños y niñas de la comunidad circundante, con la intención de transformar dichas prácticas:

“Luego descubrimos la importancia de hablar lenguajes de no violencia, lenguajes de ternura, lenguajes de ‘te acojo’, de abrazo, del hablemos tranquilos”. (Entrevista docente coordinador del servicio social -1999-, 2013, p. 9).

La articulación entre una pedagogía de formación en el cuidado de los otros (‘pastoreo’), y una crítica al orden social que produce la desigualdad social y las violencias, es el dispositivo pedagógico que activa los procesos de subjetivación intencionados en el proyecto educativo Soleira. Cuidado de otros, y emancipación política y social son, pues, los componentes de la acción-formación política-pastoral que definen el sentido de este proyecto educativo.

Otra propuesta destacada de interés político emancipatorio del CS, tiene que ver con la formación en la valoración de la diversidad de identidades sexo-género, cuya pretensión ha sido abordarlas desde principios de respeto, conocimiento y reconocimiento:

“Respeto, conocimiento y reconocimiento de las pasiones lúdico-eróticas de las personas. El Soleira se compromete a estimular en todas sus actividades el goce de vivir: ¡que nada se haga sin gozarlo y celebrarlo intensamente!”

(<http://www.soleira.edu.co/filosofia/aspectos-innovadores-del-proceso-educativo-soleira>)

La propuesta de formación en el reconocimiento de la diversidad sexual y de género, y de potenciar la vida afectiva, es eje fundamental del proyecto institucional que el colegio va a autonombrar como Casa Abierta. Se desarrolla bajo la figura de ‘proyecto pedagógico transversal’, lo que da la posibilidad de ‘sacarlo’ del sistema de evaluación de áreas obligatorias, tal como lo permite la Ley General de Educación; aunque no de la ‘evaluación actitudinal’:

“Entonces los niños y niñas de preescolar hasta once están oyendo hablar permanentemente del tema, de lo diverso y las responsabilidades que hay para con el planeta, ética planetaria, ética de la convivencia humana, temas que no pertenecen necesariamente a áreas (...), llamémoslas obligatorias legales. Entonces se van instalando como tema y como conversación con dinámicas muy abiertas, muy lúdicas, muy gozadas, en primer lugar por mí mismo. Porque yo me gozo enormemente cuando, por ejemplo, en una experiencia que viví hace tres meses, yo planteo el tema de diversidades de género y sexuales a niños y niñas de segundo con unas dramatizaciones tan hermosas que uno dice: ‘esto les cabe a estos niños en la cabeza y en el corazón sin problema’, y lo tienen además identificado, uno pensaría que no...” (Docente Coordinador de Casa Abierta y Soleidades, 2013, p. 14).

Dentro de *Casa Abierta*, la especificidad de la diversidad sexual y de género ha sido abordada en particular por el *proyecto Soleidades*:

“Yo acompaño el tema de las diversidades sexuales; un equipo grande de estudiantes de sexto a undécimo que están en un grupo que se llama *Soleidades* que traduce ‘Soleira y diversidades sexuales y de género’, donde éstas se hacen visibles y los que se sienten diversos se hacen visibles. Y lo suyo lo vuelven conversación, lo vuelven causa, lo vuelven tema y tarea escolar” (Docente Coordinador de Casa Abierta y Soleidades, 2013, p. 14).

El proyecto parte de la crítica a prácticas sociales que consideran moralistas con el afecto y permisivas con las conflictividades violentas, especialmente las relacionadas con sexo y género:

“La escuela permite la patada y no le permite el abrazo a dos muchachos, pues de inmediato caen los maestros ‘a ver, eso no es normal, eso es indecencia’ y mucho menos permitir, en una escuela mixta como la nuestra, que un niño o un chico y una chica se estén dando un beso apasionado. Eso en el Soleira es parte de la soleiranidad, incluso nosotros les decimos, cuando dos muchachos se están dando una patada o un golpe: ‘vengan, vengan para acá. Unos muchachos que tienen su sistema neurológico y emocional, que privilegian el abrazo a la patada. Venga, dense un abrazo ¡a ver! Con cariño, que se sientan los dos cuerpos’. Porque hay que romper ese prurito de la escuela que prohíbe el goce y la relación” (Docente Coordinador de Casa Abierta y Soleidades, 2013, p. 14).

La propuesta de relaciones a partir del ‘abrazo’, esto es, del acercamiento corporal, de la expresión afectiva como alternativa a las violencias, de la declaración de fraternidad por encima de las diferencias, ha sido implementada también en el trabajo comunitario que los estudiantes hacen desde los proyectos de servicio social.

No obstante, esta propuesta de reconocimiento de la diversidad sexual y de género, se ha construido desde las propias luchas internas con esquemas y también fracasos:

“Y un día me llama alarmada una profesora una de las gestoras, pero horrorizada: ‘fulanito, -yo no me acuerdo de su nombre- es que es muy raro porque se está pintando en pleno espejo’, entonces yo les dije: no, es que él no tiene problema, las del problema son ustedes’, entonces ahí el matoneo vino, de alguna manera, de sus compañeros acolitados por la dirección de su propia maestra que lo declaró anormal. El niño llegaba todos los días con un neceser, sacaba el pintalabios, se miraba al espejo, se pintaba las cejas, se pintaba los labios y entraba a clase, un niño que daba señales de ser una persona transgénero, y el Soleira no estuvo abierto para acompañarlo. El niño duró solo algunos meses y torturadísimo salió del Soleira.” (Docente Coordinador de Casa Abierta y Soleidades, 2013, p. 21).

Estos conflictos sobre sexo – género, cuando acontecen en la escuela como lugar público, hacen visibles los conflictos personales e interpersonales en esta materia, lo cual va a hacer inevitable que expresiones de desacuerdo y de regulación aparezcan, no solo entre quienes tiene un lugar de autoridad, sino entre algunos de los pares, quienes llegan a asumir una posición de dominación, hasta provocar la exclusión. Aun así, el proyecto Soleira ha querido persistir en llevar al mínimo estas formas de exclusión:

“El año pasado, con técnicas cuantitativas y cualitativas, durante dos años, se hizo una investigación sobre el bullying, violencia intraescolar, matoneo, en centros oficiales y privados. El colegio fue uno de los sitios de la muestra dirigida por Alfredo Ghiso con estudiantes de universidad. Salieron fortalezas y debilidades de los niños, muchachos imitadores de medios de comunicación, como una práctica que ha existido en la escuela en todos los tiempos, pero que ahora toma otras características propias de la modernidad. Por ejemplo, el *ciberbullying*, como una forma de hacer matoneo afectando la autoestima en alto grado. Ahí, el anónimo es más universal, mientras que si usted tiene un agresor visible la maneja, si tiene diferencias con un compañero lo ve, lo identifica, en ocasiones es amigo. En el

ciberbullying, el agresor es universal, descarnado, y al que se suman otros agresores anónimos, y preguntamos qué está pasando, por qué no nos estamos diciendo lo que sentimos, de frente.” (Conversación con Rector, 2011, p. 4)

El mundo de los y las jóvenes corre más allá de las fronteras de la escuela y no es posible que el cuidado de la escuela con sus estudiantes alcance a intervenir todo este mundo (como lo quisieran muchos educadores, incluso de las pedagogías críticas), que por demás, jamás dejará de asaltar a la escuela a pesar de los blindajes que tome:

“Siendo un colegio mixto en una montaña de 78.000 m<sup>2</sup>, nunca ha habido un embarazo, y nunca se reprime y nunca se persiguen las expresiones de afecto, de beso apasionado en las parejitas. Cuando están en una situación muy de coito en el espacio público se les dice ‘*eso pertenece al mundo íntimo*’, pero no con la persecución de ‘eso no se hace, eso es indecente’ y otros discursos. (Docente Coordinador de Casa Abierta y Soleidades, 2013, p. 22).

En diversas situaciones como algunas de las testimoniadas, la posición democrática o flexible de la autoridad escolar llega al límite, lo que va a exigir a quien la represente tener que decir algo que recuerde las fronteras entre lo público y lo privado, entre lo tomado socialmente como normal o anormal, permitido o prohibido. La experiencia del Soleira va a arriesgarse a caminar por el ‘filo de la navaja’, e incluso a intentar romper los límites de lo que en la escuela moderna y en la vida social es aceptado.

- **Posibilidades y límites de la experiencia de “Formación en el pensamiento crítico, la solidaridad y el reconocimiento de la diversidad”, del Colegio Soleira de la ciudad de Medellín**

La experiencia de formación humana desde el pensamiento crítico, la solidaridad y el reconocimiento de lo diverso construida por el Colegio Soleira, tiene como punto de partida una apuesta humanista crítica para lo cual se han creado procesos de subjetivación a partir de estrategias como las siguientes: primero, la aproximación de los estudiantes al mundo pobre, con el fin de que se conozcan a sí mismos y a los otros, a partir de la

experiencia de sentir el dolor, la necesidad, la carencia del otro, esto es, inducir la emergencia de la solidaridad como sentimiento moral que busca estar al lado de quien este en situación de carencia, cualquiera que ella sea. Segundo, y ligado al anterior, el encuentro con los excluidos debe generar indignación frente a las formas específicas de poder que han generado tal condición de pérdida de la dignidad humana. De ello debería derivarse una configuración de sujeto que el CS nombra como ética, crítica y emancipatoria, con la cual debe actuar en consecuencia. Tercero, movilizar los afectos, disponerse a construir, a potenciar y a ampliar los vínculos, hacia el reconocimiento del otro desde la esfera del amor (Honneth, 2009, 25). Este se implementa en la interacción con los pares y con la comunidad del entorno, tratando de fortalecer en ellos esta forma de reconocimiento. Al tiempo, se promueve este tipo de relaciones entre los cercanos, buscando configurar una cierta forma de familia. Cuarto, incorporar los saberes disciplinares al conocimiento del mundo social, mediante la investigación social como fundamentación reflexiva de la acción solidaria con los pobres y excluidos, profundizando en las causas de dicha exclusión y buscando con ello construir en los y las estudiantes una postura política crítica.

Sin embargo, esta propuesta de configurarse como sujeto en el compromiso comunitario, especialmente con los más pobres, va a ser tomada de manera diferenciada por los estudiantes, pues esta opción política institucional va a estar mediada por cada individualidad, por cada sujeto, quienes van a tomar posturas diferentes ('actitudes', como las llama el rector). Esta tensión es identificada y leída así por el rector:

“También se da *desafiliación* por muchachos que... por ejemplo, al llegar a grado décimo y undécimo quieren vivir experiencias tradicionales, por ejemplo, muchachos soleiranos que nunca han vivido hacer filas, con estructura militar, portar uniforme, estructuras muy tradicionales y quieren vivir esa experiencia y en consecuencia rompen con el modelo nuestro. No rompen, en términos de descalificación, si se puede decir, sino que se quiere vivir otra experiencia. Pero los hay que quieren una propuesta mucho más académica, pero también hay estudiantes que quieren más laxitud, que no quieren hacer nada y no están por

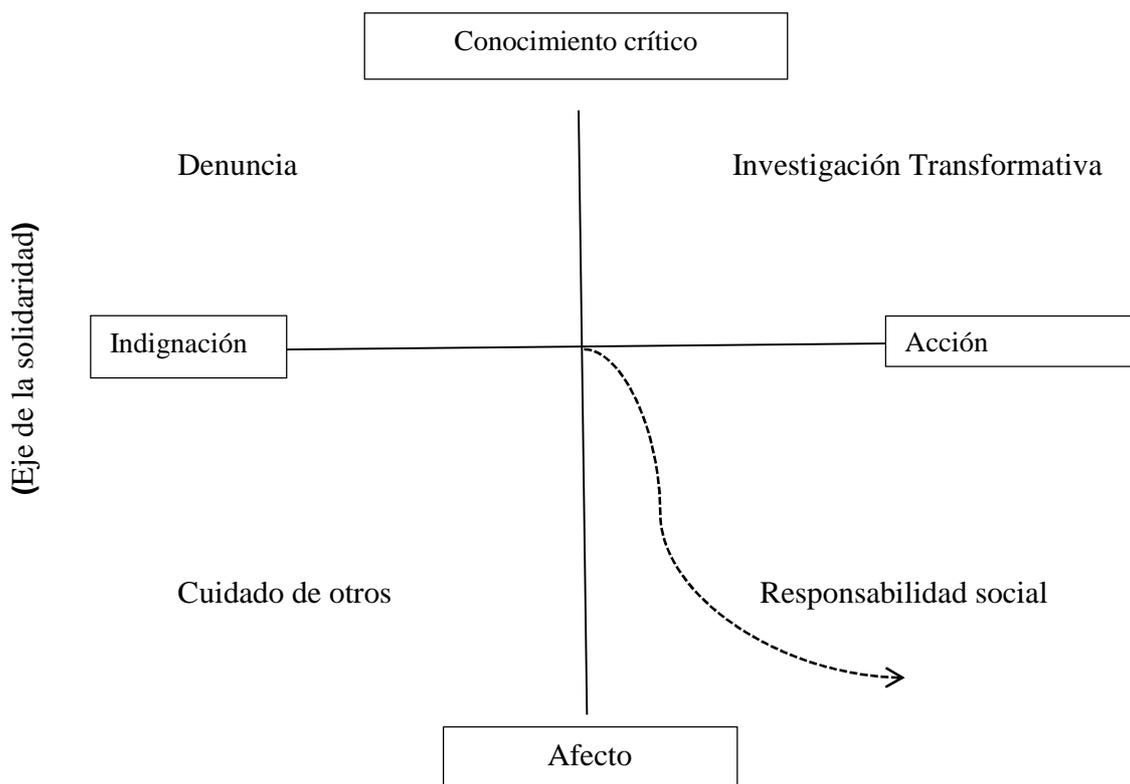
mayores compromisos en su desarrollo personal. En consecuencia, un estudiante de estos también termina saliéndose” (Entrevista a Rector, 2012, p. 19)

De esta manera, la categoría fundamental de evaluación del CS con su propuesta formativa es la *actitud* o la postura que los y las estudiantes tomen frente a sí mismos. Esta vía de subjetivación, impulsada por el Colegio Soleira, puede expresarse en la siguiente matriz:

**Gráfica 5**

**Procesos de subjetivación impulsados desde la propuesta de FORMACIÓN EN LA SOLIDARIDAD, en el Colegio Soleira del Municipio de La Estrella, (Área Metropolitana de Medellín)**

(Eje del Pensar)



**Reconocimiento**

Las estrategias de subjetivación desarrolladas por el CS se han diseñado a partir de la articulación entre la solidaridad y la construcción de una conciencia crítica que, puesta como ejercicio académico riguroso tiende a formar a sus estudiantes como intelectuales transformativos. La formación de la conciencia crítica tiene aquí, como punto de partida, los afectos y sentimientos que pueden potenciarse desde un trabajo pedagógico concebido en conexión viva con el mundo de los pobres. El supuesto es que, el encuentro con este mundo debe generar indignación en los chicos y chicas, la que debe mover a cada individuo a actuar en el cuidado de los otros. No obstante, tratándose de una propuesta de formación *senti-pensante*, estas afecciones generadas en el encuentro con los pobres, deben estructurarse conceptualmente a partir de desarrollos académicos investigativos, que permitan entender las formas de poder que han producido condiciones de vida indigna en la sociedad.

Este proceso de formación se ha propuesto impulsar a los y las estudiantes, no a la acción voluntarista, individualista, caritativa o paternalista, sino a una acción colectiva estructurada, soportada en el diálogo permanente entre educadores y educandos como un ejercicio socialmente responsable, con seriedad política y rigurosidad académica. La expectativa formativa del Colegio Soleira, con sus acciones solidarias, es que estas trasciendan a configurar subjetividades críticas, democráticas y solidarias, más allá ser un requisito escolar o un ejercicio didáctico más, y sean interiorizadas por sus estudiantes como una opción ética y política.

No obstante, este es, justamente, el punto más fuerte de tensión en una propuesta educativa inmersa en el marco de la escuela moderna, y que trata de ser superado mediante un ejercicio de *reconocimiento* de los y las estudiantes en cuanto a sus opciones y proyectos de vida diversos. El camino tomado por el CS no es fácil y enfrenta obstáculos y tensiones fuertes, tanto externos e internos, dejando aprendizajes importantes que vale la pena que sean retomados por otras escuelas críticas.

## **A manera de cierre**

De las cuatro experiencias de las llamadas ‘escuelas críticas’, semejantes en unos aspectos y diferentes en otros, vale la pena resaltar algunos elementos que marcan tanto puntos de encuentro como de diferencia. En primer lugar, el origen de cada una de las escuelas determina una manera particular de interpretar las pedagogías críticas: desde la teología de la liberación, desde el derecho a la educación, desde la inclusión social, desde la formación de intelectuales para la emancipación social. En esto, vale decir que cada una de ellas ha venido también transformándose en su interior, a la par de los cambios de época, de la crisis de las utopías, de los replanteamientos de las pedagogías críticas y de la educación popular, de los cambios en el marco político-jurídico educativo (Ley General de Educación y los desarrollos legislativos, o ‘reforma educativa’ y ‘contrarreforma educativa’ como algunos autores críticos la han caracterizado), de los avances de las políticas neoliberales en la educación, entre otros factores que van a incidir de manera diversa en las necesarias reconfiguraciones de las escuelas críticas. En especial, el ‘carisma’ o mandato fundacional deja una impronta particular para cada experiencia.

En segundo lugar, la población que cada institución convoca, su condición socioeconómica, su capital cultural, el territorio en el que cada escuela se instala y la territorialidad que constituye en relación con la ciudad y con su entorno. Cada comunidad educativa va a perfilar su propuesta respondiendo *también* a las necesidades, intereses, y características socioculturales, y en especial, por la posición que los actores de la comunidad educativa ocupan en la dirección del proyecto educativo, dependiendo en gran medida de su capacidad de agencia.

En tercer lugar, la categorización administrativa que el sistema educativo tiene para cada proyecto escolar (colegio privado, colegio oficial, colegio privado contratado por el Estado, ONG), va a determinar el grado de incidencia de las autoridades educativas en su desarrollo, en la autonomía institucional, en la sostenibilidad económica, en la potestad de conformar equipos de docentes identificados con la filosofía de cada proyecto educativo y por tanto, la posibilidad efectiva de poder desarrollarlo. Vale aquí reiterar que una de las

instituciones privadas participantes, el Colegio Bello Oriente en la investigación fue cerrada por políticas administrativas gubernamentales sin que su experiencia pedagógica fuera recogida y menos continuada, a pesar de los premios otorgados por la misma administración municipal.

Finalmente, es necesario reiterar que las escuelas críticas, que son minoría absoluta en la ciudad de Medellín, han venido aportando de manera significativa a enriquecer la educación y la pedagogía mediante la construcción de alternativas educativas escolares; que a pesar de sus limitaciones y de tensiones aún no resueltas, han tratado de llevar al límite a la escuela moderna intentando construir otras formas de educación en las fisuras del sistema educativo, como resistencia; apostando a formar otras subjetividades, distintas a las que la 'escuela tradicional' sigue perfilando.

Vale resaltar lo que escuelas críticas, a través de experiencias como las aquí reconstruidas, están aportando de manera significativa en la superación de los marcos clásicos de la socialización política moderna centrados en la educación ciudadana, para abrir nuevas vías a través de la constitución de procesos formativos de subjetivación que posibilitan a los estudiantes ir construyéndose a sí mismo, como prácticas de sí, al crear escenarios en los que los escolares exploren su propia vida, sus emociones y las de los otros. Estos procesos de subjetivación instalados en las escuelas críticas, que apuestan a ir más allá de los marcos de la evaluación y de la regulación de modelos de comportamiento moral, buscan también trascender los marcos clásicos del proyecto emancipador sociocrítico.

Lo anterior no significa que las tensiones constitutivas de la escuela moderna, en la que se instalan hayan sido eliminadas. Pero aquí se han abierto otros caminos...

## HALLAZGOS Y PERSPECTIVAS

### El viaje...

“De la socialización política a los procesos de subjetivación”, no es sólo el título con el que pretendo presentar la tesis y los hallazgos centrales de esta investigación: es también el viaje personal realizado desde el momento en que me decidí, desde hace cinco años, a indagar por los procesos de socialización política de las instituciones escolares constituidas en el marco de las pedagogías críticas, o *escuelas críticas (EC)*, corriente en la que me formé desde la juventud y a la que he dedicado tiempo en acompañamiento profesional y participación personal. Mis primeras lecturas y discusiones de juventud fueron *La pedagogía del oprimido* y *La educación como práctica de la libertad* (Paulo Freire), cuyos principios respeto y valoro.

Cuando inicié la investigación en su fase exploratoria de campo, indagando por los avances en las prácticas de democracia escolar, en los procesos de socialización política, y en general en la transformación de la estructura escolar en la perspectiva de hallar ‘otra escuela posible’, me choqué de frente con las primeras aparentes inconsistencias frente a mis expectativas, no solo en la estructura de las experiencias de socialización, sino y en especial, entre lo que directores y educadores habían soñado y por lo que han luchado durante años de faena escolar, y los esperados logros: un estudiante crítico, emancipado de la alienación de la sociedad y de la escuela, autónomo, consecuente con su pensamiento crítico, comprometido con la justicia y la equidad. No obstante, encontrar que muchos de estos estudiantes con discurso crítico y participantes en actividades llamadas ‘de compromiso y solidaridad’, actuaban como cualquier estudiante educado en lo que ellos nombraban como ‘la escuela tradicional’; es decir, un estudiante que actuaba de una u otra forma por el interés de ser bien evaluado en un área académica, por ‘evadirse de clase’, por sobresalir y ser reconocido, etc., significó para mí preguntarme si la evidente inconsistencia estaba en los actores escolares mismos o en mis propios propuestos teóricos, epistemológicos y pedagógicos, e incluso, emocionales. Tal ejercicio de autocrítica me

llevo a comprender que tenía que poner en cuestión mi propio paradigma, transformar mi propia mirada, que por demás, no era otra distinta que la misma fundamentación epistemológica y pedagógica de las experiencias que quería investigar. Tomar distancia y hacerme a otro paradigma me llevó aproximadamente cinco años, de diversas lecturas y discusiones. ¿Cuál era pues, la estructura epistemológica, ética y política del paradigma que debía ser deconstruido?

Entre los elementos propios de las pedagogías críticas que yo había asumido en su totalidad, y que tuvieron que ser puestos en tela de juicio en mi comprensión, destaco: la dialéctica, como una mirada dual del conocimiento, del mundo y de la llamada ‘realidad’; la utopía, como emancipación social hacia la que la historia, según el paradigma dialéctico ortodoxo, iría de manera indefectible (sociedad sin clases, Reino de Dios, liberación social de todo imperialismo); la ética, como coherencia con los principios emancipatorios (ser consecuente, tanto en la versión kantiana, en la cristiana –de la Teología de la Liberación–, como en la revolucionaria). Igualmente, tal exploración me llevó a constatar que las escuelas críticas estaban configuradas desde las matrices de la escuela moderna ‘tradicional’, en cuanto a la ética y al conocimiento, en sus distintas matrices: pastoral, liberal y sociocrítica, y que había asumido sus principales dispositivos de formación, como son: la dirección de conciencia, la competencia, la evaluación y clasificación de los individuos, y la participación democrática y la acción social solidaria.

Este proceso autocrítico tuvo soporte en autores como Deleuze y Serres, especialmente en su crítica a la dialéctica y su propuesta de lectura estructural, más allá de la tensión *ideal / real*, y que en el discurso político, ético y pedagógico se traduce en las dualidades *presente / utopía*, *mal / bien*, *esclavitud / libertad*, *autonomía / heteronomía*, y todas las demás dualidades conexas.

El resultado de este devenir, en términos investigativos fue, en síntesis, encontrar que las escuelas críticas, que han venido desarrollando su proyecto de formación política desde referentes de la socialización política moderna (ciudadanía, derechos, libertades, participación, responsabilidad social, entre otras categorías), han ido trascendiendo los

límites del modelo escolar moderno, haciendo resistencia, encontrando fisuras, construyendo ‘líneas de fuga’ (Deleuze, Tassin). En particular, han venido poniendo en tensión sus prácticas de socialización política moderna, mediante la creación de escenarios y estrategias pedagógicas para que los y las jóvenes escolares, además de preocuparse por responder a las demandas escolares (académicas, de comportamiento), puedan poner de presente en el escenario escolar sus experiencias, sus emociones, sus sentidos y apuestas de vida; todo ello, es espacios ‘otros’, en ‘heterotopías’, más allá de la evaluación y el reglamento escolar.

Desde otro punto de vista, estas prácticas ‘otras’ parecen están dando respuestas más pertinentes a las necesidades de los jóvenes escolares contemporáneos, que crecieron en medio de una cultura ‘prefigurativa’ (M. Mead), esto es, que tiene que construir sus propios referentes y su proyecto de vida en soledad, en desconexión con las tradiciones, los lenguajes y las experiencias de los adultos, de los cuales demandan, no una guía y un camino (que ya no existen), sino una interlocución y acompañamiento en la búsqueda de su propio rumbo. Por lo que resulta más pertinente ayudar en el conocimiento y en el discernimiento de las múltiples opciones de vida, que en dar recomendaciones para cumplir, como un ‘deber ser’ puesto desde fuera por la sociedad. Esto reto no es fácil, en tanto sociedad, familia y la misma escuela moderna parecen no haber encontrado una conexión con el ‘mundo de la vida’ de jóvenes que crecen en el mundo de pares, en medio de infinitas propuestas de vida, frente a las cuales éstos tiene que aprender a hacer su propio discernimiento.

De esta manera, los procesos de subjetivación, —esto es, “los procedimientos por los que un individuo se apropia de sí, se transforma él mismo en sujeto de sus propias prácticas” (Tassin, 2012, p. 41) vuelven a tener como centro de la formación a cada sujeto como constructor de su propia vida, “no el sujeto sometido, al contrario, el sujeto que se forma a sí mismo en sus prácticas y usos de sí” (Tassin, p. 41), ya no, o no solo desde los referentes y metas sociales encarnados en las instituciones modernas—, parece ser la vía por la que la escuela moderna en su versión de *escuelas críticas* podría dar respuestas a

demandas que para las que no hay, al parecer, alternativas pertinentes ni desde su matriz clásica 'tradicional', ni aun desde sus actuales versiones funcionales.

### **Hacia la búsqueda de otros fundamentos...**

Tanto el ejercicio de exploración de campo en escuelas críticas, la lectura de pedagogos críticos como Freire y Giroux, el análisis preliminar de los discursos de educadores y la lectura de fuentes documentales que evidencian el proyecto educativo de cada una de aquellas, hizo visible tanto la existencia de una concepción dual en la configuración de dichas propuesta educativas, como la insuficiencia de hacer un análisis dicotómico de dichas experiencias, desde parejas conceptuales como: teoría / práctica, sistema escolar / escuelas, estado / educadores, escuela tradicional / escuela emancipatoria. El encuentro con autores como Deleuze y Serres en su crítica a la dialéctica me permitió leer sistémicamente, hacer visibles las múltiples relaciones posibles entre los elementos de un sistema, de los elementos con el sistema al que pertenecen, y de las relaciones de un sistema con otros sistemas: complementariedad, oposición, disyunción, sobredeterminación, sub-determinación, entre otras formas posibles de relación. Esta diversidad de relaciones es englobada por Deleuze en funciones estructurales, y categorizadas como *diferenciación, diferenciante, diferenciado*, y que en el sistema escolar se ven así:

En las instituciones educativas confluyen e interactúan de manera tensional dos dominios: las políticas educativas y la pedagogía. Las primeras, articulan las estructuras del sistema educativo al sistema social y buscan predeterminar las prácticas pedagógicas a partir de legislar un ordenamiento institucional; por su parte, la pedagogía como saber docente sobre cómo educar a los sujetos, establece filtros y resignifica las políticas desde lecturas sociológicas, antropológicas, psicológicas y propiamente pedagógicas, en posturas que van desde la oposición hasta la complementariedad.

El sistema escolar y las escuelas están configuradas como sistemas abiertos a partir de un significativo vacío que sería la *formación* (casilla vacía). Por tanto, el sistema escolar

se constituye en *diferenciante* en tanto sus formas de relación y sus reglas y roles son más o menos móviles y flexibles a pesar de su carácter directivo. La *diferenciación* no es otra cosa que la materialización de las particularidades posibles en el movimiento de los actores: cada escuela, cada docente, interpreta el rol asignado, asume de diversa manera las directrices, constituye relaciones con los sujetos concretos generando escenarios diferenciadores. No obstante que la diferenciación se configura desde la matriz del diferenciante (el sistema escolar), los marcos de movilidad son relativamente flexibles y se desenvuelven en el marco del diferenciante. Pero lo diferenciado, (en nuestro caso, las experiencias escolares particulares), no repiten al diferenciante aunque reproduzcan sus rasgos relacionales básicos. Se trata de una relación tensional que se desenvuelve espacial y temporalmente.

En el caso de las escuelas críticas, la tensión se establece tanto con el sistema educativo y sus políticas como con las pedagogías. No obstante, *la acción de diferenciación ocurre en el marco del sistema sin que por ello el sistema colapse, pero tampoco se anule la diferencia*. El sistema (de relaciones) en últimas se mantiene con la diferenciación en tanto puede asumir la ‘diversidad’ multiplicando su capacidad diferenciante; pero a la inversa, puede llegar a modificarse o incluso transformarse al tensionar al límite la relación diferenciante/diferenciado, desde fuerzas homogeneizantes.

Así, homogeneización / diferenciación, es la tensión que funda a las escuelas críticas, a partir del momento en que las pedagogías críticas se insertan en el mundo escolar (creadas inicialmente como alternativas en el mundo social), al asumir las reglas y la vigilancia de las instituciones estatales que gobiernan los sistemas educativos formales (nacionales, locales).

### **Releyendo los fundamentos de las pedagogías críticas...**

- **De la utopía a las heterotopías**

La crisis de las utopías modernas como promesas no cumplidas afectan de manera directa los discursos y las prácticas formativas de las escuelas críticas, de modo que ante la

imposibilidad de eliminar definitivamente las relaciones sociales de dominación y alienación (y en ellas se incluyen las relaciones que se dan en el mundo escolar), urge la tarea de encontrar en los ámbitos de la cotidianidad, lugares donde la vida se potencie, donde se pueda ir más allá de los límites, a sabiendas que no es posible una sociedad sin exclusiones o sin relaciones de poder. Esto ha hecho que las experiencias escolares críticas deban buscar las fisuras en el orden social y en el mismo sistema escolar, y encuentren las líneas de fuga para que, en medio del orden dominante, la vida sea posible. Escuelas que han podido crear ‘lugares otros’ para que los y las jóvenes escolares puedan construir ellos mismos su propia forma de vida, lugares como el propio cuerpo, las distintas formas de vida, las redes de solidaridad, el reconocimiento de todas las formas de vida, las infinitas construcciones estéticas; llegando a constituirse en lugares de inclusión a pesar de los dispositivos de clasificación, selección y exclusión propios de la escuela moderna.

- **Entre la ética prescriptiva y la ética de la vida buena (eudemonista)**

Herederos de la concepción moderna de la ética, tanto en su versión ilustrada como en su versión dialéctica, pedagogos críticos como Freire y Giroux y las escuelas críticas que siguen su mirada, asumen una ética racional y voluntarista, en los que se articulan elementos de la moral pastoral (la ejemplaridad del pastor, asumir el riesgo personal por el otro), de la ética kantiana (actuar consecuentemente desde principios de razón o imperativos), de la ética liberal de los derechos y libertades y de la ética revolucionaria (solidaridad con los excluidos, equidad, democracia radical). Dicha concepción voluntarista de la ética como la que aparece en los discursos de pedagogos críticos y de educadores críticos participantes, que ha sido postulada desde una *exigencia radical de coherencia permanente entre principios y acciones*, a la manera kantiana ilustrada del ‘pensar por sí mismo’ y ‘ser consecuente’, corre el riesgo de desconocer las ‘posiciones de sujeto’ que el sistema escolar asigna a los docentes y a los otros sujetos educativos.

Pero, ¿qué significan cada una de estas virtudes y otras más que confluyen, en el marco de la escuela moderna? ¿En quién recae la posibilidad misma de la coherencia? ¿En la voluntad emancipatoria del maestro, o en el sistema de relaciones de poder-saber

instaurado por la escuela moderna? ¿En ambos? ¿Cuáles son las condiciones de posibilidad de la coherencia en las escuelas críticas?

No obstante estar instalados en las matrices éticas de la escuela moderna, los procesos de formación que se vienen construyendo en escuelas críticas y que se han hecho visibles en esta investigación, van tomando forma de *procesos de subjetivación* en la medida en que van incorporando elementos pedagógicos que potencian ‘prácticas de sí’ en los estudiantes, más allá de la ‘normalización’ y de la ‘normatización’ que la escuela moderna tiene como propósito político y como dispositivo pedagógico. Sin embargo, el avance de procesos de subjetivación no implica que la normalización y la normatización hayan desaparecido, pero va tomando otros matices que se van constituyendo en ‘líneas de fuga’.

Quizás sería necesario incorporar en las escuelas críticas una noción de la ética que, sin negar la importancia de una mínima coherencia entre lo que los sujetos decimos y hacemos, no se convierta en un arma de juicio y descalificación de los educadores críticos: nociones como ‘la vida como error’ (Propuesta por Foucault en su ensayo “La Vida: la Experiencia y la Ciencia), pueda permitir ver las incoherencias como ganancia de vida, y no solo señalar las inconsistencias, imposibles de evitar: “En última instancia, la vida es aquello que es capaz de error, de allí su carácter radical” (Foucault, 2007, p. 55).

- **Entre la autoridad única y el cogobierno escolar**

La autoridad en las escuelas críticas, en tanto son aún escuelas modernas, es un elemento irrenunciable en ellas, a pesar de su gran preocupación por el autoritarismo que atraviesa la vida escolar, según el punto de vista expresado por los educadores, pedagogos críticos e investigadores escolares. No obstante, desde las pedagogías críticas (Freire, Giroux) y educadores críticos, la autoridad apuesta por recuperar y / o potenciar la voz del otro-a (estudiantes, en este caso) desde el reconocimiento (Honnett, Diker), desde una experiencia dialógica.

Recuperar la voz en el mundo escolar implica que todas las decisiones de autoridad puedan ser puestas en discusión. Sin embargo, si la autoridad podría ser cuestionada en todo momento por parte de los actores escolares y sociales, situación cotidiana en la escuela, se haría imposible la acción educativa.

Lo que han venido haciendo las escuelas críticas es poner la autoridad como *punte* para instalar procesos de subjetivación. La autoridad es acompañante, es compañero de viaje (no guía porque no hay camino), es *interlocutor* de lo que el escritor antioqueño Fernando González llamara el “viaje a pie”:

En aquella mañana brumosa, al atravesar las charcas del sendero, en donde éste se perdía, se oían las frases malhumoradas de don Benjamín que preguntaba no se sabe a quién: « ¿Dónde están las huellas? ». Es la misma pregunta que dirigimos a las esferas celestiales en los momentos de angustia. ¿Y quién nos va a responder? Estamos solos, irremediamente solos... (González, 2002, p. 19).

Pero nosotros sentimos en casa de doña Pilar la rebeldía contra el camino, contra esa línea por donde van todos los hombres, por donde van los arrieros, los agentes comerciales. Sentimos odio por la limitación. Hay en el corazón humano el deseo extraño de librarse del límite. (González, 2002, p. 25)

El reconocimiento como autoridad se gana en su capacidad de formación y de impulsar procesos de subjetivación. Por ello el lugar tomado por la autoridad escolar crítica, no es otro que abrir o mostrar perspectivas de vida, pese a que por su *posición de sujeto* en la estructura escolar, tenga que tomar decisiones que se pueden juzgar como autoritarias y excluyentes. En esta lucha, tiene que pelearse su propia interpretación y postura frente a las políticas educativas (rector gerente, eficiencia educativa), así como ‘forzar’ al conjunto de educadores a asumir una postura de ‘autoridad acompañante’, autoridad formadora. Esta postura sobre la autoridad es una postura ética que resulta innegociable en sus mínimos. Esta tensión está siendo permanentemente afrontada por la dirección de las escuelas críticas.

- **Emergencia de matices de subjetividad política, en el marco de diversas tradiciones intelectuales de las escuelas críticas (EC).**

Hablar de pedagogías críticas, en plural, supone afirmar que no existe una única vertiente de reflexión y de prácticas, llamada *la pedagogía crítica*, sino que se han venido configurando distintas experiencias educativas en las que aparecen rasgos que revelan tradiciones intelectuales y pedagógicas diversas y que influyen en la configuración de subjetividad política de los docentes. En este estudio, la exploración en distintas instituciones escolares críticas y el encuentro con los docentes, revela matices distintos, en los que es posible ver elementos de tradiciones intelectuales y prácticas diversas en el marco de las pedagogías críticas y que acontecen en escenarios sociales diferentes. A partir de los ejercicios de observación participante realizados en las instituciones vinculadas a la investigación, de manera preliminar podemos formular algunas características de prácticas institucionales, así:

- En escuelas situadas en contextos de exclusión social y des-realización de derechos (IE1 y IE3), se apunta a que el maestro-a tome el principio de inserción en el mundo de los pobres' del que deriva consecuentes acciones de solidaridad; o como promotor de la acción directa y colectiva; se asume como actor transformador de la realidad de exclusión de su comunidad educativa.
- En contextos de realización e hiper-realización de derechos, el docente se toma a sí mismo como generador de una racionalidad política crítica; como responsable de la formación de subjetividades capaces de romper con formas de vida consumista, con ideologías de dominación y discriminación; como sensibilizador de sujetos que han crecido en medio de la indiferencia y el olvido del otro.

Este modo de verse y sentirse, se alimenta de fuentes de sentido, esto es, de tradiciones intelectuales, diversas:

1. En EC fundadas en tradiciones religiosas (en las IE 1 y IE 4, privadas), provenientes del movimiento social religioso llamado Teología de la Liberación - Comunidades Eclesiales de Base, en las que los sujetos docentes son atravesados y movidos por la sensibilidad por los pobres y excluidos. El acercamiento a estos se hace desde el ‘dolor’ que les genera ver niños, jóvenes y ancianos en situaciones de desplazamiento forzado, víctimas de violencia, extrema pobreza, limitaciones socioculturales en posibilidades y oportunidades para hacer la vida que desean. Desde las instituciones, y con el ‘compromiso’ de maestros y estudiantes (padres de familia en ocasiones), se proponen acciones de solidaridad. Esto se expresa de manera diferente en contextos institucionales cuyos estudiantes provienen de orígenes socioeconómicos diversos:

- En EC cuyos estudiantes provienen de niveles socioeconómicos medios y altos, se busca ‘sensibilizar’ a jóvenes que han crecido con un capital económico y cultural suficiente para realizar sus expectativas de vida, para que se abran desde su interioridad a realidades de pobreza y exclusión. Allí el educador crítico acompaña el proceso reflexivo y de acercamiento vital a estas realidades, que no son las de su mundo de origen, para que les cuestionen y preocupen. El docente se hace maestro de vida, trascendiendo los marcos académicos de su formación profesional y los enfoques que el sistema social y escolar delimita en función de sus fines.
- En EC cuyos estudiantes provienen del mismo entorno de pobreza y exclusión en que se encuentran asentadas, las instituciones buscan que sus docentes trabajen por formar y potenciar a niños, niñas y jóvenes como gestores o líderes de su propia comunidad (excluida), en el que, además, su trabajo pedagógico forma parte de su praxis como actor social. Amplía y profundiza sus vínculos comunitarios desde su lugar docente; hace todo para que sus estudiantes se inserten en su propia comunidad, poniendo su saber al servicio de la transformación del mundo de los suyos.

2. En EC fundadas en una tradición intelectual laica, las formas de acercamiento de las instituciones educativas (IE 2 y 3), y de vinculación de sus estudiantes al mundo social, tienen principal origen en la reflexión política crítica y en la investigación social, en la identificación de rectores y docentes con movimientos sociales críticos. Desde esta tradición, diferenciamos prácticas diversas derivadas, entre otros aspectos, del origen sociocultural de sus estudiantes:

- En IE cuyos estudiantes provienen de clase media, con capitales económico y cultural suficientes para realizar la vida que desean, el acercamiento a realidades de pobreza y de exclusión social se hacen a partir de su acceso a fuentes intelectuales críticas, a la formación política, a acercarse a realidades mundiales y locales, en las posibilidades que les da la investigación social.
- En IE cuyos estudiantes proceden de sectores populares, sus directores y docentes desde su origen sindical, de activistas de derechos humanos, o de gestores culturales de propuestas alternativas, buscan acercar a los jóvenes escolares a la militancia social y política tratando que sus estudiantes también se identifiquen con las causas sociales y políticas que han movido sus vidas, y que se constituyan en agentes liberadores de su clase.

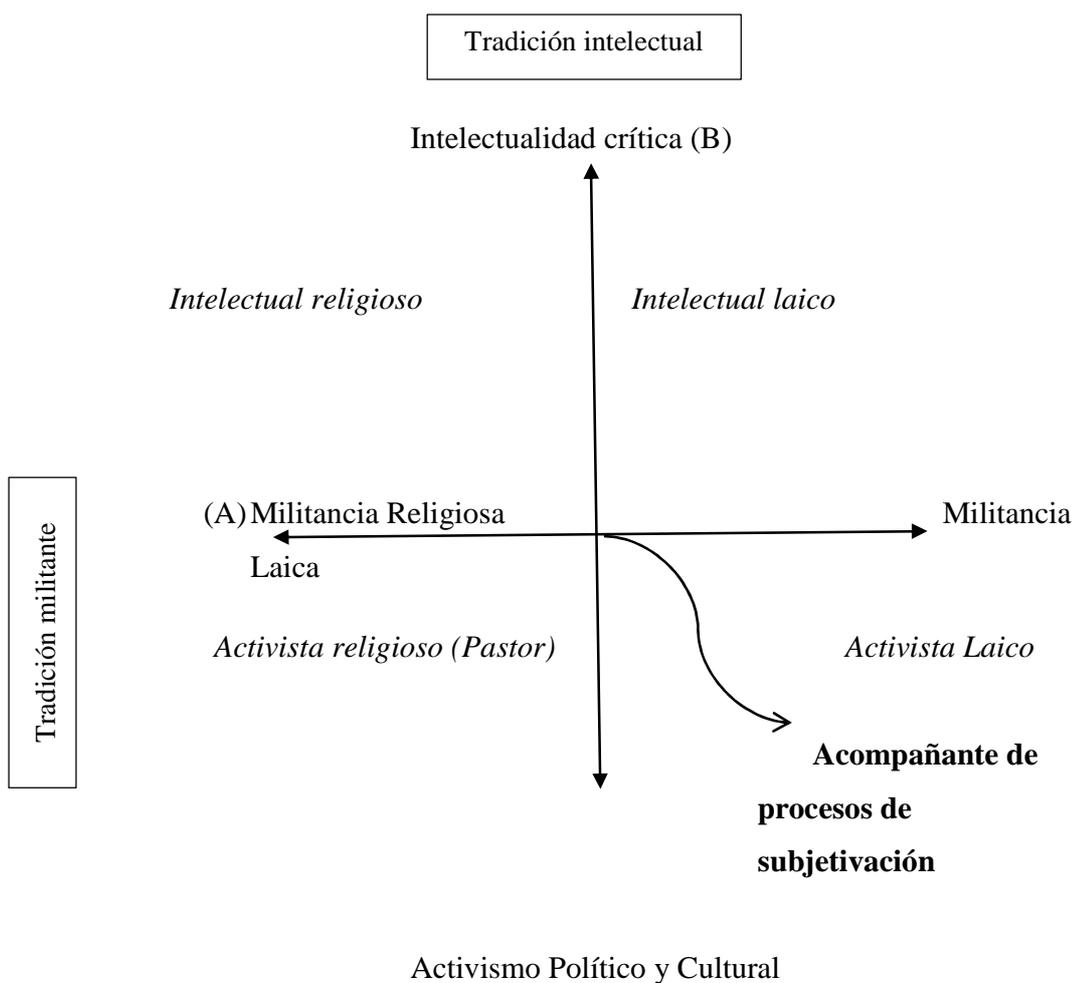
Desde estos marcos institucionales ‘alternativos’, para el conjunto de maestros y maestras críticos, su formación académica e intelectual y su subjetividad política se resignifica tanto en lo personal como en colectivo, reorientándose al fortalecimiento de elementos críticos e impulsados por el deseo compartido de que su saber propicie a los jóvenes otros fundamentos teóricos y metodológicos para acercarse y comprender el mundo social de manera crítica, desde bases disciplinares sólidas, de modo que propicien construir a los jóvenes su propio pensamiento; para ello, buscan incorporar saberes y reflexiones que sobrepasan las que el sistema ofrece, constituyéndose, desde diferentes matices como los arriba identificados, en intelectuales críticos.

En consecuencia, en la articulación entre opciones de vida de los docentes y el desarrollo de prácticas educativas institucionales críticas (situadas), emergen rasgos de subjetividad política en los docentes, visibles en prácticas en las que se priorizan sentidos de vida y profesionales como: el ejercicio intelectual, el activismo político – cultural, la militancia religiosa y el liderazgo comunitario. En la práctica, estos rasgos se combinan, se marcan énfasis, generándose tensiones y nuevos rasgos, como los que a continuación se muestran:

**Gráfica 6**

**Las prácticas y las tradiciones intelectuales del educador(a) crítico**

**Tradición intelectual / Tradición militante**



En cuanto a las prácticas docentes, se establece un primer eje semántico relacionado con el origen de sus concepciones y prácticas críticas de los maestros en relación con sus creencias (A), esto es, con sus posturas confesionales o no confesionales relacionadas con la militancia religiosa (proveniente de la Teología de la Liberación y de las Comunidades Eclesiales de Base) o la militancia laica cuyo origen está en la academia o en partidos, sindicatos, movimientos u organizaciones sociales de izquierda. En cuanto a la militancia, religiosos y laicos comparten la visión crítica del mundo y de la sociedad, pero en sus fundamentos, motivos y propósitos existe una distancia, especialmente manifiesta en los laicos en una crítica radical a la religión y en particular a las posturas moralistas y excluyentes, agenciadas por distintas iglesias. En los 'religiosos', es evidente su recurrencia en el discurso a fuentes religiosas (el evangelio, por ejemplo) y su intencionalidad evangelizadora (explícita o implícita).

Un segundo eje de tensión se establece en cuanto al quehacer de los docentes críticos, y que tiene como extremos: concebirse como intelectual crítico o considerarse como un activista (énfasis en la práctica intelectual / énfasis en la práctica de activista social). Este eje viene como efecto de una vieja discusión proveniente del campo político, tanto religioso como laico, denominado genéricamente 'izquierda', entre teoría y práctica.

De estas tensiones emergen diversos y múltiples matices en la subjetividad política de los docentes críticos, y que por razones analíticas se tipifican así: El intelectual laico, el activista laico, el intelectual religioso (teólogo), activista creyente (pastor).

Estos tipos y otros emergentes procedentes de los materiales investigativos permitirán aproximarnos a la comprensión de los sistemas de sentido que estructuran las prácticas de maestros críticos, rasgos de sentido que en la vida cotidiana pueden combinarse entre sí, tensionarse, coexistir sin tocarse, o radicalizarse unilateralmente.

- **Las escuelas críticas: una matriz transaccional**

Un análisis estructural tanto de los planteamientos de Freire y Giroux, como de experiencias escolares inspiradas en las pedagogías críticas, permite develar una estructura de escuelas críticas configuradas como *modelo transaccional*, esto es, que en la interacción entre modelos se produce *otra* estructura bajo una forma de relacionamiento que Hiernaux (2008) denomina *transacciones* (ver, metodología, cap.2). Transacción, que en términos de Hiernaux (p. 117) en la propuesta freireana, se da entre la matriz ascética (pastoral), la matriz promocional (liberal) y la matriz sociocrítica, que se articulan de manera tensional como elementos opuestos y como complementarios. En cuanto a relaciones, y siguiendo a Hiernaux, las escuelas críticas juegan con las tensiones relacionadas con: La pertenencia a la institución y la apuesta por los individuos (“totalización”) / (“separación”), el compromiso con el proyecto institucional (“esfuerzo concentrado”) y la autonomía (“dejar hacer”); la “libertad” y la “coerción”; el seguimiento del mandato de los referentes colectivos / adopción libre de los mismos; ser constreñido asumirlos / no-constreñido. En cuanto a los referentes espaciales: acción en el mundo exterior / acción en el mundo interior; escuela abierta al mundo / acción en el espacio escolar. En los referentes temporales: “futuro” / presente (tensión entre la utopía escolar / cotidianidad escolar). Ultimidades: educación para la libertad / educación y ‘eficiencia’ productiva.

Por tanto, del análisis de las experiencias escolares críticas y de los discursos de educadores y pedagogos críticos, se infiere la constitución de un modelo de escuela que articula la democracia liberal, el proyecto político emancipatorio, y el cuidado y acompañamiento individual (matriz ascético o pastoral). Usando las categorías de Hiernaux diríamos que nos encontramos ante una matriz mixta ascético/promocional/sociopolítica, una combinatoria que produce como resultado una matriz original. Pero no es la originalidad (radicalidad) autoproclamada conscientemente por los pedagogos y maestros críticos, en el sentido de pretender que las escuelas críticas se desmarquen completamente “del sistema”. No, pero su originalidad, a la luz de nuestros análisis, consiste en otra cosa.

Los aportes que cada matriz cultural hace a las escuelas críticas, las transacciones que se producen, y que los educadores críticos están articulando conscientemente o inconscientemente a la práctica pedagógica, se visualizan en el cuadro que a continuación se explica. En la columna de la izquierda se presentan las categorías de análisis propuestas por Hiernaux (1996, p. 38); y se ha insertado un categoría más, *dispositivos pedagógicos*, con la cual se pretende hacer visible el modo particular de proceder de las matrices culturales en cuanto a la formación. Y en las filas superior se muestran las matrices culturales que se articulan a modo de transacción en las escuelas críticas. El signo (+) señala que el elemento ha sido priorizado en las escuelas críticas, mientras que el signo (-) y con letra cursiva, se muestra que dicho elemento ha sido menos considerado o nada considerado en la configuración de estas escuelas críticas. Veamos:

<i>Elementos estructurales en tensión</i>	<i>Matriz Ascética o pastoral</i>	<i>Matriz Promocional Liberal</i>	<i>Matriz Sociocrítica</i>
<b>Relación consigo mismo</b>	<i>Pertenencia institucional (-)</i>	Proyecto de vida individual (+)	Proyecto social emancipador (+)
<b>Tipos de acciones</b>	<i>Compromiso con el proyecto institucional (-)</i>	Promoción de la Autonomía individual (+)	Promoción de la Agencia emancipadora (+)
<b>Eje de fuerzas</b>	<i>Coerción desde el imperativo moral (-)</i>	Libertades (+)	Compromiso libre (+)
<b>Relación con referentes</b>	<i>Seguir principios institucionales (-)</i>	Libertad para asumirlos (+)	Asumirlos como sentido de vida (+)
<b>Espacialidad</b>	<i>Espacio de acción misional (-)</i>	Espacio escolar (+)	Espacio social (+)
<b>Temporalidad</b>	Tiempo de la utopía (+)	<i>Tiempo Escolar (-)</i>	Tiempo de la emancipación (+)
<b>Dispositivo pedagógico</b>	Acompañamiento de vida (+)	<i>Evaluación escolar (-)</i>	Acompañamiento colectivo (+)
<b>Ultimidades</b>	<i>Utopía de la salvación humana (-)</i>	Ideal de la Realización individual (+)	Heterotopía de la democracia radical (+)

A partir del análisis realizado, se puede afirmar que en las escuelas fundadas en pedagogías críticas se viene configurando un modelo escolar transaccional que se podría nombrar como **matriz neopastoral sociocrítica**; no obstante, cada experiencia, cada

escuela, va a tomar de manera discrecional los elementos provenientes de las matrices en las que se soporta (diferenciación), privilegiando unos, relativizando otros y resignificándolos en conjunto.

De esta manera, las instituciones escolares que se inscriben en las pedagogías críticas enfrentan las tensiones producidas en desarrollo de un modelo ético-político transaccional que han configurado, **la matriz escolar neopastoral sociocrítica** y que los propios actores experimentan cotidianamente, como se hace visible en sus testimonios. Tensiones que no pueden ya ser vistas como ‘contradicciones o inconsecuencias internas’, ni como ‘concesiones al sistema’, sino tensiones que se han asumido al optar por las transacciones, en las cuales los elementos ‘determinantes’ de la escuela moderna no pueden eludirse (evaluación, control del comportamiento, curricularización del conocimiento, clasificación, selección y exclusión). No obstante, estos elementos dejan de ser ‘sobredeterminantes’, al reconfigurarse y ‘fugarse’ mediante la transacción con otros elementos que se encuentran más allá de los dispositivos escolares (heterotopías, saberes otros, otras formas de vida).

Estamos también ante una ética dualista (el bien / el mal, sometimiento / emancipación), de ascendente teológico pero finalidad humanista, con fuerte ascendente democrático participativo (libertades / derechos) que derivará necesariamente en una postura político-pedagógica que estaría en los fundamentos y supuestos sobre los que se construyen las escuelas críticas. De la ética ascética deriva una pedagogía neopastoral (acompañamiento / cuidado), que se hibrida en las escuelas críticas con procesos de subjetivación, con la formación de la autonomía (matriz liberal), y con el aprendizaje de la solidaridad y del cuidado de otros (matriz sociocrítica).

Es el cuidado, el acompañamiento, la mayor diferenciación de las escuelas críticas en relación con las llamadas ‘escuelas tradicionales’ en su conjunto. Por tanto, lo que resulta más relevante como apuesta política pedagógica de las experiencias de escuelas críticas es posibilitar procesos de subjetivación que en la escuela colombiana han sido

bloqueados, al privilegiar ‘procesos de individualización’, como lo afirma Javier Sáenz (2003):

“En el país la pedagogía ha privilegiado un proceso de individualización, el cual a su vez, ha funcionado como un muro de contención a posibles procesos de subjetivación. Siguiendo a Foucault, el proceso de individualización es aquel que tiene lugar "en la exterioridad del sujeto, el cual designa las modalidades con que una sociedad reconoce y «recorta» sobre la masa de la población, a sus unidades componentes: es la forma en que la sociedad separa al individuo para actuar sobre él o ella"

(...) “Lo que se ha recortado en este proceso de individualización propio de la pedagogía colombiana en este siglo, son precisamente aquellas funciones psíquicas que posibilitan la acción del individuo sobre sí mismo, y que mayor potencia tienen para la creación de sí mismo.” (Sáenz, 2003, p. 248)

No obstante, en las escuelas críticas queda planteada, abierta, la tensión entre “socialización política” y “procesos de subjetivación”, dado que la primera se siguen inscribiendo en el mandato moderno de formación de sujetos, y los segundos, explorando líneas de fuga de modos de sujeción. El sistema escolar, como diferenciante, seguirá tensionando sus actores hacia la normalización.

Esta tensión entre socialización política y procesos de subjetivación se visualiza en el siguiente cuadro, a partir de las categorías de análisis propuestas por Hiernaux:

<b>CATEGORÍAS</b>	<b>SOCIALIZACIÓN POLÍTICA</b>	<b>SUBJETIVACIÓN</b>
Relación consigo mismo	Desde el maestro	Desde sí
Acciones	Cívicas	Solidarias
Fuerzas	Exteriores	Interiores
Referentes	Legales	Éticos
Espacialidad	Pública	Íntima + Pública
Temporalidad	Proyectiva	Presente
Dispositivo pedagógico	Institucional	Intersubjetivo
Ultimidades	Democracia	Vida plena

Finalmente, habrá que decir que para alcanzar esta comprensión, tanto para el investigador como para las escuelas críticas, es necesario saltar de la matriz dualista del conocimiento (verdad / error) y de la acción (bien / mal): como se pudo ver, el ‘ideal’ fracasó en su promesa ante la inclemencia de ‘lo real’. Lo simbólico o estructural se constituye pues en la posibilidad de alcanzar, no ya la utopía de la emancipación social, sino la potencia de vida en sí misma, como inmanencia (Deleuze, 2007). Pues a pesar de esto, y mientras la vida siga fluyendo en la sociedad y en las escuelas críticas, más procesos de subjetivación se irán consolidando, más líneas de fuga, más heterotopías inventarán nuestros maestros críticos, y podremos seguir encontrando jóvenes que, desde el reconocimiento y el cuidado de sí’, puedan construir su vida con sus propias manos.

El “reconocimiento” en cuanto valoración de formas de vida no-aceptadas socialmente, se constituye así como una nueva matriz ética, como característica pedagógica diferenciadora de las Escuelas Críticas (Ética del Reconocimiento), como la nueva práctica de sí engendrada por las EC, como vía de las nuevas producciones de sí, como línea de fuga a las fronteras de la normalización.

Pensar y construir la vida sin fe en ‘la’ utopía, implica actuar con sentido heterotópico en el presente, potenciando la vida misma desde los vaivenes e incoherencias humanas, sin que la imposibilidad radical se convierta en el principal enemigo, y por el contrario, permita ir reconfigurando cotidianamente la vida, a sabiendas de que siempre

habrá que comenzar, y que las experiencias ‘imperfectas’ de *reconocimiento* y solidaridad, de potenciación de la vida, de subjetivación y de ‘prácticas de sí’ otorgan sentido pleno al presente. Entender *la vida como error* (Foucault), sin culpas ni descalificaciones. ¿Qué decir hoy de educadores críticos que, a pesar de sus ‘incoherencias’, han sido grandes acompañantes e inagotables creadores de heterotopías?

Ahí es indispensable y urgente el salto de educadores y educadoras críticas que siguen viendo el mundo, la vida, de manera dual (ideal / real, bueno / malo, coherente / incoherente), hacia una visión política de las tensiones constitutivas de la escuela moderna y de la escuela crítica, con sus transacciones, líneas de fuga y heterotopías, por lo que esta investigación cobra pleno sentido para pensar la formación de maestras y maestros críticos y para la construcción de procesos escolares de subjetivación.

Es indudable que estas experiencias emergentes de subjetivación, de construcción de heterotopías, no hubieran sido posibles sin los maestros y maestras críticos, quienes se siguen jugando la vida, aún en sentido literal, en el acompañamiento ‘crítico’ a jóvenes escolares en su lucha por recuperar o tomar la dirección de su propia vida. A ellos y ellas va todo mi reconocimiento.

FIN

## REFERENCIAS

- Aguilar, J. F. (1998), *De viajes, viajeros y laberintos. Innovaciones educativas y culturas contemporáneas*. Bogotá: IDEP – Innove.
- Aguilera O. & Duarte, K. (2008). Aproximaciones interpretativas a las relaciones entre juventudes, violencias y culturas. *Revista Observatorio de Juventud*, 23, (pp. 9-20). Santiago de Chile: Instituto Nacional de Juventud.
- Alcaldía de Medellín – Secretaría de Educación. (2009). Colegio Bello Oriente: un colegio a contracorriente. En: *Esta es mi escuela. Relatos de los ganadores de los Premios Medellín, la más educada, año 2008*. Medellín: Alcaldía de Medellín.
- Alcaldía de Medellín – Secretaría de Educación. (2010). Colegio Bello Oriente: De un colegio, un diario, y cómo se hacen mejores maestros. En: *Esta es mi escuela. Relatos de los ganadores de los Premios Medellín, la más educada, año 2009*. Medellín: Alcaldía de Medellín.
- Alcaldía de Medellín – Secretaria de Educación. (2008). I.E José Acevedo y Gómez: un portafolio para cada alumno. En: *Esta es mi escuela. Relatos de los ganadores de los Premios Medellín, la más educada, años 2006-2007*. Medellín: Alcaldía de Medellín.
- Alcaldía de Medellín – Secretaria de Educación. (2009). I.E José Acevedo y Gómez: Escuela de Maestros. En: *Esta es mi escuela. Relatos de los ganadores de los Premios Medellín, la más educada, año 2008*. Medellín: Alcaldía de Medellín.
- Alcaldía de Medellín – Secretaria de Educación. (2010). I.E José Acevedo y Gómez: Los Incluidos. En: *Esta es mi escuela. Relatos de los ganadores de los Premios Medellín, la más educada, años 2009*. Medellín: Alcaldía de Medellín.

- Alvarado, S., Ospina, H., Botero, P. & Muñoz, G. (2008) Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana de jóvenes. En: *Revista Argentina de Sociología*, 11, (pp. 19-43). Buenos Aires: Consejo de Profesionales en Sociología. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26911765003> Consultado el 23 de junio de 2012.
- Alvarado, S., & Botero, P. (2009). *Socialización política y construcción de subjetividad*. Manizales: Módulo Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Universidad de Manizales – CINDE.
- Álvarez, A., Arcila, G. E., Monedero, J. & Pereira, A. (2002). *Gobierno y justicia en la escuela: democracia a medio camino*. Cali: Universidad del Valle
- Baudelot, C. & Establet, R. (1975) *La escuela capitalista*. México: Siglo XXI Editores.
- Bauman, Z. (2004). *La sociedad sitiada*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Berger, T. & Luckmann N. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bloch, E. (1979). El hombre del realismo utópico. En: Gómez-Caferena, J. (Comp.). *En favor del Bloch*. Madrid: Taurus.
- Bobbio, N., Matteucci y G. Pasquino. (2001). *Diccionario de Política*, 2. México: Siglo XXI Editores.
- Botero, P. & Alvarado, S. (2006). Niñez, ¿política? y cotidianidad. *Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 4, (2). Manizales: CINDE – Universidad de Manizales.
- Bourdieu P. & Passeron. (1976). *La reproducción*. Barcelona: Laia

- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (2003). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Carbonell, J. (2002) El profesorado y la innovación educativa. En: Cañal de León, P, et. al. *La innovación educativa. Revista Innovando, 1*. Madrid: DINNEST.
- Deleuze, G. (1972). ¿Cómo reconocer el estructuralismo? En: *La Isla Desierta y otros textos. Textos y entrevistas (1953-1974)*. Valencia: Pretextos.
- \_\_\_\_\_. (1994). El deseo y el placer. *Magazine Littéraire. Foucault Aujourd'hui*, 325. (pp. 59-65). Paris: Magazine Littéraire.
- \_\_\_\_\_. (2003). *Deux régimes de fous*. Paris: Minuit.
- \_\_\_\_\_. (1999). Postscriptum sobre las sociedades de control. En: *Conversaciones 1972-1990*. Valencia: Editorial Pre-textos.
- Diker, G. (2008). Autoridad y transmisión: algunas notas teóricas para re-pensar la educación. *Revista Educación y Humanismo, No. 15*, (pp. 58-69). Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.
- Durkheim, E. (2002). *La educación moral*. Madrid: Editora Morata.
- Duro, E. (2005) Adolescencia y políticas públicas. De la invisibilidad a la necesaria centralidad. En: Krichesky, M. (Comp.) *Adolescentes e inclusión educativa*. Buenos Aires: Noveduc – OEI – Unicef – Fundación SES.
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Feixa, C. (2010). Escuela y cultura juvenil: ¿Matrimonio mal avenido o pareja de hecho? *Revista Educación y Ciudad, 18*, (pp. 7-18). Bogotá: IDEP

Feldman, D. (2005). Escuelas que hacen inclusión. En: Krichesky, M. (2005). *Adolescentes e inclusión educativa. Un derecho en cuestión*. pp. 64-79). Buenos Aires: Noveduc – UNICEF – Fundación SES – OEI.

Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales, 3*. Barcelona: Paidós.

\_\_\_\_\_. (1967). *Espacios otros: utopías y heterotopías*. <https://upcommons.upc.edu/revistes/bitstream/2099/425/1/P005p.pdf> Consultado el 20 de febrero de 2014

\_\_\_\_\_. (1984a). *Arqueología del saber*. México: Siglo veintiuno editores

\_\_\_\_\_. (1984b). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo veintiuno editores.

\_\_\_\_\_. (1984c). *Vigilar y castigar*. México: Siglo veintiuno editores.

\_\_\_\_\_. (1988). El sujeto y el poder. En: H. L. Dreyfus y P. Rabinow. *Más allá del estructuralismo y la hermenéutica* (pp. 227-244). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

\_\_\_\_\_. (1990) *Tecnologías del yo*. Barcelona: Editorial Paidós.

\_\_\_\_\_. (1996). Omnes et singulatim: hacia una crítica de la razón política. En: *¿Qué es la Ilustración?* Madrid: Editorial La Piqueta.

\_\_\_\_\_. (1998). *Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber*. México: Siglo XXI Editores.

- \_\_\_\_\_. (1999). *Espacios otros*. México D. F.: Universidad Autónoma Metropolitana.  
[http://bidi.xoc.uam.mx/resumen\\_articulo.php?id=1932&archivo=7-132-1932qmd.pdf&titulo\\_articulo=Espacios%20otros](http://bidi.xoc.uam.mx/resumen_articulo.php?id=1932&archivo=7-132-1932qmd.pdf&titulo_articulo=Espacios%20otros) Consultado el 27 de abril de 2013.
- \_\_\_\_\_. (2007). *La vida: la experiencia y la ciencia*. En: G. Giorgi & F. Rodriguez. *Ensayos sobre biopolítica*. Buenos Aires: Paidós.
- Freire, P. (1986). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XX.
- \_\_\_\_\_. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_. (2009). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_. (2010). *Pedagogía de la Autonomía y otros textos*. La Habana: Editorial Caminos
- García, D. & Nosseto, L. *Por una ciudadanía plena. Más allá de la sociedad excluyente*.  
<http://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/Por%20una%20Ciudadania%20Plena.pdf> . Consultado el 6 de marzo de 2010.
- Gerhardt, H. P. (1999). Paulo Freire, 1921-1997. *Revista Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada*, 23 (3-4), (pp. 463-484). París: UNESCO, Oficina Internacional de Educación
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Paidós: Barcelona.
- \_\_\_\_\_. (1999). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI Editores.
- \_\_\_\_\_. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

González, F. (2002). *Viaje a pie*. Medellín. <http://www.otraparte.org/ideas/1929-viaje.html>  
Consultada el 20 de diciembre de 2014.

Habermas J. (1982) *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.

\_\_\_\_\_. (2005) Tres modelos de democracia. Sobre el concepto de una democracia deliberativa. *Revista Polis*, 10. Santiago de Chile: Universidad Bolivariana.  
<http://polis.revues.org/7473> Consultado el 30 de mayo de 2011.

Heller, A. (1994). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Editorial Península

Hiernaux, J. P (2008). Análisis estructural de contenidos y de modelos culturales. En: H. J. Suárez. (Coord.). *El sentido y el método. Sociología de la cultura*. (pp. 67-117). México: El Colegio de Michoacán, Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Sociales.

Honneth, A. (2009). *Reconocimiento y menosprecio*. Madrid: Katz Editores.

Huergo, J. (2001) Desbordes y conflictos entre la cultura escolar y la cultura mediática. *Revista Nómadas*, 15. Bogotá: Universidad Central.

Hurtado, D. (2009). Grupo Estudios Políticos, línea de ciudadanía, cultura y prácticas políticas del Instituto de Estudios Políticos, Universidad de Antioquia. En: *Formación Ciudadana: de los conceptos a las acciones*. Memoria Primero Coloquio colombiano de investigadores en Formación ciudadana, Medellín, mayo de 2007. Medellín: Universidad de Antioquia – Instituto de Estudios Políticos.

Injuve. (2006). *Jóvenes, derechos y ciudadanías. Fundamentación teórica y análisis cualitativo de una nueva frontera*. Madrid: Instituto Nacional de Juventud.

Instituto Popular de Capacitación (2011). *El péndulo de la violencia: rupturas y continuidades del conflicto en Antioquia*. Medellín: Instituto Popular de Capacitación IPC.

Insuasty, A. y otros (2010). *Las víctimas en contextos de violencia e impunidad. Caso Medellín*. Medellín: Universidad de San Buenaventura – Instituto Popular de Capacitación. Personería de Medellín. Víctimas en contexto de violencia. [http://www.ipc.org.co/portal/images/stories/pdfs/victimas\\_en\\_contexto\\_de\\_violencia.pdf](http://www.ipc.org.co/portal/images/stories/pdfs/victimas_en_contexto_de_violencia.pdf) Consultada el 21 de abril de 2014.

Jacinto, C. (2002). *Juventud, educación y trabajo*. Buenos Aires: Consudec.

Jaramillo, A., Villa, M. y Sánchez, L. (2004). *Miedo y desplazamiento*. Medellín: Corporación Región.

Laclau, E., y Mouffe, Ch. (2004). *Hegemonía y estrategia socialista*. Madrid: Siglo XXI Editores.

Larrosa, J. (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: Editorial La Piqueta.

Ley General De Educación. *Ley 115 de 1994*. (1994) Bogotá: Presidencia de la República.

Lombardi y otros. (2009). *El sujeto contemporáneo: una perspectiva analítico-filosófica*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Marín, M. L. (2011). Afectaciones de la violencia en niños y adolescentes de la ciudad de Medellín. *Revista Internacional Magisterio*, 53 (pp. 36-41). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

- Margulis, M. y Urresti, M. (1998). La construcción social de la condición de juventud. En: H. Cubides, M. Laverde & C. Valderrama. *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades* (pp. 3-21). Bogotá: Universidad Central – DIUC – Siglo de Hombre.
- Martín-Barbero, J. (1998). Jóvenes: Des-orden cultural y palimpsestos de identidad. En: H. Cubides, M. Laverde & Valderrama, C. (1998). *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades* (pp. 22-37). Bogotá: Universidad Central – DIUC – Siglo de Hombre.
- Mead, M. (1997). *Cultura y Compromiso*. Barcelona: Gedisa.
- Mejía, M. R. (1995). *Educación y escuela en el fin de siglo*. Bogotá: CINEP.
- \_\_\_\_\_. (2006). *Educación(es) en la(s) globalización(es). Entre el pensamiento único y las nuevas tecnologías*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Ministerio de Cultura (2011). *Ciudades colombianas en transformación*. Bogotá: Fundación Terpel, Fundación Escuela Taller de Bogotá, Editorial Planeta Colombiana.
- Moreno, M. C. (1994) *Innovaciones Pedagógicas*. Una propuesta de evaluación crítica. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Morin, E. (1996) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Muñoz, G. (2003). Temas y problemas de los jóvenes colombianos al comenzar el siglo XXI. En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 1 (1)*. Manizales: CINDE – Universidad de Manizales.

- \_\_\_\_\_. (2006). *La comunicación en los mundos de vida juveniles: hacia una ciudadanía comunicativa*. Tesis doctoral. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Universidad de Manizales – CINDE.
- \_\_\_\_\_. (2010). De las culturas juveniles a las ciberculturas del siglo XXI. En: *Revista Educación y Ciudad*, 18 (pp. 19-32). Bogotá: IDEP.
- Murga, M. A. (1994). *Las resistencias al cambio en los sistemas educativos*. Madrid: Fundación Universidad Empresa.
- Naranjo, G. (1992). *Medellín en zonas*. Medellín: Corporación Región.
- Naranjo, G., Hurtado, D y Peralta, J. (2003). *Tras las huellas ciudadanas. Medellín 1990 – 2000*. Medellín: Instituto de Estudios Políticos – Universidad de Antioquia.
- Navarrete, L. (2006) *Jóvenes, derechos y ciudadanía. Fundamentación teórica y análisis cualitativo de una nueva frontera de derechos para los jóvenes*. INJUVE. <http://www.injuve.mtas.es/injuve/contenidos> Consultado el 2 de febrero de 2009.
- ONU (2004). *Informe del derecho a la educación en Colombia. Relatora especial para el derecho a la educación, Katarina Tomasevski*. Código de identificación E/CN.4/2004/45/Add.2, febrero 2004.
- Parra, R., y otros. (1997). *Proyecto Génesis. Innovación Escolar y Cambio Social*. Bogotá: Fundación FES.
- Pereira, V. (2009) *Socialización política*. San José de Costa Rica: IIDH
- Pérez Islas, J. A. (2000). *Visiones y versiones. Jóvenes, instituciones y políticas de juventud*. En: Corporación Región: Umbrales. Cambios culturales, desafíos nacionales, y juventud.

Reguillo, R. (1995). *En la calle otra vez: las bandas. Identidad urbana y usos de la comunicación*. México: ITESO.

\_\_\_\_\_. (2003). Ciudadanías Juveniles en América Latina. *Revista Última Década*, 19. Viña del Mar: CIDPA.

República de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá: Congreso de la República.

\_\_\_\_\_. (1994). *Ley General de Educación, Ley 115 de 1994*. Bogotá: Presidencia de la República.

\_\_\_\_\_. (2006). *Ley de Infancia y Adolescencia, Ley 1098 de 2006*. Bogotá: Presidencia de la República.

Rosales, O. y Arellano, G. A. (2007). Culturas juveniles, comunicación y pedagogía: nuevos interrogantes a la escuela. *Revista Educación y Pedagogía*, 50. (pp. 71-79). Medellín: Universidad de Antioquia.

Roszak, T. (1970). *El nacimiento de una contracultura*. Barcelona: Kairós.

Sáenz, J. (2003). Hacia una pedagogía de la subjetivación. En: O.L. Zuluaga et. al. (2003). En: *Pedagogía y Epistemología*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Sáenz, J. (2009). *Psicología y escuela activa en Colombia*. Bogotá: Universidad Pedagógica. En

[http://www.ascofapsi.org.co/documentos/2009/Psicologia\\_escuela\\_activa.pdf](http://www.ascofapsi.org.co/documentos/2009/Psicologia_escuela_activa.pdf)

Consultado el 26 de octubre de 2014,

- \_\_\_\_\_. (2013). Las prácticas de sí en la pedagogía de Vives, Comenio, Pestalozzi y Dewey y su reemergencia contemporánea en las escuelas. En: *Revista Colombiana de Educación*, 65, pp. 275-292. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Saldarriaga J. (2006). Reflexiones y prácticas sobre escuela y contingencia. En: M. Narodowski et.al. *La escuela frente al límite*. Buenos Aires: Editorial Noveduc.
- Saldarriaga, J., y Toro, J. (2002). *¿Qué reformó la reforma educativa?* Medellín: Corporación Región.
- Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio de maestro*. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia. Bogotá: Editorial Magisterio.
- \_\_\_\_\_. (2008a). Colombia. Lineamientos curriculares en ciencias sociales. Análisis semántico de sus sistemas de sentido. En: H. J. Suárez. (Coord.). *El sentido y el método. Sociología de la cultura*. (pp. 145-170). México: El Colegio de Michoacán, Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Sociales.
- \_\_\_\_\_. (2008b). Colombia. Evaluación de la construcción del conocimiento social en la educación. Análisis de los sistemas de sentido en alumnos de ciencias sociales en colegios de Bogotá. En: H. J. Suárez. (Coord.). *El sentido y el método. Sociología de la cultura*. (pp. 171-210). México: El Colegio de Michoacán, Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Sociales.
- \_\_\_\_\_. (2012). Escuela, catolicismo y biopolítica en Colombia 1870 – 1970. *Revista Espacios, Nueva Serie*, 7. (pp. 320-339). Santa Cruz: Universidad Nacional de la Patagonia Austral.

Saldarriaga, O. y Sáenz. (2007). La construcción escolar de la infancia pedagogía, raza y moral en Colombia, siglo XX. En: P. Rodríguez & M. E. Manarelli. *Historia de la infancia en América Latina*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia. En [www.saenzjavier.blogspot.com](http://www.saenzjavier.blogspot.com) Consultado el 22 de enero de 2014.

Santos, B. S. (2003). *Crítica de la razón indolente*. Bilbao: Desclee de Brouwer.

\_\_\_\_\_. (2005). *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Madrid: Editorial Trotta.

Sautu, R. (2003). *Todo es teoría*. Buenos Aires: Lumiere.

Schutz, A & Luckman, T. (2003). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.

Schutz, A. (1974). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.

Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Editorial Planeta.

\_\_\_\_\_. (2006). *Identidad y violencia*. Buenos Aires: Katz Editores.

Serres, M. (1996). *La comunicación: Hermes I*. Barcelona: Anthropos

Smith-Martins, M. (2000). Educación, socialización política y cultura política. Algunas aproximaciones teóricas. *Revista Perfiles Educativos*, enero-marzo, número 87, México D. F: Universidad Nacional Autónoma de México. En <http://www.redalyc.org/pdf/132/13208705.pdf> Consultada el 18 de marzo de 2014.

Suárez, H. J. (2008). El método de análisis estructural de contenido. Principios operativos. En: H. J. Suárez. (Coord.) *El sentido y el método*, (pp. 119-142). Michoacán: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Tassin, E. (2012). De la subjetivación política. Althusser, Foucault, Arendt, Deleuze. *Revista de Estudios Sociales*, 43. (pp. 36-49). Bogotá: Universidad de los Andes.
- Tenti Fanfani, E. (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*. [http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/40-41\\_04ens.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/40-41_04ens.pdf) Consultada el 20 de marzo de 2011,
- Tenti Fanfani, E. (2003). La escuela y los modos de producción de hegemonía. *Revista Colombiana de Educación*, 45. (pp. 21-40). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional –CIUP.
- Tonon, G. (2009). *Reflexiones Latinoamericanas sobre investigación cualitativa*. Buenos Aires: Universidad Nacional de la Matanza.
- Uribe, M. T. (2001). *Nación, Ciudadano y Soberano* (2001). Medellín: Corporación Región.
- Vasco, C. E. (1989). *Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales*. Bogotá: CINEP.
- Velasco, J. C. (2006). La noción republicana de ciudadanía y la diversidad cultural. *Isegoría*, 33. (pp. 191-206). Madrid: Instituto de Filosofía CSIC.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Editorial Morata.
- Vitar, A. (2005). Escuelas que hacen inclusión. En: M. Krichesky. (Comp.). *Adolescentes e inclusión educativa. Un derecho en cuestión*. Buenos Aires: Noveduc – UNICEF – Fundación SES – OEI. Pp. 47-62.

## OTROS DOCUMENTOS CONSULTADOS

Colegio Bello Oriente – CEBOGA. <http://www.youtube.com/watch?v=G4P47MPwZUY>

Consultada el día 22 de abril de 2014.

Colegio Colombo Francés. [www.colombofrances.edu.co](http://www.colombofrances.edu.co) Consultada el 10 de diciembre de 2014.

Colegio Soleira. [www.soleira.edu.co](http://www.soleira.edu.co) Consultada el 28 de mayo de 2014.

Fundación Educativa Soleira (2010). *Hoja de Vida Fundesol*. La Estrella: Mimeo.

Medellín Cómo Vamos (2014). <http://www.medellincomovamos.org/editoriales/los-retos-de-medell-n-son-los-retos-de-antioquia-0> Consultado el 22 de abril de 2014

Morales W. *Historia del Colegio Bello Oriente*.  
<http://www.slideshare.net/WilmarMorales1/historia-cbo-parte-1#> ;  
<http://www.slideshare.net/WilmarMorales1/historia-parte-2> Consultada el 28 de abril de 2014

Institución Educativa José Acevedo y Gómez <http://www.iejoseacevedoygomez.edu.co/>  
Consultada el 12 de enero de 2015.