

**Universidad de Costa Rica  
Facultad de Educación  
Instituto de Investigación en Educación (INIE)**

**Informe final proyecto: Adolescencia e institución  
educativa: Relaciones de poder-saber y subjetividad**

**NO. 724-B3-036**

**Investigadora: Dra. Katty Grosser Guillén**

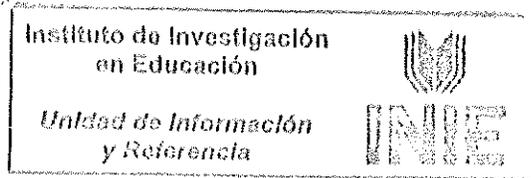
**27 de agosto de 2014**

004074

14.02.02  
2292

004074

Unidad de Información  
y Referencia  
\* 11 FEB. 2016 \*  
Instituto de Investigación  
en Educación INIE



Índice General

Tema	No. de página
Información general	3
Resumen	3
Antecedentes	4
Justificación del proyecto	5
Objetivos	7
Referente Teórico	8
Procedimiento metodológico	24
Análisis y discusión de resultados	25
Bibliografía	25

## I. INFORMACION GENERAL

### 1.1. Información administrativa del proyecto:

Código:	724-B3-036		
Nombre del proyecto, actividad o programa:	Adolescencia e institución educativa: Relaciones de poder-saber y subjetividad		
Programa de adscripción:	Educación y contextos socioculturales		
Unidad base	INIE	Unidad de apoyo	
Período vigencia original:	01 enero a 31 diciembre 2013		
Período ampliación:	01 enero a 31 julio 2014		
Carga académica	¼ de tiempo aportado por el INIE		

### 1.2. Resumen:

Este proyecto es una actividad de investigación, se analizan la adolescencia y la institución educativa, interesa cómo se materializa el mal-estar desde la adolescencia y cómo este grupo etario denuncia a la cultura sus inoperancias y, a la vez, empuja hacia la transformación y desarrollo de la cultura misma y sus instituciones. En esta investigación, confluyen tres temas: el proceso de estructuración subjetiva, especialmente durante la adolescencia, la institución educativa y el análisis del mal-estar en la cultura.

El rechazo y la expulsión del sistema de educación formal, en la actualidad, es un problema definido como tal por las autoridades institucionales y los expertos. Para esta investigación va a ser entendido como una de las manifestaciones del mal-estar de la cultura, apuntalado por los y las jóvenes que denuncian las grietas y fracasos de las instituciones y de la institución educativa en particular. Es así como arribamos a un análisis de la institución educativa y en el dispositivo que allí se juega, a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, se hará énfasis en tres ejes fundamentales que intervienen en dicho dispositivo: poder, saber y subjetividad.

### 1.3. Descriptores:

Adolescencia-Subjetividad-Institución educativa

## II ANTECEDENTES

### 2.1 Introducción:

Esta actividad de investigación surge del interés en transformar los contenidos de mi tesis de doctorado, en forma de libro para su correspondiente publicación. El título de la tesis es el siguiente: *“la institución educativa en la actualidad: una tensión entre la independencia y el sometimiento”* A continuación voy a exponer brevemente los fundamentos que me llevaron a escoger el análisis de la institución educativa y su lugar en la construcción de la subjetividad adolescente.

Durante la adolescencia, la familia sigue ocupando un lugar, pero un lugar que hay que reelaborar, no puede permanecer como el centro desde el cual ver el mundo, sino que debe constituirse como el sitio de apoyo para salir al mundo. Y en el afuera la institución educativa continúa siendo la estructura que le permite al adolescente transitar, moverse, ensayar posturas, ocupar lugares nuevos, distintos al que se ocupa en la familia.

Los y las adolescentes requieren la libertad para desenvolverse, pero también la estructura que les brinde contención, y la escuela sigue siendo la alternativa que la sociedad ofrece. Cuando esta no existe como posibilidad, el vacío que deja es ocupado por la pandilla, la barra o las agrupaciones de jóvenes que han hecho de su cotidianidad un *acting*. Esa es la gran paradoja de la adolescencia: se clama por la independencia, por la ruptura del control vigilante del adulto, pero se requiere de su acompañamiento para transitarla.

Es preciso reconocer que ese vínculo que se establece entre docente y estudiante tiene implicaciones para ambos, ya que el lugar en que se es signado por el otro tiene consecuencias subjetivas y define la posición asignada y asumida dentro y fuera de estos escenarios institucionales. Finalmente, estamos en un espacio, espacio institucional, donde,

para quienes lo habitan, pareciera que nadie ocupa la posición esperada, pues, para los jóvenes, sus docentes no se sitúan en el lugar deseado y, para los docentes, el problema es que los jóvenes no asumen el lugar que les corresponde.

## **2.2 Justificación del proyecto**

Esta actividad de investigación pretende brindar, por medio de la publicación de un libro sobre la institución educativa y su lugar en la construcción de la subjetividad adolescente. En la investigación se abordan las condiciones de socialización en las relaciones institucionales y en la constitución de la subjetividad adolescente que posibilitan o dificultan el desarrollo de un proyecto para los sujetos adolescentes. Este análisis de la institución educativa y de las personas adultas en su lugar de docentes, guías, orientadores o directores a cargo de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se espera que funcionen en eso que se llama colegio o escuela, me conducen a trabajar durante algunos años en la Escuela de Orientación y Educación Especial de la Universidad de Costa Rica, específicamente en la Sección de Psicopedagogía<sup>1</sup>. Poco a poco, la institución educativa empieza a ser un tema de interés en mi desarrollo académico. Es, pues, esta la segunda fuente que nutre el interés de la presente investigación. análisis y reflexión de la cultura y sus malestares. Con un foco claramente dirigido hacia la adolescencia y la institución educativa, me interesa cómo se materializa el mal-estar desde la adolescencia y cómo este grupo etario denuncia a la cultura sus inoperancias y, a la vez, empuja hacia la transformación y desarrollo de la cultura misma y sus instituciones. De manera que, en esta investigación, confluyen tres temas de mi interés: el proceso de estructuración

---

<sup>1</sup> Sección a cargo de los cursos de psicología y desarrollo para todas las carreras de la Facultad de Educación.

subjetiva, especialmente durante la adolescencia, la institución educativa y el análisis del mal-estar en la cultura.

Inicio el recorrido teórico que sustenta esta investigación con el análisis de la constitución de las instituciones de la cultura, desde sus orígenes, hasta llegar a nuestros tiempos modernos, lo que nos lleva, inevitablemente, al estudio de la discusión modernidad-postmodernidad, para arribar al análisis de la conformación del lazo social en la actualidad y, desde allí, adentrarme en las manifestaciones del mal-estar en la cultura en nuestro tiempo.

El mal-estar en la cultura, tal cual lo planteó magistralmente Freud, tiene que ver con la imposibilidad, la imposibilidad de la plena felicidad o el pretendido bienestar absoluto. La cultura tiene un precio innegociable, para preservar la vida en comunidad se requiere la renuncia pulsional. Pero este no es todo el origen del mal-estar, señala Freud (1930), pues a estas renunciaciones hay que agregar las exigencias excesivas, no en pocos casos innecesarias, provenientes no solo del exterior sino también del interior del psiquismo, a través de la instancia superyoica, punitiva y exigente, que exige lo imposible, la perfección.

El rechazo y la expulsión del sistema de educación formal, en la actualidad, es un problema definido como tal por las autoridades institucionales y los expertos. Para esta investigación va a ser entendido como una de las manifestaciones del mal-estar de la cultura, apuntalado por los y las jóvenes que denuncian las grietas y fracasos de las instituciones y de la institución educativa en particular. Es así como arribamos a un análisis, en la actualidad y en la realidad nacional, de esta institución, la cual cumple un papel determinante, como se ha señalado ya, en tanto garante de la cultura, pero además de vital importancia en el proceso de construcción subjetiva, especialmente durante la adolescencia; la institución educativa es, en este proceso de estructuración subjetiva, el

escenario ideal donde se libra gran parte de la batalla adolescente por la conquista de un lugar propio en la sociedad.

En este análisis de la institución educativa y en el dispositivo que allí se juega, a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, se hará énfasis en tres ejes fundamentales que intervienen en dicho dispositivo: poder, saber y subjetividad, no siempre bien ponderados en el abordaje de dicha institución, de su mal-estar y denuncia como institución en crisis.

El aporte del conocimiento científico desarrollado en la investigación se pretende hacer accesible, en forma de libro, tanto a los profesionales de la educación, investigadores y estudiantes de psicología y ciencias sociales, como a todas aquellas personas que trabajan con problemas psicosociales que afectan a los y las adolescentes como consecuencia de la desigualdad y la discriminación en las relaciones entre las generaciones Y en general se desea facilitar este conocimiento a la sociedad civil que conviven y lidian con estas dificultades diariamente.

### **2.3. Objetivos:**

#### **Objetivo General:**

Publicar y difundir investigación realizada como tesis doctoral, cuyo tema gira en torno a la relación de poder-saber en la institución educativa y su peso en el proceso de estructuración subjetiva del adolescente.

#### **Objetivos Específicos:**

1. Elaborar y publicar 2 artículos que brinden aportes sobre las relaciones de poder y saber en las interacciones entre adultos y adolescentes en el espacio institucional y su lugar en el proceso de estructuración subjetivo del adolescente.
2. Desarrollar el formato de libro y edición del mismo a partir de mi tesis doctoral

### III. REFERENTE TEÓRICO

#### La cultura y lazo social

En términos generales, de acuerdo con Freud, se puede definir cultura como todo aquello que nos diferencia de los animales, que, en definitiva, es “la suma de operaciones y normas que sirven a dos fines: la protección del ser humano frente a la naturaleza y la regulación de los vínculos recíprocos entre los hombres (Freud, 1930, p. 88).

Freud manifiesta que, si bien el dominio de la naturaleza es una de las primeras manifestaciones culturales, el paso verdaderamente decisivo para la constitución de la cultura es la sustitución de la fuerza bruta por el derecho, “la convivencia humana sólo se vuelve posible cuando se aglutina una mayoría más fuerte que los individuos aislados, y cohesionada frente a estos. Ahora el poder de esta comunidad se contrapone, como «derecho», al poder del individuo, que es condenado como «violencia bruta»” (Freud, 1930, p. 94). Asimismo, la guerra debe ser sustituida por la justicia, la que se entiende como “un derecho al que todos —al menos todos los capaces de vida comunitaria— hayan contribuido con el sacrificio de sus pulsiones y en el cual nadie —con la excepción ya mencionada— pueda resultar víctima de la violación. Es importante, para una mayor comprensión de estas ideas, incluir acá la delimitación de términos o conceptos que propone Freud: “llamaremos «frustración» (denegación) al hecho de que una pulsión no pueda ser satisfecha; «prohibición», a la norma que la establece, y «privación», al estado producido por la prohibición” (1927, p. 10).

De manera que cuando el sujeto queda atrapado en el registro imaginario, es decir, en la relación dual entre el yo y su semejante, le es difícil pasar al campo del intercambio, el cual es posible desde el registro simbólico que remite a la palabra, de forma tal que la

palabra funcionará de mediadora o tercera en la relación del yo con su semejante; es viable entonces el establecimiento de un vínculo con el Otro de la cultura y no del semejante, que permite ir más allá del plano de las diferencias y semejanzas para entrar en el plano del intercambio.

Lacan, con su conceptualización de real, simbólico e imaginario, brinda un instrumento teórico, a partir del cual no solo se puede tamizar cada uno de los principales conceptos psicoanalíticos, tales como el falo, la función paterna y materna, el Edipo, sino que también es posible pensar desde estos tres registros la realidad humana, de modo que la dimensión imaginaria de la realidad remite a lo especular y es fuente del enfrentamiento de a dos y la rivalidad, pero también del amor y del erotismo. La dimensión simbólica de la realidad refiere al atrapamiento del sujeto en la palabra y el discurso, compuesto por la cadena significativa. Y finalmente el registro de lo real remite a ese espacio más allá de lo simbólico y lo imaginario, que es innombrable puesto que no pasa por el registro de la palabra y que hace referencia al objeto imposible del deseo (Lacan, 1954).

Las privaciones que atañen a todos los seres humanos son tan antiguas como la civilización misma, son las que le dieron origen y, como en todo origen hay un mito, Freud propone el mito de la horda primitiva. Al respecto, apunta:

Con las prohibiciones que las originaron, la cultura inició su desasimiento del estado animal primordial, no sabemos cuántos milenios atrás. Para nuestra sorpresa (... ) los deseos pulsionales que padecen bajo su peso nacen de nuevo con cada niño (...) son los del incesto, el canibalismo y el gusto de matar (...) La conducta cultural hacia estos deseos pulsionales, los más antiguos, en modo alguno es siempre la misma; sólo el canibalismo parece proscrito en todas partes y para el abordaje no analítico ha sido enteramente superado; en cuanto a los

deseos incestuosos, todavía podemos registrar su intensidad detrás de su prohibición, y el asesinato sigue siendo practicado, y hasta ordenado, bajo ciertas condiciones, por nuestra cultura (1927, pp.10-11).

Si bien la aceptación de grandes prohibiciones es aplaudida por la inmensa mayoría de las personas, en el quehacer cotidiano y frente a la frustración que genera limitarse en la consecución de esas gratificaciones, a pesar de reconocerse como prohibiciones necesarias en pro del bien común, en lo singular se está dispuesto a brincar el límite y en privado violar la prohibiciónnncia bruta” (Freud, 1930, p. 94).

### Sujeto, poder y saber

Foucault es un autor que presenta su pensamiento como una herramienta y así la ofrece a quien de ella desee hacer uso. Se puede afirmar que Foucault se pensaba a sí mismo como “un relevo de la generación de Sartre, en ruptura con el horizonte de inteligibilidad marxista, presentado hasta entonces como el único posible” (Foucault, 1990, p. 10). Se resalta, por otro lado, que en dicho pensamiento se encontrará siempre una atenta y cuidadosa mirada genealógica, introducción de la misma que es atribuida a Nietzsche.

Señala Morey, en la introducción de *Tecnologías del yo* (Foucault, 1990), que, convencionalmente, suelen distinguirse en la obra de Foucault tres etapas intelectuales:

- 1° Centrada alrededor de la pregunta por el saber, a la que se suele conocer como arqueología y se ubica entre 1961 y 1969, donde sobresalen los textos *Historia de la Locura y Arqueología del saber* (Foucault, 1990, p. 10).
- 2° Conocida como Genealogía y gira en torno de la pregunta por el poder, período en el cual se pueden ubicar *El orden del Discurso, Nietzsche y la historia de la*

*genealogía*, de 1971, *Vigilar y Castigar*, de 1975, y la *Voluntad de Saber*, primer volumen de la *Historia de la sexualidad*, de 1976.

- 3º Esta última destaca aspectos de la gobernabilidad y suele señalarse como la que se organiza alrededor del tema de la subjetividad o de las tecnologías de la subjetividad; parte de 1978 e incluye los volúmenes 2 y 3 de la *Historia de la sexualidad*, *El uso de los placeres* y *La inquietud de sí*, de 1984.

Esta periodización responde a una visión cronológica, pero, como lo señala Morey, desde:

(...) esta periodización no se puede realmente apreciar en su integridad la obra de Foucault, ni debe caerse en el error de suponer que un método sustituye al otro o se pasa de uno a otro más avanzado, nada más alejado de la realidad que esto. Es así como la *Historia de la Locura*, su primer texto arqueológico, está infinitamente más próximo a *Vigilar y Castigar*, el primer gran texto genealógico, que no a *Las palabras y las cosas*, última obra en la que hace arqueología de un dominio histórico (Foucault, 1990, p. 14).

Es importante destacar la relación entre genealogía y arqueología. Para ello recurrimos nuevamente a los planteamientos de Morey, quien señala que:

(...) la diferencia entre arqueología y genealogía es la que media entre un procedimiento descriptivo y un procedimiento explicativo (...) La arqueología pretende alcanzar un cierto modo de descripción de los regímenes de saber en dominios determinados y según un corte histórico relativamente breve (Foucault, 1990, p. 14).

En *Las palabras y las cosas*, Foucault, citado por Morey, escribe que las ciencias humanas “aparecieron el día en que el hombre se constituyó en la cultura occidental a la

vez como aquello que hay que pensar y aquello que hay que saber” (Foucault, 1990, p. 15). Según Morey, lo que la genealogía añade es el intento de responder a la pregunta acerca de quién o qué y por qué se decidió tal cosa y no cualquier otra de las posibles.

Finalmente, interesa resaltar que entre arqueología y genealogía existe una relación, juntas constituyen una pregunta y llevan a una práctica que implica una concepción del sujeto.

A Foucault le interesa investigar críticamente el ejercicio del poder y lo que ocurre cuando los individuos ejercen su poder sobre otros. No se trata del cómo, porque para él el poder como tal no existe (Foucault, 1983).

Para Foucault, es necesario distinguir el poder que se ejerce sobre las cosas y proporciona la capacidad de modificarlas, utilizarlas, consumirlas o destruirlas, poder que surge de aptitudes directamente inscritas en el cuerpo o que se transmite mediante instrumentos externos, se trata de una cuestión de capacidad, pone en juego relaciones entre individuos o entre grupos (Foucault, 1983), así como el poder que se desprende de las relaciones de comunicación, al tener siempre presente que toda relación de comunicación es, en sí misma, una cierta manera de actuar sobre el otro o los otros (Foucault, 1983, p. 12).

Tenemos entonces que, para Foucault, existe una amalgama entre las relaciones de poder, las relaciones de comunicación y las capacidades objetivas. Se trata de tres tipos de relaciones que “de hecho siempre se traslapan, se apoyan recíprocamente y se utilizan mutuamente como instrumentos” (Foucault, 1983, p. 13).

Es en *Vigilar y Castigar*, uno de los principales textos genealógicos, donde Foucault hace un análisis pormenorizado de las relaciones de poder-saber. Arranca su análisis en los siglos XVIII-XIX, muestra el origen disciplinario de las ciencias humanas y estudia su

configuración a partir de delimitar el poder y los efectos de verdad que este poder produce, transmite y reproduce. Señala Foucault que para la segunda mitad del siglo XVIII el soldado es alguien que se fabrica: “ha habido en el curso de la edad clásica, todo un descubrimiento del cuerpo como objeto y blanco de poder” (Foucault, 2002, p. 140):

El gran libro del Hombre-Máquina ha sido escrito simultáneamente sobre dos registros: el anátomo-metafísico, del que Descartes había compuesto las primeras páginas y que los médicos y los filósofos continuaron, y el técnico-político que estuvo constituido por todo un conjunto de reglamentos militares, escolares, hospitalarios y por procedimientos empíricos y reflexivos para controlar y corregir las operaciones del cuerpo. Dos registros muy distintos ya que se trataba aquí de sumisión y de utilización y allá de funcionamiento y explicación: cuerpo útil, cuerpo inteligible (Foucault, 2002, p. 140).

Foucault llama disciplinas a los métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les impone una relación de docilidad-utilidad. Manifiesta que el momento histórico de la disciplina es el momento en que el cuerpo humano entra en un mecanismo de poder que lo explora, lo desarticula y lo recompone. Una “anatomía política”, que es igualmente una “mecánica del poder”. Afirmo Foucault que “La disciplina fabrica cuerpos sometidos y aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos económicos de utilidad) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia)” (Foucault, 2002, p. 142). Esta anatomía política se materializa en una multiplicidad de procesos: “Se les encuentra actuando en los colegios, desde hora temprana, más tarde en las escuelas elementales; han invadido lentamente el espacio hospitalario y en unas décadas han reestructurado la organización militar” (Foucault, 2002, p. 142).

Para ejercer su control, la disciplina echa mano de la organización del espacio físico. Es así como:

1. La disciplina exige a veces el claustro: Si bien ha existido “el gran encierro” de los vagabundos y de los indigentes, no solo por grande, eficiente, también existen otros encierros, tal vez no tan notables (no por ello menos encierro), su calidad de claustro no es tan evidente; pero ha habido otros más discretos, igualmente eficaces, como son los colegios, cuarteles y fábricas. La distribución del espacio físico de algunos conventos transformados en colegios y de la fábrica son semejantes entre sí y tienen mucho en común con la fortaleza y con una ciudad cerrada.

Ahora bien, indica Foucault que el principio de claustro no es ni constante ni indispensable, ni suficiente en los aparatos disciplinarios. Estos trabajan el espacio de una manera mucho más flexible y más fina. Y en primer lugar según el principio de localización elemental o de la división en zonas. A cada individuo su lugar, y en cada emplazamiento un individuo. El espacio disciplinario tiende a dividirse en tantas parcelas como cuerpos o elementos que repartir hay (...) Se trata de establecer las presencias y las ausencias, de saber dónde y cómo encontrar a los individuos, instaurar las comunicaciones útiles, interrumpir las que no lo son, poder en cada instante vigilar la conducta de cada cual, apreciarla, sancionarla, medir las cualidades o los méritos. Procedimiento pues, para conocer, para dominar y para utilizar. (Foucault, 2002, p. 147).

2. Por otra parte, explica Foucault que la regla de los *emplazamientos funcionales* va poco a poco, en las instituciones disciplinarias, a codificar un espacio que la arquitectura dejaba en general

disponible y dispuesto para varios usos. Se fijan unos lugares determinados para responder no solo a la necesidad de vigilar, de romper las comunicaciones peligrosas, sino también de crear un espacio útil (Foucault, 2002, p.149).

3. Foucault analiza cómo, en la disciplina, los elementos son intercambiables. Esto es así porque cada uno de ellos es definido a partir del lugar que ocupa y con base en la distancia que lo separa de los otros. La unidad, explica, es el rango, o sea, el lugar que se ocupa en una determinada clasificación.

El *rango*, en el siglo XVIII, comienza a definir la gran forma de distribución de los individuos en el orden escolar: hileras de alumnos en la clase, los pasillos y los estudios; rango atribuido a cada uno con motivo de cada tarea y cada prueba, rango que obtiene de semana a semana, de mes en mes, de año en año; alineamiento de los grupos de edad unos a continuación de los otros; sucesión de las materias enseñadas de las cuestiones tratadas según un orden de dificultad creciente. Y en este conjunto de alineamientos obligatorios, cada alumno de acuerdo con su edad, sus adelantos y su conducta, ocupa ya un orden ya otro; se desplaza sin cesar por esa serie de casillas, las unas ideales, que marcan una jerarquía de saber o de la capacidad. Movimiento perpetuo en el que los individuos sustituyen unos a otros en un espacio ritmado por intervalos alineados (Foucault, 2002, p. 150).

Por otra parte, la táctica disciplinaria logra la unidad entre lo singular y lo múltiple. Es así como, a la vez que posibilita la clasificación del individuo como tal, posibilita la ordenación de una multiplicidad dada. Señala Foucault que esto “es condición primera para el control y el uso de un conjunto de elementos distintos: la base para una microfísica de un poder que se podría llamar celular” (Foucault, 2002, p. 153).

Se tiene también el manejo y uso del tiempo, que al parecer es parte de una tradición que les antecede. Dice Foucault que “a las nuevas disciplinas no les ha costado trabajo alojarse en el interior de los esquemas antiguos. El rigor del tiempo industrial ha conservado durante siglos un ritmo religioso” (Foucault, 2002, p. 154). De hecho, apunta Foucault que “durante siglos las órdenes religiosas han sido maestras de disciplina: eran los especialistas del tiempo, grandes técnicos del rito y de las actividades regulares” (Foucault, 2002, p. 154). Pero esta herencia las disciplinas la asumen y, a la vez, la modifican, sobre todo se intenta perfeccionarla: el tiempo es organizado no solo en horas, sino que en minutos y hasta segundos. “La exactitud y la aplicación son, junto con la regularidad, las virtudes fundamentales del tiempo disciplinario” (Foucault, 2002, p. 155).

Junto con el manejo del espacio y del tiempo, como ya se ha mencionado, las disciplinas se ocupan del cuerpo. Expresa Foucault que el control disciplinario va más allá de enseñar o imponer una serie de gestos definidos, aunque lo hace; además de imponer el gesto, impone la mejor relación entre un gesto y la actitud global del cuerpo, porque precisamente en la concordancia de esa relación radica la eficacia y rapidez. Señala que “un cuerpo bien disciplinado forma el contexto operatorio del menor gesto. Una buena letra, por ejemplo, supone una gimnasia. Un cuerpo disciplinado es el apoyo de un gesto eficaz” (Foucault, 2002, p. 156). Se trata de un cuerpo del que se espera docilidad hasta en sus operaciones más elementales. Es así como “el poder disciplinario tiene como correlato una individualidad no solo analítica y *celular* sino natural y *orgánica*” (Foucault, 2002, p. 160).

Además del control del gesto y, con él, el del cuerpo, está la relación entre el cuerpo y el objeto que debe manipular, y esto no escapa al control, “la disciplina define cada una de las relaciones que el cuerpo debe mantener con el objeto que manipula” (Foucault, 2002, p. 156).

Para recapitular, la disciplina controla el espacio, la distribución de los individuos en ese espacio, el cuerpo a través del control del gesto y la relación del cuerpo con el objeto; pero eso no es todo, la disciplina debe ocuparse de la utilización absoluta del tiempo.

En palabras de Foucault, el agotamiento del tiempo es más que usarlo, es decir, se trata de una utilización exhaustiva, no sobra, pero tampoco debe faltar; “la disciplina procura una economía positiva; significa que hay que tratar de intensificar el uso del menor instante, como si el tiempo en el mismo fraccionamiento fuera inagotable, el máximo de rapidez va a unirse con el máximo de eficacia” (Foucault, 2002, p. 158).

Para optimizar el uso del tiempo, se estructuran los procesos de enseñanza: la organización de los mismos está diseñada y estructurada con el fin de intensificar la utilización del tiempo. Señala Foucault que la enseñanza mutua se propone como una organización que evita tener que esperar al maestro, al eludir el carácter lineal y sucesivo de la enseñanza. Se regula así “el contrapunto de operaciones hechas, en el mismo momento por diferentes grupos de alumnos, con la dirección de los instructores y de los ayudantes, de suerte de que cada instante que transcurría estaba lleno de actividades múltiples pero ordenadas” (Foucault, 2002, p. 158).

Un ejemplo de cómo se da ese proceso es reseñado por Foucault, quien cuenta que, en 1667, la forma de servidumbre iba mezclada con una transferencia de conocimiento, como evidencian los procesos de transmisión propios de los aprendices, cuya esencia es la adquisición individual de un saber hacer. En ese proceso de aprendizaje no media ninguna organización, el aprendiz es un ayudante para el maestro y, mientras ayuda, aprende. Esto cambia radicalmente con el nacimiento de las escuelas. Reseña Foucault que, en 1737, un edicto organiza una escuela de dibujo para los aprendices de los Gobelinos, lo cual no tiene

como propósito reemplazar la formación con los maestros obreros, pero sí completarla. Con este ejemplo, se puede apreciar ya una idea distinta del manejo del tiempo y un interés en su aprovechamiento:

Esta escuela de los Gobelinos no es sino el ejemplo de un fenómeno importante: el desarrollo, en la época clásica, de una nueva técnica para ocuparse del tiempo de las existencias singulares; para regir las relaciones del tiempo, de los cuerpos y de las fuerzas; para asegurar una acumulación de la duración y para invertir en provecho o en utilidad siempre acrecentados el movimiento del tiempo que pasa (Foucault, 2002, p. 161).

Indica Foucault que la organización militar muestra con toda claridad cómo las disciplinas analizan el espacio, descomponen y recomponen las actividades. Además “deben ser también comprendidas como aparatos para sumar y capitalizar el tiempo. Y esto por cuatro procedimientos” (Foucault, 2002, p.161), a saber:

1. Dividir la duración en segmentos sucesivos o paralelos, cada uno de los cuales debe llegar a un término especificado. O sea, descomponer el tiempo en trámites separados y ajustados.
2. Organizar estos trámites de acuerdo a un esquema analítico –sucesiones de elementos tan simples como sea posible– combinándose con una complejidad creciente.
3. Finalizar estos segmentos temporales, fijarles un tiempo marcado por una prueba que tiene por triple función indicar si el sujeto ha alcanzado el nivel estatutario, garantizar la conformidad de su aprendizaje con el de los demás y diferenciar los dotes de cada individuo.

4. Disponer series de series, cada individuo se encuentra incluido en una serie temporal, que define específicamente su nivel o su rango. Polifonía disciplinaria de los ejercicios (Foucault, 2002, pp. 162-163).

Este manejo disciplinario del tiempo de la organización militar pasa, poco a poco, a la práctica pedagógica, donde define, a su vez, un tiempo para el aprendizaje, que paulatinamente se va delimitando y diferenciando del tiempo adulto. Es un tiempo que prepara para adquirir un oficio, “disponiendo diferentes estadios separados los unos de los otros por pruebas graduales; determinando programas que deben desarrollarse cada uno durante una fase determinada, y que implican ejercicios de dificultad creciente, calificando a los individuos según la manera en que han recorrido estas series” (Foucault, 2002, p. 163).

Esta organización en serie, que propone la sucesión de diferentes actividades, a la vez que optimiza el tiempo y el proceso de transmisión del saber, permite toda una fiscalización de la duración por parte de quien tiene el poder, con lo que se logra un control minucioso y una intervención puntual en cada momento del tiempo, por tanto utiliza a los individuos según el nivel que tienen en las series que recorren. “El poder se articula directamente sobre el tiempo, asegura su control y garantiza su uso” (Foucault, 2002, p. 164).

Estos procedimientos disciplinarios con el manejo del tiempo dan la idea que se tiene control sobre el mismo, que este es lineal, ascendente e integrador, y que conduce a un punto final, es decir, se cuenta con un esquema evolutivo de menos a más, de menor a mayor (Foucault, 2002).

Todo el proceso se organiza con esta lógica evolutiva y el ejercicio es la técnica con la cual se logra imponer a los cuerpos tareas a la vez repetitivas y diferentes, pero

siempre graduadas. Insiste Foucault en que de lo que se trata es de instaurar “un «programa» escolar que siga al niño hasta el término de su educación y que implique de año en año, de mes en mes” (Foucault, 2002, p. 165).

Por otro lado, explica Foucault que los dispositivos de seguridad tienen una tendencia constante a ampliarse, es decir, son centrífugos. “Se integran sin cesar nuevos elementos, la producción, la psicología, los comportamientos, la maneras de actuar de los productores, los compradores, los consumidores, los importadores, los exportadores y se integra al mercado mundial” (Foucault, 2006, p. 67). O sea que, en el caso de los dispositivos de seguridad, se está frente a conjuntos cada vez más grandes.

Por otra parte, la prohibición es solo uno de los procedimientos de exclusión en nuestra sociedad. Señala Foucault que también la separación y el rechazo son otras formas de exclusión, como, por ejemplo, la separación entre normal y anormal, razón y locura. Y, finalmente, también, como otra forma de exclusión, está la separación entre lo verdadero y lo falso (Foucault, 1992), a lo que se le puede llamar voluntad de verdad, lo que, como todos los otros procedimientos de exclusión, tiene un soporte institucional, que le permite imponer su discurso sobre los otros discursos, voluntad de verdad, que “está a la vez reforzada y acompañada por una densa serie de prácticas como la pedagogía, como el sistema de libros, la edición, las bibliotecas, como las sociedades de sabios de antaño, los laboratorios actuales” (Foucault, 1992, p. 18).

Foucault observa que existen otros muchos procedimientos de control y delimitación del discurso. Los aquí mencionados son los que funcionan como sistemas de exclusión y “concernen sin duda la parte del discurso que pone en juego el poder y el deseo” (Foucault, 1992, p. 21).

Finalmente, es importante resaltar, como lo hace Foucault, que todos estos procedimientos, desde los rituales establecidos para hablar, hasta los procesos establecidos en los sistemas de educación, así como las sociedades de discurso y los grupos doctrinales, están vinculados entre sí y “aseguran la distribución de los sujetos que hablan en los diferentes tipos de discursos y la adecuación de los discursos a ciertas categorías de sujetos. Digamos en una palabra que éstos son los grandes procedimientos de sumisión del discurso” (Foucault, 1992, p. 38)

Con este repaso de las proposiciones de Foucault, ha interesado resaltar los temas del poder y la dominación, así como el vínculo entre razón y poder. Se ha destacado cómo las sociedades de control sustituyen y se mezclan con las sociedades disciplinarias y esto determina también las posiciones de resistencia, que muestran el lado bueno del poder.

### **El sujeto adolescente**

Cuando se menciona la adolescencia, en esta investigación, se estará haciendo referencia a lo adolescente que es propio y forma parte fundamental del proceso de estructuración subjetiva. Entenderemos este proceso como lo desarrolla la psicoanalista Silvia Tubert (1982), quien plantea que en esta estructura llamada adolescencia “se reescribe todo lo construido hasta el momento de su cristalización y, a su vez, persistirá posteriormente, resignificándose de continuo de diferentes maneras, en función de las experiencias del sujeto y de sus relaciones con el universo simbólico del que forma parte” (p.16).

Para hablar de un proceso adolescente, se requiere que se estén llevando a cabo estos trabajos simbólicos, que comprenden una posición muy distinta del sujeto frente a su familia, frente a los adultos y figuras de autoridad, distinta en relación con el niño o la niña que fue.

Estos cambios son, en esencia, lo adolescente y, por lo general, se producen en

cierto periodo de edad, entre los 12 y los 19 años: la adolescencia. Pero no necesariamente hacen su aparición únicamente ahí, pueden presentarse en el transcurso de la vida, en diferentes momentos y frente a situaciones críticas.

Freud (1905), al plantear su teoría sobre la sexualidad infantil, pone de manifiesto fundamentalmente dos aspectos que me interesa resaltar en este momento. Primero, que la sexualidad es un aspecto estructurante del sujeto humano y que la misma se inicia con el nacimiento; segundo, que la sexualidad infantil es constitutiva de la sexualidad adulta, pero que son muy diferentes. Entre la una y la otra se encuentra la latencia, momento en el ser humano donde la primacía de la sexualidad cede su lugar, el cual es retomado con el empuje puberal, como parte del trabajo psíquico que le toca realizar al sujeto adolescente. Freud define esto como la primera gran tarea de la pubertad, es el pasaje de la sexualidad autoerótica de la infancia a la sexualidad como una experiencia intersubjetiva. Este gran trabajo del adolescente es un acontecimiento estructurante, es algo que se termina de escribir con respecto a la vivencia de satisfacción, implica una renuncia a ser de su cuerpo el objeto de su deseo, para dar pie a una nueva manera de satisfacción que involucra a otros.

La salida del circuito familiar como un referente posibilita incursionar con nuevos vínculos y nuevas formas de vincular; las figuras de identificación no son ya, y a partir de ese momento no lo serán más en exclusiva, los vínculos primarios, lo que permite al sujeto tener nuevos referentes y con ello construir-se desde un lugar distinto. Esta conquista de lo extrafamiliar (Rodolfo, 1998) permite que el adolescente se vuelque al campo social; es un logro que el sujeto adolescente debe trabajar y que conlleva su salida exogámica. Más rigurosamente se debería hablar de una transmutación, no solo de un pasaje. Se trata de que lo familiar devenga extraño para el sujeto, lo simboliza como no-yo, es decir, como si lo

familiar no tuviera que ver con él o ella. A través de este proceso aquí descrito queda claro que la adolescencia es la estructura sobre la cual se resignifican las vivencias de la infancia y producto de este proceso de estructuración el sujeto adolescente logra una nueva posición, desde donde se relaciona con el mundo, pone a prueba todo y a todos, con la capacidad real de cuestionar a la cultura misma y producto de este cuestionamiento la cultura se transforma.

Directamente relacionado con este proceso de estructuración subjetiva de lo que convenimos en llamar adolescencia, en la actualidad, está lo que algunos autores, dentro del psicoanálisis, han designado como la declinación del padre. Fuera de él hay corrientes que se manifiestan a favor de fortalecer la figura del padre y otras que celebran este declive como parte de un proceso de liberación que ha destronado el reinado patriarcal, pero no es de interés desarrollar tal debate en estas páginas, aunque sí es importante plantear la posición sobre la cual se sostendrá el análisis de los resultados de la presente investigación.

Cabe recordar a Foucault, quien señala que, frente a la fallida promesa del siglo de las luces, se instituyó lo que él denomina la voluntad de saber (Foucault, 2010), lo que impuso su ley a los discursos. Es así como el discurso médico y el pedagógico establecen la categoría de “lo normal”. En relación con la adolescencia, hay un discurso un tanto bizarro que promulga dar espacio a los adolescentes que ahora desde el discurso son considerados “sujetos con derecho”, pero, desde ese mismo discurso, a veces, son abandonados por parte de quienes deberían ser figuras de apoyo para crecer.

También, en ocasiones, este tema de los derechos se usa en contra de los sujetos adolescentes, para reclamar un lugar de superioridad frente a ellos, por parte de los adultos que consideran que han perdido capacidad de control sobre los y las adolescentes, ya que con esto se legitima su autonomía, en detrimento del acatamiento de límites necesarios para

el desarrollo de una comunidad. Pero no se trata de proclamar el endurecimiento de leyes y de la autoridad del adulto sobre niños y adolescentes, ni tampoco el abandono de estos, en defensa de un supuesto reconocimiento y respeto de los derechos de niños y adolescentes. Como lo plantea Zabalza (2010), para crecer y emanciparse el sujeto adolescente requiere separarse e independizarse del adulto y, con la misma intensidad, para lograr esa ansiada autonomía e independencia, requiere del apoyo y contención de sus mayores.

Esta investigación se enmarca dentro de la modalidad cualitativa, y toda investigación cualitativa siempre tiene un carácter fenomenológico (Ruiz e Ispizua, 1989). Si bien es importante señalar que podrían delimitarse al menos dos corrientes de pensamiento dentro de este enfoque, esta investigación se adscribe a la tradición que parte de Heidegger que enfatiza la comprensión frente a la descripción, generalmente identificada como la tradición fenomenológica-hermenéutica, que, de acuerdo con Sandín (2003), desde el punto de vista ontológico, “se refiere a una forma de existir/ser/estar en el mundo, donde la dimensión fundamental de la conciencia humana es histórica y sociocultural y se expresa a través del lenguaje” (p. 63).

#### **IV. PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO**

Se trata de repensar la escritura del documento de tesis, para darle formato de libro, lo cual implica elegir un buen título, reestructurar el documento, ya que la actual obedece a las exigencias propias de una defensa de tesis que es sometida a un tribunal, y seleccionar aquellas partes que pueden ser refundidas o eliminadas, Además se deberá elegir el diseño y diagramación óptimas con el fin de presentar un libro que resulte amigable al lector.

Por otra parte se seleccionaran dos apartados del documento final para con ellos escribir dos artículos que cumplan con los requisitos de comités editoriales que muestren interés en el tema.

## V. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Se realiza un aporte teórico al análisis de la institución educativa en la actualidad, así como de los procesos de estructuración subjetiva durante la adolescencia, con base en la teoría psicoanalítica y los planteamientos foucaultianos sobre las relaciones de poder específicamente así como sobre los procesos de saber y subjetividad, tomando en cuenta los complejos nexos entre subjetividad, cultura y sociedad.

Con la publicación tanto de los artículos como del libro se pretende brindar un aporte al análisis de la institución educativa y sus debilidades, utilizando tanto una perspectiva psicoanalítica como foucaultiana. En otras palabras, se pretende elaborar un aporte a la discusión actual sobre lo que se ha llamado el declive de la institución educativa. Dirigido a investigadores en educación, psicología social, psicoanálisis y ciencias sociales en general, así como a docentes y profesionales que laboran en la educación secundaria que estén interesados en el análisis y conocimiento de los procesos institucionales y su impacto en el desarrollo subjetivo adolescente, con base en la investigación de los complejos nexos entre subjetividad, cultura y sociedad.

Decidí uno de los artículos presentarlo a la Jornada Internacional de Educación y Subjetividad a realizarse en Buenos Aires los días 5 y 6 de setiembre, el documento me fue aceptado para su exposición y posterior publicación (Adjunto carta de aceptación). El otro artículo actualizado en su información y datos he decidido presentarlo como ponencia al III Congreso Internacional de Investigación Educativa, organizado por el INIE, a realizarse en febrero del 2015. Y el libro ya ha sido enviado a evaluadores externos y estoy en el proceso de incorporación de recomendaciones, así como revisión filológica y diagramado. (adjunto todos los documentos mencionados)

## VII BIBLIOGRAFÍA

### Bibliografía Utilizada

- Bercovich, S. (1994) "El Sujeto de la Adolescencia". *Inscribir el Psicoanálisis*, Año 1, No. 2, junio-diciembre. San José, Costa Rica.
- Foucault, M. (1968) *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1983) *El sujeto y el poder* (Trad. Carassale, S. y Vitale, A.). Escuela de Filosofía, Universidad ARCIS. Extraído de:  
<http://www.philosophia.cl/biblioteca/Foucault/El%20sujeto%20y%20el%20poder.pdf>
- Foucault, M. (1984) *La ética del cuidado de uno mismo como práctica de la libertad*. Entrevista con Michel Foucault realizada por Raúl Fornet-Betancourt, Helmut Becker y Alfredo Gómez-Muller el 20 de enero de 1984. Publicada en *Revista Concordia*, 6, 96-116. Extraída de:  
C:\Users\1\Desktop\entrevista foucault.htm (visitado: 2 /03/10)
- Foucault, M. (1990) *Tecnologías del yo*. España: Paidós.
- Foucault, M. (1970/1992) *El orden del discurso* (Trad. González, A.). Buenos Aires, Argentina: Tusquets Editores.
- Foucault, M. (2002) *Vigilar y Castigar*. Argentina: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2003) *La arqueología del saber*. México, Siglo XXI. Extraído de:  
<http://www.bachillerato.uchile.cl/files/historia/2006/arqueolog%C3%ADa%20del%20saber.pf>
- Foucault, M. (2006) *Seguridad, territorio y población*. Curso en el Collège de France (1977-1978). Fondo de Cultura Económica. Argentina.
- Foucault, M. (2010) *La historia de la sexualidad, 1: La voluntad de saber*. Argentina: Siglo XXI.
- Freud, S. (1905/1985) "Tres ensayos sobre una teoría sexual". *Obras completas*. Tomo VII. Buenos Aires/Madrid: Amorrortu.
- Freud, S. (1917/1985) "Una dificultad del psicoanálisis". *Obras completas*. Tomo XVII. Buenos Aires/Madrid: Amorrortu.
- Freud, S. (1920/1985) "Más allá del principio de placer". *Obras completas*. Tomo XVIII. Buenos Aires/Madrid: Amorrortu.
- Freud, S. (1927/1985) "El porvenir de una ilusión". *Obras completas*. Tomo XXI. Buenos Aires/Madrid: Amorrortu.
- Freud, S. (1930/1985) "El malestar en la cultura". *Obras completas*. Tomo XXI. Buenos Aires/Madrid: Amorrortu.
- Rodulfo, M. y Rodulfo, R. (1986) *Clínica psicoanalítica con niños y adolescentes*. Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial.
- Rodulfo, R. (1998) *El adolescente y sus trabajos*. Conferencia dictada en la Escuela Argentina de Psicoterapia para graduados. Buenos Aires, Argentina.
- Rodulfo, R. (2009) *El niño y el significante*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Tubert, S. (1982) *La muerte y lo imaginario en la adolescencia*. Madrid, España: Editorial Saltés.
- Zavalza, S. (2010) *El lugar del padre en la adolescencia*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Letra Viva.

## Bibliografía Consultada:

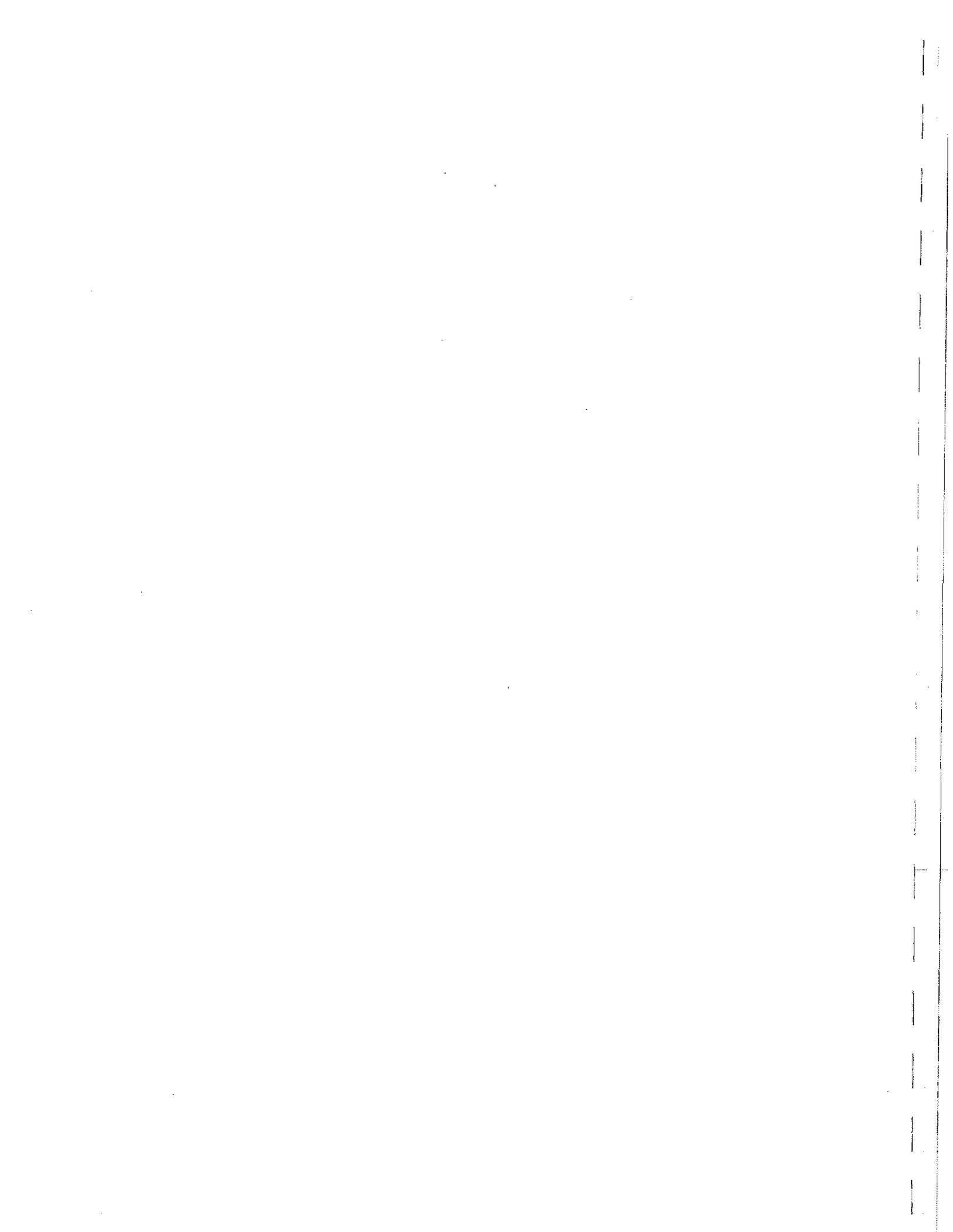
- Ávila, A. y García, I. (2010) Diseño y aplicación de un programa promotor de disciplina. San Luis Potosí, México. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Investigación Educativa 2011 en la Universidad de Costa Rica. Extraído de:  
<http://congreso.inie.ucr.ac.cr/memoria/documentos/5/Disenio%20y%20aplicacion%20de%20un%20programa%20promotor%20de%20disciplina-A%20Avila,%20I%20Garcia.pdf>
- Barahona, H. (1999, 8 de febrero) Hay más estudiantes pero menos aulas. La Nación.com. El país. Disponible en:  
[http://www.nacion.com/ln\\_ee/1999/febrero/08/pais1.html](http://www.nacion.com/ln_ee/1999/febrero/08/pais1.html)
- Barahona, H. (1999, 25 de febrero) Reglamento da más autoridad al educador. Conducta será vital. La Nación.com. El país. Disponible en:  
[http://www.nacion.com/ln\\_ee/1999/febrero/25/pais5.html](http://www.nacion.com/ln_ee/1999/febrero/25/pais5.html)
- Barros, L. (2003) “El relato testimonial: Voces para alentar la memoria”. Revista Trimestral de Estudios Literarios IV (13), abril-mayo-junio. Extraído de:  
<http://lacasadeasterionb.homestead.com/v4n13voces.html>
- Bauman, Z. (2003) En busca de la política, Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (2001) Los herederos, los estudiantes y la cultura. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2004) Capital cultural, escuela y espacio social. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Braunstein, N. (1993) “La clínica psicoanalítica de Freud a Lacan”. Clínica de psicología dinámica, serie Huellas. San José, Costa Rica: Editorial Porvenir.
- Bull, B. (2008) “Globalización, estado y privatización: proceso político de las reformas de telecomunicaciones en Centroamérica”. Cotas Rica: Flacco
- Carballeda, A. (2002) La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios. Argentina: Paidós.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] (2002). “El carácter histórico y multidimensional de la globalización”. En: Globalización y Desarrollo. Naciones Unidas-CEPAL.
- Consejo Nacional de Rectores [CONARE] (2009). Programa Estado de la Nación, XV Informe Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible. Costa Rica.
- Consejo Nacional de Rectores [CONARE] (2010). Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible. Tercer Informe Estado de la Educación / Consejo Nacional de Rectores. San José, Costa Rica.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004) Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas. Familias perplejas. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Costa, P. O., Pérez, J. y Tropea, F. (2005) Tribus urbanas. Barcelona, España: Paidós.
- Cubero, C. (2010) Elaboración de módulos como materiales didácticos sobre Disciplina y convivencia escolar. Instituto de Investigaciones en Educación, INIE. Universidad de Costa Rica. Costa Rica.
- De León, H. (2006) Los caminos de la erótica. Foucault y Lacan. Trabajo final de graduación para optar por el título de Doctorado en Filosofía, Centro de Investigación y Docencia en Humanidades. Morelos, México.
- Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (Eds.) (1995) Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales. Madrid, España: Editorial Síntesis.

- Deleuze, G. (1990) "¿Qué es un dispositivo?". Foucault, filósofo. Argentina: Gedisa Editores.
- Diccionario de la lengua española de la Real Academia Española RAE. Edición 22º en línea: [http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO\\_BUS=3&LEMA=reglamento](http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=reglamento)
- Doryan, E. (1995) El Sistema Educativo Nacional de Costa Rica, 1997/Ministerio de Educación Pública, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI]. Informe coordinado por Olman Ramírez Artavia. 1. Sistema Educativo 2. Costa Rica 3. Datos Estadísticos I. OEI (Madrid) II. Ministerio de Educación Pública. España.
- Duschatzky, S. (2002) Chicos en banda: los cambios de la subjetividad en el declive de las instituciones. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Duschatzky, S. (2007) Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Duschatzky, S., Farrán, G. y Aguirre, E. (2010) Escuelas en escena. Una experiencia de pensamiento colectivo. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Duschatzky, S. (s.f.) Hilos artesanales de composición social. Notas sobre la relación entre escuelas y subjetividades juveniles. Heredia, Costa Rica: Publicaciones Universidad Nacional.
- Echeverría, J. (1997) La teoría del sistema político. En la democracia bloqueada. Quito, Ecuador: Letras.
- Estado de la Nación (2010). Decimosexto Informe Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible. CONARE-Programa Estado de la Nación. San José, Costa Rica.
- Feigenblatt, H. (1999, 10 de febrero) Dudas sobre vigencia de nuevo reglamento. Incertidumbre por nota de conducta. La Nación.com. El país. Disponible en: [http://www.nacion.com/ln\\_ee/1999/febrero/10/pais6.html](http://www.nacion.com/ln_ee/1999/febrero/10/pais6.html)
- Follari, R. (1997) Psicoanálisis y sociedad: crítica del dispositivo pedagógico. Argentina: Lugar Editorial.
- Foucault, M. (1983) El sujeto y el poder (Trad. Carassale, S. y Vitale, A.). Escuela de Filosofía, Universidad ARCIS. Extraído de: <http://www.philosophia.cl/biblioteca/Foucault/El%20sujeto%20y%20el%20poder.pdf>
- Muller el 20 de enero de 1984. Publicada en Revista Concordia, 6, 96-116. Extraída de: C:\Users\1\Desktop\entrevista foucault.htm (visitado: 2 /03/10)
- Foucault, M. (1990) Tecnologías del yo. España: Paidós.
- Foucault, M. (1970/1992) El orden del discurso (Trad. González, A.). Buenos Aires, Argentina: Tusquets Editores.
- Foucault, M. (2002) Vigilar y Castigar. Argentina: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2003) La arqueología del saber. México, Siglo XXI. Extraído de: <http://www.bachillerato.uchile.cl/files/historia/2006/arqueolog%C3%ADa%20del%20saber.pdf>
- Foucault, M. (2006) Seguridad, territorio y población. Curso en el Collège de France (1977-1978). Fondo de Cultura Económica. Argentina.
- Foucault, M. (2010) La historia de la sexualidad, 1: La voluntad de saber. Argentina: Siglo XXI.
- Freud, S. (1905/1985) "Tres ensayos sobre una teoría sexual". Obras completas. Tomo VII. Buenos Aires/Madrid: Amorrortu.
- Gaceta Digital de la República de Costa Rica. Diario Oficial. N° 48 del 10 de marzo de 1999. Extraído de: <http://www.gobiernofacil.go.cr/e-gob/gacetadigital/index.html>

- Gaceta Digital de la República de Costa Rica. Diario Oficial. N° 33 del 16 de febrero del 2000. Extraído de: <http://www.gobiernofacil.go.cr/e-gob/gacetadigital/index.html>
- Gaceta Digital de la República de Costa Rica. Diario Oficial. N° 131 del 7 de julio del 2000. Extraído de: <http://www.gobiernofacil.go.cr/e-gob/gacetadigital/index.html>
- Gaceta Digital de la República de Costa Rica. Diario Oficial. N° 30 de 12 de febrero de 2004. Extraído de: <http://www.gobiernofacil.go.cr/e-gob/gacetadigital/index.html>
- Gaceta Digital de la República de Costa Rica. Diario Oficial. N° 135 de 14 de julio de 2009. Extraído de: <http://www.gobiernofacil.go.cr/e-gob/gacetadigital/index.html>
- García Fanlo, L. (2008) "Sobre usos y aplicaciones del pensamiento de Michel Foucault en Ciencias Sociales". Discurso y Argentinidad. Revista Digital de la Cátedra Sociología de la argentinidad [En línea] ISSN 1852-642X Facultad de Ciencias Sociales-UBA 2 (2) Buenos Aires, Argentina.
- García Fanlo, L. (2009) "El discurso en imágenes. El cine y la producción de efectos de Realidad" [En línea]. Discurso y Argentinidad, 3, Buenos Aires. Disponible en: <http://uba.academia.edu/LuisGarciaFanlo/Papers/132973/El-discurso-en-imagenes--El-cine-y-la-produccion-de-efectos-de-realidad>
- García Fanlo, L. (2010) Michel Foucault y la investigación en Ciencias Sociales. Seminario de Doctorado Universidad de Buenos Aires-Doctorado en Ciencias Sociales. Segundo Cuatrimestre.
- Grosser, K. (2007) "Percepción de la violencia en el contexto educativo". Revista Estudios. Universidad de Costa Rica. 20, 213-226.
- Jameson, F. (1996) Teoría de la postmodernidad. Madrid, España: Editorial Trotta.
- Jameson, F. (2004) Ediciones simbióticas. Madrid, España.
- Jiménez, E. (2004) Caracterización y análisis de tres sistemas familiares de un adolescente y dos adolescentes mujeres que incurrieron en faltas graves a la normativa disciplinaria aplicada en el Liceo Roberto Brenes Mesén. Tesis para optar por el grado de Licenciatura en Trabajo Social. Universidad de Costa Rica.
- Juárez, A. (2006) Adolescencias entre muros. La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles. Tesis para optar por el grado de Máster en Ciencias Sociales. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO, Sede académica de México.
- Kaufmann, E. y Jaime, M. (2010) Exclusión escolar en 7° año: Análisis multidimensional del contexto educativo en un colegio de San José. Ponencias, Tercer Informe del Estado de la Educación. Consejo Nacional de Rectores CONARE-Programa Estado de la Nación. Costa Rica.
- Krauskopf, D. (1998) Participación social y desarrollo en la adolescencia. Conferencia La Protección Integral de la Niñez y Adolescencia: Un nuevo paradigma. Panamá.
- Lacan, J. (1949) El estadio del espejo como formador de la función del yo (je). Extraído de: <http://www.elortiba.org/lacan5.html>
- Lacan, J. (1954) Los Seminarios de Jacques Lacan / Seminario 1: Los escritos técnicos de Freud/Clase 7: "La tópica de lo imaginario", 24 de febrero de 1954. Extraído de: [http://www.elortiba.org/pdf/lacan\\_sl\\_c7.pdf](http://www.elortiba.org/pdf/lacan_sl_c7.pdf)
- Lacan, J. (1994) "Situación del psicoanálisis y formación del psicoanalista". Escritos 1956. México: Siglo XXI.
- Lacan, J. (2006) Seminario 10: La angustia, 1962-1963. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Lacan, J. (1967) "Discours de clôture des Journées sur les Psychoses chez l'Enfant". Recherches, No. 8.

- Lacan, J. (2009) Seminario 17: El reverso del psicoanálisis, 1969-1970. Buenos Aires, Argentina : Paidós.
- Lacan, J. (1981) Seminario 20: Aun, 1972-1973. Buenos Aires, Argentina : Paidós.
- Lacan, J. (2010) Escritos 2. Argentina: Siglo XXI.
- Lipovestsky, G. (1996) La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo. Barcelona, España: Anagrama.
- Madrigal, A. y Rodríguez, M. (2000) Percepción de profesores(as) y alumnos(as) acerca de la disciplina e incidencia de dicha percepción sobre el desarrollo emocional de los y las adolescentes. Tesis para optar por el grado de Licenciatura en Psicología. Universidad de Costa Rica.
- Martínez, M. (2003) "Los grupos focales de discusión como método de investigación". HETEROTOPIA. 26, 59-72. Extraído de:  
<http://miguelmartinezm.atspace.com/gruposfocales.html>
- Mata, A. (2002) Régimen disciplinario de los educandos en la enseñanza general básica y diversificada en el derecho educativo costarricense. Tesis para optar por el grado de Licenciatura en Derecho. Universidad de Costa Rica.
- Mato, D. (2001) "Des-fetichizar la «globalización»: basta de reduccionismos, apologías y demostraciones, mostrar la complejidad y las prácticas de los actores". En: Daniel Mato (compilador). Estudios latinoamericanos sobre cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización-2, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y UNESCO. 147-178. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica [MEP] (2009). Decreto Ejecutivo N°35355. Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes. La Gaceta N° 135 San José.
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica [MEP] (2009). Decreto Ejecutivo N°35480. Modificación al Decreto N° 35355-MEP. La Gaceta N° 183. San José.
- Morgan, D. (1998) Focus groups as qualitative research. Newbury Park, CA.
- Perdomo, R. (2004) "Siglo XXI-Trauma social, violencia y adolescencia". Revista del Área de Psicopatología de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República de Uruguay. Extraído de:  
<http://www.itinerario.psico.edu.uy/SigloXXITraumasocialviolenciayadolescencia.htm>
- Pérez-Tapia, V. y Flores, A. (2005) La globalización y la postmodernidad. Universidad Autónoma de México/Geografía. Extraído de:  
<http://www.charlespennaforte.pro.br/geografia2004/posmodernidad.html>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD] (2008). Diagnósticos sobre seguridad ciudadana en diez cantones de Costa Rica: Montes de Oca (1era ed.). Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. San José, Costa Rica.
- Robles, F. (2011) Los de entonces ya no son los mismos. Acumulación por desposesión en la última década En el salvador y Costa Rica. En Anuario de Estudios Centroamericanos, Universidad de Costa Rica, 37: 105-137
- Rodríguez, Z. (2005) "La escuela pública como institución democrática ante los desafíos del mundo actual". Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías. Contexto Educativo, 37, Año VII. Extraído de: <http://contexto-educativo.com.ar/2006/1/nota-02.htm>
- Ruiz, J. e Ispizua, M. (1989) La decodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa. Universidad Deusto. Bilbao.
- Salazar, J.M. (2005) Editor. Historia de la Educación Costarricense. Editorial UNED, Costa Rica

- Sandín, M. (2003) Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. Madrid. Mc Graw and Hill Interamericana de España.
- Sauret, M. J. (2005) Apuntes propios sobre el seminario Violencia y subjetividad: la degradación del lazo social contemporáneo. Seminario impartido en la Universidad de Costa Rica.
- Toledo, M. E. y otros (1998). El traspatio escolar. Una mirada al aula desde el sujeto. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Tubert, S. (1982) La muerte y lo imaginario en la adolescencia. Madrid, España: Editorial Saltés.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]-Universidad de Costa Rica (2008). Sexto Estado de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia en Costa Rica (EDNA). San José: UNICEF.
- Vul, M. (2009) Adolescencia y violencia: Homicidio en un colegio público. Una lectura desde el psicoanálisis. Tesis para optar por el grado de Magister Scientiae en Psicología del Programa de Estudios de Posgrado en Psicología, Universidad de Costa Rica.
- Zúñiga, O. (2000) Potestad sancionadora aplicable a los estudiantes regidos por el Ministerio de Educación Pública. Tesis para optar por el grado de Licenciatura en Derecho. Universidad de Costa Rica.



## La institución educativa en un mundo globalizado

### ¿Se fortalece o se deteriora?

La institución educativa, evidentemente, está determinada por las actuales condiciones de desarrollo socioeconómico, hoy en día definidas por lo que se ha llamado globalización, proceso que concierne no solo a la economía, sino que involucra transformaciones en el ámbito político y social, es decir, no se refiere exclusivamente a la apertura comercial, ni tampoco se trata únicamente de procesos de inversión externa, se trata de un proceso que transforma algunos aspectos de la vida política del mundo, de los países y las regiones, en el intercambio ahora, global.

Si analizamos el proceso de globalización, habría que admitir, ante todo, la importancia del mismo como un elemento que se ha convertido en el marco de referencia obligado, en muchísimos análisis políticos y sociales, al punto que, si se quiere contextualizar bien cualquier fenómeno actual, debe ser inscrito dentro de esto denominado globalización o mundialización.

Se puede definir la globalización como un proceso actual, que tiene como base fenómenos económicos y por ende implicaciones sociales. Jameson (2004) plantea que posmodernidad y globalización son una misma cosa: “Se trata de las dos caras de un mismo fenómeno. La globalización lo abarca en términos de información, en términos comerciales y económicos. Y la posmodernidad, por su lado, consiste en la manifestación cultural de esta situación” (p. 33). Si, de acuerdo con Jameson, la posmodernidad es la lógica cultural del capitalismo tardío, la globalización vendría a ser la lógica de producción y reproducción social del sistema capitalista encaminado a la consolidación del mercado mundial. Dado

que el capitalismo ya ha logrado en otros momentos la conformación de un mercado mundial, es imprescindible exponer las particularidades del actual proceso de globalización:

Se trata de un proceso de globalización que ha logrado la interconexión productiva del capital mundial gracias a la maduración del capital industrial al interior de las naciones del hemisferio norte y el inicio de una conexión productiva directa, cuyo rasgo más distintivo es la maduración de la subsunción real del proceso de trabajo inmediato bajo el capital a escala planetaria (Barreda, 2001, citado por Pérez y Flores, 2005, p. 4).

Por su parte, la CEPAL (2002) define la globalización como “la creciente gravitación de los procesos financieros, económicos, ambientales, políticos, sociales y culturales de alcance mundial en los de carácter regional, nacional y local” (p. 2). Para esta organización, en el terreno económico pero, sobre todo, en el sentido más amplio del término, “el actual proceso de globalización es incompleto y asimétrico. La dinámica del proceso de globalización está determinada, en gran medida, por el carácter desigual de los actores participantes” (CEPAL, 2002, p. 3).

Evidentemente, la globalización está referida a la expresión económica del capitalismo y, como tal, tiene múltiples manifestaciones. Como un proceso específico hacia la consolidación del mercado mundial, la globalización puede manifestarse de diferentes maneras sobre los dispositivos que hacen parte del espacio geográfico, tal como lo plantean Pérez y Flores (2005), quienes enumeran lo siguiente:

- a) Tendencias institucionales hacia la construcción de acuerdos internacionales, como es el caso del ALCA o los TLC.
- b) Fusión de empresas transnacionales, con elevada capacidad de movilización, con

empresas nacionales de gran consolidación en el espacio local.

- c) Construcción de infraestructuras regionales que enlazan a los núcleos productivos.
- d) Privatización de riquezas naturales, tales como bosques, reservas acuíferas, entre otros.
- e) Fortalecimiento y surgimiento de nuevos movimientos sociales que cuestionen las formas tradicionales de hacer política.

El proceso de globalización es, pues, la estrategia de expansión del capitalismo y, a la vez, el capitalismo, como lo plantea CEPAL (2002), “es el único fenómeno histórico que ha tenido alcances verdaderamente globales, aunque incompletos” (p. 2).

David Mato (2001) diferencia entre lo que llama globalización neoliberal o globalización desde arriba y globalización desde abajo. Establece este autor que, en diferentes foros, con la participación de diversos actores sociales, se ha posibilitado que se impulsen proyectos políticos y económicos basados en lo que se suele denominar peculiaridades culturales, las cuales “son producidas en el contexto de sistemas de relaciones con una amplia gama de actores sociales, de los mismos países y también con un espectro diverso de organizaciones del exterior” (s. p.), que pueden ser locales o globales.

En relación con lo anterior, la CEPAL (2002) explica que hay procesos que tienen su propia dinámica y que, si bien están ligados a la esfera económica, la trascienden, procesos que han adquirido una gran importancia a nivel mundial. “Uno de los más positivos es el que esta organización ha denominado «globalización de los valores», entendida como la extensión gradual de principios éticos comunes” (CEPAL, 2002) y cuya manifestación más cabal son las declaraciones sobre los derechos humanos, en sus dos dimensiones más importantes, “la legitimación de la diferencia como un derecho y su correlato el respeto a la diversidad” (p. 5). De manera que la globalización también ofrece

grandes oportunidades, sobre todo en el terreno no económico, como la mencionada expansión de los valores globales, así como la creación de mecanismos internacionales de defensa de la ciudadanía. Todos estos adelantos notables “se reflejan en la consolidación, sin duda insuficiente, de los derechos humanos, la democracia, la igualdad de género y el respeto de la diversidad étnica” (CEPAL, 2002, p. 11).

Si tomamos en cuenta lo anterior, se puede afirmar que la globalización implica riesgos y oportunidades, especialmente para los países en situación de desventaja económica, que enfrentan la suerte de ser receptores de los efectos de las políticas internacionales.

La institución educativa es una institución sobre la cual se apoya el Estado, de manera que es necesario destacar su papel y reconocer el carácter pluralista, la diferenciación y la complejidad como datos de los cuales hay que partir para su caracterización. El papel relevante de la misma da cuenta de un proceso social dinámico y colectivo, que expresa la desarticulación de los vínculos tradicionales de cohesión social. Si bien la iglesia sigue siendo una institución de peso, la institución educativa tiene un lugar tal que deja a esta, si se quiere, con un carácter más marginal.

El debilitamiento de los Estados es inversamente proporcional a un fortalecimiento de la influencia política y a la toma de decisiones de orden macro en manos de un sector social, ligado al poder económico.

Para resumir, podemos aseverar que nos encontramos frente a un mundo globalizado hegemónicamente neoliberal. En este escenario, el papel de Estado, para Centroamérica y específicamente para Costa Rica, se orienta a favorecer esos procesos, o sea, asegurar la propiedad privada y apoyar el funcionamiento sin obstáculos del mercado, lo que implica favorecer los procesos de apertura en aquellas esferas de la economía donde,

hasta el momento, no había incursionado el sector privado, como es el área de servicios. Tendencia ya presente en los PAE<sup>1</sup>

En abril de 1991, Calderón (presidente de la República) logró un acuerdo con el FMI, el que aseguraba el desembolso de US\$120 millones del Banco Mundial como apoyo al PAE II. Simultáneamente, el Gobierno inició un diálogo con el Banco Mundial y el BID acerca de la posibilidad de un PAE III. Una amplia gama de instituciones públicas fue puesta en la mira para la privatización, desmonopolización o nuevas regulaciones, bajo el PAE III. Calderón se comprometió a promulgar una Ley de Concesión de Obras Públicas, que permitiría la inversión privada en la infraestructura física de puertos, carreteras, aeropuertos y ferrocarriles, y una Ley de Democratización Económica, la que permitiría la privatización de actividades estatales subsidiarias (incluyendo cuatro empresas de CODESA) y una reducción en la planilla del sector público, recortando 2500 empleos (Banco Mundial, 1992c; *Inforpress*, 19 de marzo y 23 de abril de 1992. Citados por Bull. 2008, p.144).

Con estos PAE, por ejemplo en las telecomunicaciones, se inició el proceso de apertura y privatización, hoy una realidad. Tema que fue uno de los aspectos centrales y más controvertidos durante el proceso de aprobación del Tratado de Libre Comercio (TLC) con los EE.UU. Es así como en el año 2000, las fuerzas políticas y sociales progresistas se lograron aglutinar nacionalmente contra la privatización de los servicios de electricidad

---

<sup>1</sup> Programa de Ajuste Estructural (PAE) fue una de las condiciones impuesta por el Banco Mundial para la concesión de un Préstamo de Ajuste Estructural (SAL) ambos se firman en la misma ley, ello llevó a Costa Rica a acordar con dicha institución el PAE I (Asamblea Legislativa, 1985-a) y el PAE II (Asamblea Legislativa, 1989). El PAE III fue enviado a la Asamblea Legislativa durante la Administración Calderón, pero no fue posible su aprobación; sin embargo, en 1995, durante la Administración Figueres, se aprobó el PAE III (Asamblea Legislativa, 1994)

y telecomunicaciones del Instituto Costarricense de Electricidad (ICE). Sin embargo, a pesar de que el proyecto en una primera instancia fue “derrotado en la calle”, éste sería posteriormente la “base sustancial” de los subsiguientes acuerdos inmersos en el TLC. y el actual proceso de apertura comercial (Robles, 2011)

Aunado a lo anterior, está el tema del gasto público, el cual, además de ser escaso, es absolutamente predeterminado, se niega casi por completo a las contingencias, lo que deja a los países centroamericanos en condiciones casi nulas para innovar o transformar y, más bien, tendientes a la repetición.

Con respecto a la cuestión de la desigualdad, es evidente que, si los sectores más vulnerables socialmente continúan quedándose al margen del cobijo que brindan las instituciones estatales, se les condena a la reproducción de la miseria, tema que sin duda es el punto más destacado en el análisis de la realidad centroamericana: la pobreza, la cual aumenta en cantidad y en profundidad. La clave para reducir la pobreza en América Latina es dotar de igualdad de oportunidades a los menos favorecidos, para mejorar su nivel de vida mediante el acceso a la educación, la salud, la infraestructura y los servicios financieros. Evidentemente, para salir de esos niveles tan abrumadores de pobreza, se hace necesario que se incremente la inversión orientada al fortalecimiento y aumento del capital humano, es decir, que se amplíe la inversión en educación, salud y nutrición para toda la población.

En nuestro país, si bien los indicadores de salud y educación han mejorado, los indicadores de desigualdad social han aumentado. Esto según lo reporta el último Informe del Estado de la Nación (2010):

La tendencia hacia una mayor desigualdad en la distribución del ingreso y el estancamiento en la incidencia de la pobreza de nuevo convergieron con una

mejora de los indicadores de educación y salud. Los progresos en estos dos ámbitos, si bien importantes, resultan insuficientes para enfrentar los desafíos que se aproximan de cara al avanzado proceso de transición demográfica y epidemiológica que vive el país, que en la próxima generación presionará el sistema de seguridad social (p. 45).

De lo anterior se desprende que “la economía real provoca desigualdades cada vez más amplias, que los mayores niveles de inversión social no logran revertir” (Estado de la Nación, 2010, p. 50). Señala también este informe que “el aumento de la desigualdad en el 2009 refleja cómo la crisis económica se ensañó sobre todo con los más pobres, pero además cómo algunos de los más ricos obtuvieron ventaja de ella” (p. 52). Situación que no es de extrañar, pues, como ya se ha afirmado, estamos en una sociedad de mercado, se trata de un sistema que discrimina, un sistema que segrega, un sistema al que no le interesa la justicia social, un sistema que promueve el desarrollo y fortalecimiento de unos en detrimento de otros, tanto a nivel macro como microsocioal. Se trata de la prevalencia de una lógica marcada por lo que algunos han llamado el capitalismo salvaje, donde no hay pudor ni prudencia. Si el precio para el desarrollo es el deterioro y la marginación de grandes sectores sociales, el precio se paga, en pos del supuesto desarrollo.

Esta particular manera de estar juntos es una forma de hacer lazo social marcada por el sometimiento, el atropello y el abuso de unos sobre otros, que fortalece lo individual en perjuicio de lo colectivo. Estamos frente a una sociedad con un manifiesto sesgo narcisista<sup>2</sup>, con todo lo que implica el narcisismo, de modo que se favorece el egocentrismo, lo que implica dificultades para la empatía y el favorecimiento de posiciones

---

<sup>2</sup> La identidad deviene precaria al perderse anclaje cultural junto con sus puntos de referencia internos. La subjetividad se retrae hasta un núcleo defensivo, ensimismándose, se promueve el goce hedonista en el consumo, fragmentando los lazos sociales existentes.

individualistas. Esta lógica, que se asienta en lo que se ha dado en llamar la sociedad de consumo, la cual, al decir de Bauman (2003)

Se caracteriza por considerar al mundo como un depósito de potenciales objetos de consumo, alentar la búsqueda de satisfacciones e inducir a los individuos a creer que dar satisfacción a sus deseos es la regla que debe orientar sus elecciones. Se constituye, de este modo, como una necesidad existencial para lograr una vida válida y exitosa” (p.85).

Esto es violencia porque, al fomentarse la fe en el libre comercio, el individualismo posesivo, y su correlato, el consumo hedonista y el “sálvese quien pueda” (Lipovetsky, 1996) se privilegia el individualismo y lo importante es la capacidad de consumo de cada sujeto por tanto la riqueza material es el objetivo y no hay responsabilidad social en la búsqueda de esa riqueza, por el contrario no es determinante lo que queda destruido en el camino hacia la consecución de la misma y de nuevos productos de consumo, prevalece una exacerbación del individualismo y del éxito económico como medida de logro. Por tanto, no es de extrañar que estemos inmersos en una sociedad con una estética violenta y un gusto por el sometimiento del otro.

La institución educativa, en la actualidad, no solo está sumida dentro de esta lógica, sino que la reproduce, ya hace más de 40 años. Pierre Bourdieu, en su libro *Los herederos*, denuncia el mito liberal de la neutralidad de la escuela y destaca la función político-ideológica y reproductora del orden social dominante como tarea fundamental de la institución escolar. No obstante, esta reproducción no es sin contradicciones ni grietas que dejen paso a la transformación y construcción de la disidencia, porque de su mismo seno brotan las posibilidades de oposición que se manifiestan en las voces, poses y actos de resistencia. Esto es posible, porque, inevitablemente, en la transmisión no solo se

reproduce, sino que también se produce; además se trata de un mecanismo de adquisición del capital cultural (Bourdieu, 2004) para aquellos individuos o grupos que no tienen la oportunidad de obtenerlo mediante herencia familiar. Evidencia todo esto el lugar determinante y fundamental que mantiene la institución educativa, tanto a nivel individual como social.

### *La educación secundaria en Costa Rica<sup>3</sup>*

La crisis económica de los años ochenta involucró una redefinición del modelo de desarrollo costarricense. Como se indica en el Sexto Informe sobre el Estado de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia en Costa Rica (EDNA, 2008), implicó un estancamiento y, en ciertos casos, hasta un retroceso en el presupuesto asignado como gasto público en educación, lo cual tuvo alcances en la cobertura y retención de la población en el sistema (UNICEF-UCR, 2008). Una de las consecuencias que más sobresale por la implementación de este nuevo modelo de desarrollo es el “debilitamiento

---

<sup>3</sup> En Costa Rica, de acuerdo con la Constitución Política, la educación es obligatoria y gratuita hasta lo que se denomina la educación general básica, que incluye la enseñanza primaria y el tercer ciclo de la educación secundaria. La enseñanza primaria comprende la educación preescolar y el primer y segundo ciclos, cada uno con tres años de duración; la educación secundaria o media comprende el tercer ciclo de la educación, con una duración de tres años. Hasta este tercer ciclo corresponde a la educación general básica. Pero la educación secundaria o media tiene un ciclo más que se denomina ciclo diversificado, para este IV ciclo hay tres modalidades: académica, con dos años de duración (décimo y undécimo años), artística, también de dos años, y técnica, que es de tres años (décimo, undécimo y duodécimo); en las dos últimas modalidades, al ser concluidas, se entrega un título de técnico medio en la especialidad cursada, además del título de conclusión de estudios de la enseñanza diversificada que es el que se entrega en la primera modalidad, indispensable para proseguir estudios superiores o universitarios.

Para efectos de esta investigación, se nombrará como educación formal a la que se lleva a cabo en un centro educativo público o privado, de forma presencial e impartida por docentes, y se nombrará como educación no formal a aquellas modalidades que también ofrece el sistema de educación costarricense principalmente para personas que retoman la educación después de haber interrumpido la secuencia lógica que propone la educación formal. Por lo general, en estos sistemas se incluyen personas con rezago de edad y no son presenciales, un ejemplo de esto son los programas de educación abierta que ofrecen los tres ciclos de educación general básica y el programa de educación diversificada a distancia, modalidad que admite menores y mayores de edad. También está el programa de bachillerato por madurez, solo para mayores de edad.

de la educación pública en su papel de elemento integrador de nuestra sociedad y medio de movilización social” (UNICEF-UCR, 2008, p. 67).

Sin embargo es importante destacar que nuestro sistema educativo sigue colocándose en los niveles intermedios de América Latina. Chile, Argentina y Brasil son los países con las tasas más altas de matrícula neta en educación secundaria, seguidos por Bolivia, Perú, México y Costa Rica. En el extremo inferior están Ecuador y Paraguay, y con tasas muy bajas están varias naciones centroamericanas: El Salvador, Guatemala y Nicaragua. El indicador de escolaridad promedio de la población de 25 a 59 años en la zona urbana muestra rangos similares, pues los promedios más altos (cerca de once años) están en Chile, Cuba y Argentina, mientras que Costa Rica tiene un promedio de 9,8 años, que la sitúa en la octava posición (entre dieciocho países).

También en la inversión pública en educación se observan diferencias importantes, pues en el 2005 fluctuó entre un mínimo del 1,8% del PIB en República Dominicana y un máximo de 6,4% en Bolivia. Los países con inversión educativa superior al 4% del PIB son Brasil, Colombia, Costa Rica, México y Paraguay (UNICEF-UCR, 2008).

Por otra parte, el Tercer Informe del Estado de la Educación (CONARE, 2011) señala que sigue existiendo una brecha entre la tasa de escolarización en la educación primaria y la tasa de cobertura en la educación secundaria:

Las tasas de escolarización en la educación primaria muestran una situación cercana a la universalidad en el acceso. En 2010 la tasa neta fue del 100% en el primer ciclo de la educación tradicional y de 94,9% en el segundo ciclo (...) La tasa bruta en la educación secundaria tradicional pasó de 57,0% en 1999 a 84,9% en 2010. La tasa neta, que incluye solo a la población en edad de estudiar cada nivel, pasó de 51,4% a 71,9% en el mismo período (CONARE, 2011).

En el siguiente cuadro se muestran los índices de cobertura y sus variaciones en los últimos cinco años. Como se nota, ha habido un aumento en la cobertura en la educación secundaria, sin embargo todavía se está lejos de alcanzar la universalización.

**Cuadro N° 1**

**TASA NETA DE ESCOLARIDAD EN EL SISTEMA EDUCATIVO**

PERIODO: 2006 - 2010

Nivel	2006	2007	2008	2009	2010
INTERACTIVO II	47,5	46,7	54,5	56,5	57,7
CICLO DE TRANSICIÓN	95,7	83,3	93,7	93,5	92,5
EDUCACIÓN PRIMARIA	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
EDUCACIÓN SECUNDARIA	71,5	73,0	72,6	75,1	75,2
III CICLO	79,2	80,2	79,8	81,6	83,8
EDUC. DIVERSIFICADA	44,6	45,5	46,5	48,7	48,9

Fuente: Grosser, 2012. Elaboración personal con base en información del Departamento de Análisis Estadístico del Ministerio de Educación Pública, República de Costa Rica.

Asimismo, el Tercer Informe del Estado de la Educación señala que “entre 1999 y 2004 se presentó un incremento de casi 8 puntos porcentuales en la educación diversificada” (CONARE, 2011, p.121), sin embargo este ritmo de aumento en la cobertura viene tendiendo a desacelerarse, al punto que se puede observar que del 2006 al 2010 ha habido un alza de solo 4,3 puntos porcentuales. Prácticamente descendió a la mitad el ritmo de crecimiento.

Tenemos entonces que, pese a las mejoras en la cobertura, el sistema educativo costarricense sigue sin atender a la mitad de la población en edad de asistir al cuarto ciclo. Esto quiere decir que hay una buena parte de la población adolescente, entre los 16 y 18 años, que no está asistiendo a la educación diversificada. En el mejor de los casos, este

grupo ha concluido la educación general básica (ver cuadro 2) y no continúa o interrumpe sus estudios en el ciclo diversificado, que es justamente el que le permitiría acceder a la educación superior o técnica.

**Cuadro N°2**  
**DIFERENCIAL DE GÉNERO EN LOS PORCENTAJES DE LOS ALUMNOS QUE LOGRARON TERMINAR LOS NIVELES EDUCATIVOS QUE INICIARON AÑOS ATRÁS. DEPENDENCIA: PÚBLICA, PRIVADA Y PRIVADA SUBVENCIONADA. PERIODO 1997-2008**

III ciclo diurno (académico y técnico)							
Año referencia	Matrícula inicial 7°		Año	Aprobados 9°		% Aprobación	
	Mujeres	Hombres		Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
2000	37197	37915	2002	17774	15363	47,78	40,52
2001	38846	40882	2003	18930	16820	48,73	41,14
2002	40527	41749,857	2004	20385,857	17988,143	50,30	43,09
2003	42800	46104	2005	21328	19047	49,83	41,31
2004	42722	47046	2006	20716	18208	48,49	38,70
2005	43736	48273	2007	21545	19398	49,26	40,18
2006	44541	48503	2008	23044	19394	51,74	39,99
2007	43949	48052	2009	22181	19434	50,47	40,44
IV ciclo educación diversificada diurna							
Año referencia	Matrícula inicial 7°		Año	Aprobados 11°		% Aprobación	
	Mujeres	Hombres		Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
2000	37197	37915	2004	14632	11879	39,34	31,33
2001	38846	40882	2005	15233	12272	39,21	30,02
2002	42004	44025	2006	15973	13278	38,03	30,16
2003	42800	46104	2007	17017	13774	39,76	29,88
2004	42722	47046	2008	16514	13685	38,65	29,09
2005	43736	48273	2009	16938	14564	38,73	30,17

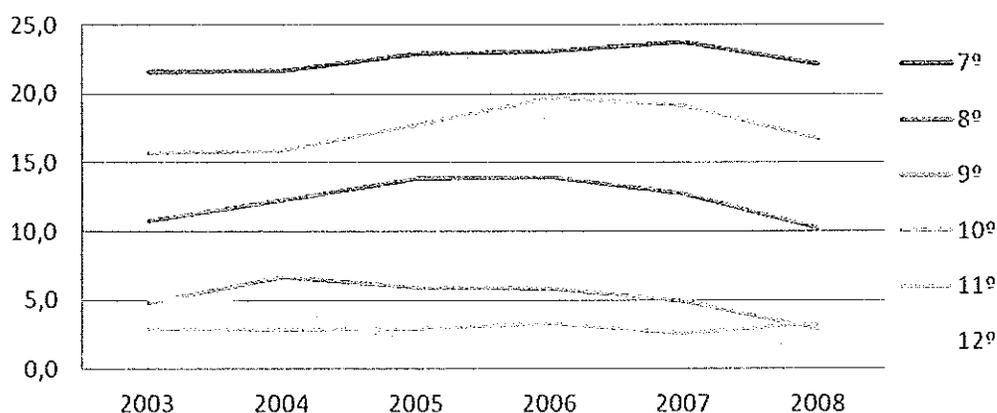
Fuente: Grosser, 2012. Elaboración personal con base en información del Departamento de Análisis Estadístico del Ministerio de Educación Pública, República de Costa Rica.

Como se puede observar en el cuadro 2, en el 2007, solo el 50,47% de mujeres y el 40,44% de hombres que ingresaron a séptimo en ese año concluyeron en el 2009 la educación general básica. Y en la educación diversificada el nivel de aprobación es mucho

más bajo, por ejemplo, solo el 38% de las mujeres que ingresaron en el 2005 a sétimo concluyeron en el 2009 la educación diversificada; el porcentaje de hombres es aún menor, solo el 30%. Persisten altos índices de pérdida en el tránsito por la educación secundaria, de tal manera que, como vimos, son muy pocos los que llegan a concluir. De esto se desprende que la baja cobertura en educación diversificada sigue evidenciando las fallas del sistema. En el 2009, uno de cada cinco estudiantes de secundaria reprobó el año lectivo.

Asimismo el gráfico 1 permite visualizar cómo la salida anticipada se da mayormente en los niveles de sétimo y décimo, lo que demuestra una tendencia hacia la baja bastante notoria. De alguna forma, las medidas adoptadas para subsanar esta enorme falla en el sistema dan sus frutos.

**Gráfico N°1**  
**TASA DE DESERCIÓN INTER-ANUAL III CICLO y DIVERSIFICADA PÚBLICA y PRIVADA**  
**PERIODO 2003-2008**



Fuente: Grosser, 2012. Elaboración personal con base en información del Departamento de Análisis Estadístico del Ministerio de Educación Pública, República de Costa Rica.

Por otra parte, el cuadro 3 permite conocer los datos netos y relativos de los últimos seis años (2005 a 2010): se nota que la tendencia a la baja se mantiene hasta el 2009; en el

2010 hay una ligera alza de un punto porcentual en sétimo, pero en décimo prácticamente se mantienen los mismos índices, de 11,7 % en el 2005 a 11,6 % en el 2010.

Cuadro N°3  
 REPETIENTES TERCER CICLO Y EDUCACIÓN DIVERSIFICADA DIURNA  
 SEGÚN AÑO CURSADO  
 COLEGIOS PÚBLICOS, PRIVADOS Y SUBVENCIONADOS  
 2005- 2010

Cursado	Año					
	2005	2006	2007	2008	2009	2010
<i>Cifras absolutas</i>						
<i>Total</i>	33291	34144	36407	34800	31022	36288
III ciclo	26779	26823	28903	27418	23983	28522
7°	14163	14611	15438	14947	12539	13460
8°	7894	8473	9157	8960	7938	9861
9°	4722	3739	4308	3511	3506	5201
Educ. diversific.	6512	7321	7504	7382	7039	7766
10°	5498	6253	6542	6251	6000	5929
11°	896	919	861	1030	921	1624
12°	118	149	101	101	118	213
<i>Cifras relativas</i>						
<i>Total</i>	11,4	11,4	12,2	11,6	10,0	11,6
III ciclo	12,9	12,9	13,9	13,2	11,2	13,3
7°	15,4	15,7	16,8	16,2	13,4	14,3
8°	12,3	13,1	14,0	14,0	11,8	14,5
9°	9,1	7,4	8,5	6,8	6,6	9,8
Educ. diversific.	7,6	8,1	8,2	7,9	7,2	8,0
10°	11,7	12,2	13,2	12,2	11,4	11,6
11°	2,8	2,8	2,4	2,9	2,5	4,2
12°	1,9	2,4	1,6	1,4	1,6	2,8

Fuente: Grosser, 2012. Elaboración personal con base en información del Departamento de Análisis Estadístico del Ministerio de Educación Pública, República de Costa Rica.

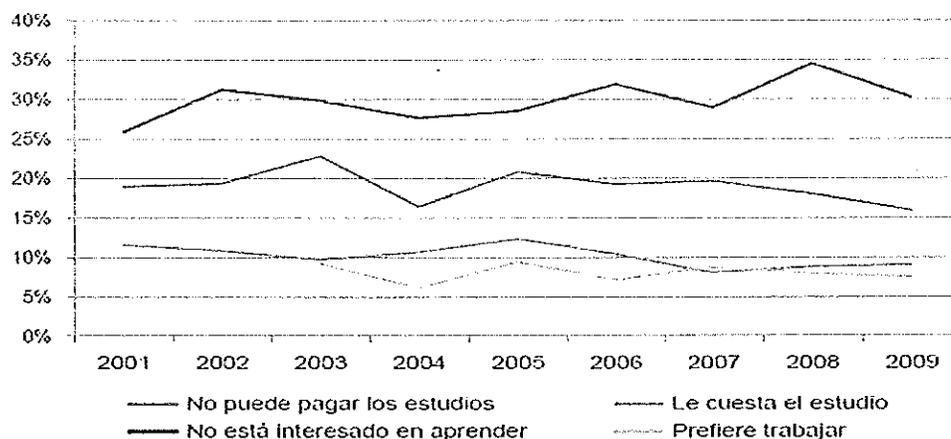
Distintos estudios que se han utilizado en los informes del estado de la educación coinciden en señalar dos grandes componentes que contribuyen a explicar las causas de la salida anticipada sin concluir, de forma tal se indica que:

(...) por un lado están la situación socioeconómica y el contexto familiar de los estudiantes, en particular las condiciones de pobreza y marginalidad, la incorporación temprana al mercado laboral, la anomia familiar y las adicciones,

entre otros. Se trata de factores de naturaleza extraescolar, cuyo origen está en el mercado, la comunidad y la familia. Por otro lado figuran las situaciones intrasistema que tornan conflictiva la permanencia de los estudiantes en los centros de enseñanza, como la relación con los docentes y otros actores de la comunidad educativa, las metodologías de enseñanza y el acceso o no a programas de apoyo, entre otros (CONARE-Estado de la Educación, 2010, pp. 25-26).

El gráfico N° 2 muestra las cuatro principales razones por las que no asiste al colegio. Se pueden agrupar en razones externas: no puede pagar sus estudios y prefiere trabajar, y razones intrasistema: no está interesado en aprender y le cuesta el estudio.

Gráfico N° 2  
PRINCIPALES RAZONES DE NO ASISTENCIA ENTRE LOS JÓVENES DE 12 A 17 AÑOS



Fuente: Estado de la Educación, 2011, p. 126.

El MEP viene implementando una serie de medidas para tratar de evitar el abandono de las aulas por parte de los y las jóvenes. Entre ellas, se encuentran las siguientes<sup>4</sup>:

- Reforma al Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes. Esta iniciativa fue aprobada en el 2008 por el Consejo Superior de Educación (CSE), como un

<sup>4</sup> Se hace un resumen con base en lo desarrollado por una de las investigaciones contratadas para la elaboración de Tercer Informe del Estado de la Educación, específicamente la de Gómez y Solano, 2009, citados por CONARE, 2011.

mecanismo para reducir la reprobación innecesaria y la exclusión. La reforma propone atender a las y los estudiantes considerando ritmos distintos. Las principales novedades consisten en que quienes reprobaban materias pueden continuar avanzando en asignaturas de niveles superiores y “arrastrar” las perdidas, y que los cursos se aprueban con la nota ponderada anual, con lo que se eliminó el requisito de que la calificación del tercer trimestre debía ser igual a la nota que se exige para aprobar cada asignatura. Asimismo, se separa la evaluación académica de la formación del comportamiento y la conducta, con la idea de no crear efectos perversos entre ambos procesos y ofrecer nuevos instrumentos educativos y disciplinarios que permitan un tratamiento más completo del tema de la conducta.

- *El cole en nuestras manos*, del Departamento de Promoción y Protección de los Derechos de los Estudiantes del Ministerio de Educación Pública (MEP), es un programa desarrollado en coordinación con otras instituciones, como el Ministerio de Justicia, y tiene como objetivo promover la convivencia en colegios problemáticos. Es un plan piloto que se realiza en 51 instituciones de educación secundaria y que incluye actividades como sensibilización de estudiantes y docentes sobre el enfoque de derechos, campamentos formativos recreativos con alumnos y estudiantes desertores, capacitación a docentes en prevención de la violencia y resolución alternativa de conflictos, entre otras.
- Modelo de prevención integral de la exclusión estudiantil en colegios públicos. Esta iniciativa dio inicio en el 2008, en trece colegios de San José y dos de Santa Cruz de Guanacaste. Está a cargo de la Fundación Acción Joven (FAJ), en coordinación con el MEP, e integra a jóvenes universitarios en proyectos de retención de estudiantes de secundaria. El modelo tiene cuatro componentes. El primero desarrolla talleres

grupales, lúdicos y participativos con alumnos de décimo año, quienes trabajan en el diseño y construcción de un proyecto de vida utilizando el diálogo y proponiendo soluciones a los problemas que afrontan como estudiantes e individuos. En el segundo componente se trabaja con los educadores, en sesiones semanales, en las que se promueve el análisis de los problemas del colegio y la producción creativa de estrategias para enfrentarlos y prevenir la exclusión estudiantil. El tercer eje reúne a estudiantes líderes para que tomen parte en un proceso de análisis y resolución de problemas prioritarios desde su propia óptica. El cuarto componente da seguimiento a las ausencias de la población estudiantil y los casos de bajo rendimiento académico, detectando causas y atendiendo situaciones problemáticas, con sesiones de evaluación a mitad y final de año.

- Programa *Enlace-integración-enlace*, del Liceo José Joaquín Vargas Calvo. Se desarrolla desde el 2006 y pretende favorecer el proceso de transición de los alumnos de sexto grado a octavo año de secundaria, en atención a estudios que demuestran que el tratamiento inadecuado en esta etapa ocasiona, en la mayoría de los casos, desmotivación, bajo rendimiento y abandono escolar. El programa incluye visitas a las escuelas, actividades con los nuevos estudiantes para familiarizarlos con el centro educativo y sus nuevas responsabilidades, procesos de acompañamiento e inducción al inicio del curso, actividades recreativas de integración al colegio, elaboración de perfiles de entrada de los alumnos, coordinación con las escuelas y capacitación a profesores guía. Los resultados obtenidos han sido una reducción significativa de la deserción, que pasó de 19,4% en 2006 a 3,6% en 2008, un manejo más integral de la información de los nuevos estudiantes desde su escuela de origen, disminución del tiempo dedicado a la atención de problemas individuales

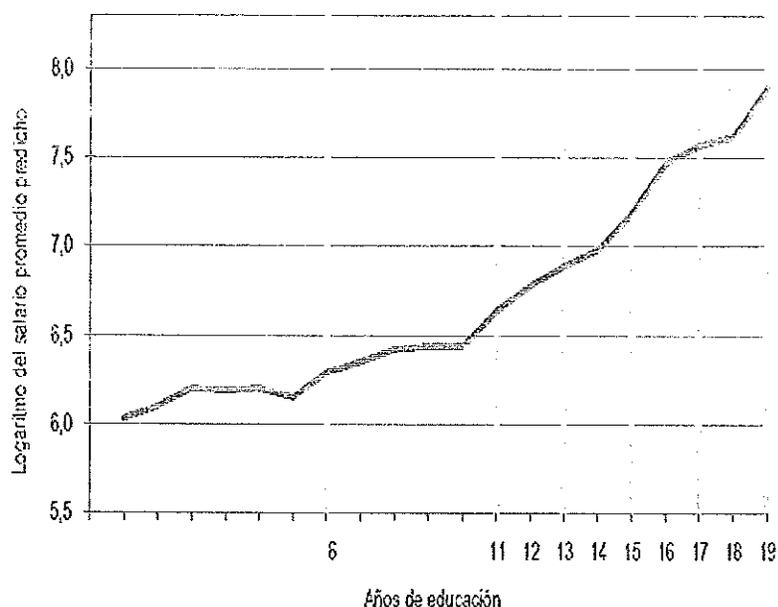
asociados a la transición y una mejora general del clima institucional. Los estudiantes han ganado en permanencia e interacción en el centro educativo, así como en una mayor facilidad para enfrentar la transición (Gómez y Solano, 2009, citados por CONARE, Estado de la Educación, 2009).

De acuerdo con lo analizado y en concordancia con los últimos informes del Estado de la Nación y el Estado de la Educación, el principal problema de nuestro sistema educativo sigue siendo la baja cobertura en secundaria. El Tercer Informe del Estado de la Educación incluso señala que el gran desafío es lograr que el 100% de las personas jóvenes en edad de estudiar lo hagan, pues el hecho de quedarse fuera los está condenando a posiciones desventajosas para integrarse a la economía nacional.

El gráfico 3 muestra la relación entre salario percibido y años de escolarización. Allí se ve claramente cómo a más años de estudio se corresponde mayor ingreso salarial. Es importante resaltar que la variación de ingresos entre haber concluido la educación diversificada y la educación general básica es relativamente poca, lo que conduce a cuestionar la propuesta, a partir de los resultados observados, de plantear la educación diversificada también con carácter de obligatoriedad, con la finalidad de ejercer presión y control para la incorporación de los y las jóvenes al IV ciclo. Por otra parte la diferencia de ingresos, sí es muy significativa entre haber concluido la educación diversificada y haber cursado al menos tres años de formación universitaria, pues, en este caso, sí representa un cambio importante en cuanto al ingreso salarial, lo que lleva, por lo menos, a formularse una interrogante en cuanto a lo pertinente de la educación académica, tal cual está concebida en la actualidad, es decir cabe preguntarse qué opciones tienen las personas, una vez concluido su educación secundaria, más allá de la posibilidad de continuar estudios universitarios, ¿Con un bachillerato de secundaria tiene el joven alguna posibilidad de insertarse en el mercado laboral en mejores condiciones que un estudiante que haya

concluido solamente el tercer ciclo? Porque si el o la joven no tiene condiciones para continuar sus estudios superiores esos dos años que invierte en cursar el IV Ciclo pareciera que no están ofreciendo ninguna ventaja comparativa.

Gráfico N° 3  
SALARIO PROMEDIO PREDICHO DE ACUERDO A LOS AÑOS DE EDUCACIÓN CURSADOS



Fuente: Estado de la Educación, 2010, p. 130.

Estas brechas provocan una inserción desigual en el mercado laboral, donde las personas menos educadas tienden a ubicarse en empleos no calificados, informales y con poca posibilidad de entrar en la denominada «nueva economía», asociada al dinamismo exportador de productos no tradicionales, la creación y consolidación de zonas francas y los nuevos servicios. Prueba de lo anterior es que en el 2009 la escolaridad promedio de los ocupados en el sector informal fue de 6 años, 4 menos que la de los ocupados formales. De igual modo, la escolaridad promedio de los

trabajadores de la «nueva economía» es 2,5 años mayor que la de los trabajadores ubicados en la llamada «vieja economía», relacionada con las actividades agrícolas e industriales orientadas al mercado interno y a la producción exportable de productos tradicionales (CONARE-Estado de la Educación, 2010, p. 124).

No obstante las deficiencias y problemas señalados, de lo expuesto se puede concluir que, la institución educativa sigue siendo una de las instituciones fundamentales de nuestra cultura, que, a pesar de su mencionada crisis, no ha perdido su vigencia y que debe ser reformulada en sus contenidos y en su capacidad de cubrir a la población que le corresponde albergar. La educación secundaria fue en el siglo antepasado y buena parte del pasado (Salazar, 2005) suficiente para que su conclusión representara un posicionamiento ventajoso lo que una persona obtenía de su paso por el colegio era no solo necesario, sino más que suficiente para abrirle un espacio en su inserción en la vida adulta en el ámbito social, económico y político; cosa que no sucede hoy en día, no solo porque la cobertura de la educación superior, así como su oferta han crecido de manera vertiginosa, sino porque la educación secundaria no ha acomodado verdaderamente su oferta al tenor de los cambios culturales.

### Referencias Bibliográficas

- J Bauman, Z. (2003) *En busca de la política*, Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (2001) *Los herederos, los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2004) *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] (2002). “El carácter histórico y multidimensional de la globalización”. En: *Globalización y Desarrollo*.

Naciones Unidas-CEPAL.

Consejo Nacional de Rectores [CONARE] (2009). *Programa Estado de la Nación, XV Informe Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible*. Costa Rica.

Consejo Nacional de Rectores [CONARE] (2010). *Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible. Tercer Informe Estado de la Educación / Consejo Nacional de Rectores*. San José, Costa Rica.

Estado de la Nación (2010). *Decimosexto Informe Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible*. CONARE-Programa Estado de la Nación. San José, Costa Rica.

Follari, R. (1997) *Psicoanálisis y sociedad: crítica del dispositivo pedagógico*. Argentina: Lugar Editorial.

Foucault, M. (1968) *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI.

Foucault, M. (1983) *El sujeto y el poder* (Trad. Carassale, S. y Vitale, A.). Escuela de Filosofía, Universidad ARCIS. Extraído de:  
<http://www.philosophia.cl/biblioteca/Foucault/El%20sujeto%20y%20el%20poder.pdf>

Foucault, M. (1984) *La ética del cuidado de uno mismo como práctica de la libertad*. Entrevista con Michel Foucault realizada por Raúl Fonet-Betancourt, Helmut Becker y Alfredo Gómez-Muller el 20 de enero de 1984. Publicada en *Revista Concordia*, 6, 96-116. Extraída de:  
C:\Users\I\Desktop\entrevista foucault.htm (visitado: 2 /03/10)

Freud, S. (1930/1985) “El malestar en la cultura”. *Obras completas*. Tomo XXI. Buenos Aires/Madrid: Amorrortu.

Jameson, F. (1996) *Teoría de la postmodernidad*. Madrid, España: Editorial Trotta.

Mato, D. (2001) “Des-fetichizar la «globalización»: basta de reduccionismos, apologías y demostraciones, mostrar la complejidad y las prácticas de los actores”. En: Daniel Mato (compilador). *Estudios latinoamericanos sobre cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización-2*, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y UNESCO. 147-178. Buenos Aires.



Adolescente  
La palabra plena, la parresistía y el cuidado de si

Algunos y algunas adolescentes compartieron conmigo relatos de sus días y años de transitar por pasillos, aulas y canchas de esa institución que llaman, no en en pocos casos, *mi colegio*; sus relatos nos hablan de lo compartido, de lo asumido y de lo rechazado, de lo esperado y lo recibido, nos habla de un vínculo entre sujetos que, para estos adolescentes está signado por el rechazo y la marginación. Cuentan, en algunos casos, lo que les hace aún estar ahí y, en otros, lo que hizo que ya no sean más parte de ella. Son testimonios que posibilitan construir una imagen que los trasciende, con los cuales puedo construir escenas que dan para pensar mucho más allá de sus vidas y de esos colegios, escenas que dan para pensar y preguntarse por quienes está habitada y para quienes está diseñada, eso que llamamos la institución educativa en la actualidad.

Estos adolescentes se refieren a esa institución, que los ha dejado fuera o que pareciera que hace un esfuerzo porque estén fuera, como *mi colegio*, y ese pronombre posesivo, otorga un lugar, que no es cualquiera, a ese colegio. Justamente esa forma de nombrarlo nos muestra lo que representa esa institución para estos jóvenes y también nos habla de lo doloroso que puede ser sentirse excluidos, rechazados o expulsados de ese lugar frente al cual han desarrollado un sentimiento de pertenecía.

La posición adolescente en la institución educativa es la de un parresiasta, la parresistía es el coraje de decir la verdad, Foucault (2008) sugiere que el parresiasta es aquel que está en posición de decir la verdad y corre un riesgo al hacerlo, se trata de una posición desventajosa, porque está en un lugar subalterno. Pero es alguien que tiene una verdad, que

crea en ella y que además está dispuesto a arriesgarse por ponderarla. Entonces, es alguien que dice la verdad, mas al decirla se pone en riesgo.

Entiendo esa verdad que el adolescente enuncia, como una práctica parresiasta, y en esta interpretación hay una extrapolación del concepto, porque los y las adolescentes no siempre usan la palabra para hacerlo, no en pocos casos lo hacen con sus actos o con sus pasajes al acto, sin embargo se trata de un decir parresiasta para la cultura.

La otra cara de la parresistía es la posición de quien recibe ese decir, quien debe tener “el coraje de aceptar recibir como verdadera la verdad hiriente que escucha” (Foucault, 2008, 14)

Los relatos que expongo a continuación muestran las falencias y carencias de la institución educativa, que se queda corta frente a las necesidades de una parte de la población a la que está dirigida. El adolescente está permanentemente señalando, la falta en el otro y ahí donde el otro falla, allí donde está el error del otro, y al hacerlo se pone en riesgo, por eso su posición es la de un parresiasta, pues su señalamiento es necesario para que la institución se renueve y avance, sin embargo los y las adolescentes, sujetos concretos, cuando se posicionan en ese lugar ponen en riesgo su lugar en la institución, pues su gesto parresiasta no siempre es recibido con el coraje suficiente para aceptar una verdad hiriente, por el contrario quien tiene la autoridad, puede hacer uso abusivo de ese lugar, es entonces cuando, el adolescente es expulsado, queda fuera, es señalado, cuestionado, denunciado y evidenciado en sus contradicciones, intentado con esto desoír esa verdad.

Darle este lugar a lo adolescente, posibilita leer sus discursos y actos no solo desde lo que se espera, posibilita reconocer lo disruptivo del adolescente como muestra de una falla en los mecanismos y las instituciones en que la cultura se apoya para sostenerse, de manera que para mejorar, crecer y fortalecerse la institución requiere parresiastas, aquellas

personas que se atrevan a decirle al otro la verdad, su verdad, porque esa es la verdad que sabe, la crítica a la verdad del otro. Y eso es lo que hace el adolescente, es lo que permite que el otro, aunque lo rechace, se vea obligado a oírlo y acomodarse. Es así como hay transformaciones que los y las adolescentes van logrando a partir de sus resistencias, con lo que favorecen el progreso.

En este decir parresiasta, que tiene que ver con la verdad del sujeto podemos encontrar algo que, en términos de la teoría lacaniana se distingue como la palabra plena, aquella que se vuelve sobre el sujeto que la emitió, transformando su condición subjetiva; se trata de una palabra que es un acto, es inaugural y lleva por decirlo así a la verdad del sujeto, la palabra plena cambia su condición subjetiva.

Cuando estoy en mis palabras, cuando lo que digo significa que estoy ahí, que puse el cuerpo en lo que dije, se trata de palabra plena. La palabra, vacía o plena, no se define por su contenido sino por la posición del hablante con respecto de lo que dice. (Becherman, 2010)

No es tanto lo que se dice sino desde que lugar se dice, es esto en lo que nos vamos a fijar en estos relatos que a continuación les presento.

Con sus relatos, podemos ir dándonos una idea de cómo se habita la institución educativa en la actualidad, con la información por ellos y ellas brindada es posible hacer un análisis de las relaciones de poder y sus manifestaciones en las interacciones docente-autoridades, docente-estudiante, docente-docente y estudiante-estudiante.

Para obtener los relatos, trabajé con una entrevista semi-estructurada, en la que no se trata de hacer preguntas, más bien hice una guía de temas que me parecían importantes de abordar. Sin embargo fueron los y las adolescentes quienes definieron los tópicos que deseaban resaltar, así como la secuencia, orden y duración que tuvo su relato, lo que me

posibilitó conocer en detalle cómo viven e inscriben su experiencia en el colegio estos jóvenes. Es decir, obtuve, con estas entrevistas, sus relatos testimoniales<sup>1</sup>, la narración de una historia que es contada por ellas y ellos, según la vivieron. No es su historia de vida, es la narración de un fragmento de esta, y se parte del supuesto de que la misma lleva, implícitamente, su interpretación de los acontecimientos.

En mi opinión, con estos testimonios logré rescatar una experiencia que en sí misma tiene características paradigmáticas, porque habla de una vivencia que pudo haberle ocurrido a múltiples sujetos.

Una muchacha, nombrada para estos efectos como S. K., fue una de las primeras entrevistadas. Los encuentros con ella fueron en su colegio, en la oficina del orientador. Cuando nos presentaron, me impresionó con su sonrisa, un pelo negro muy oscuro y cortado de manera asimétrica, sus ojos maquillados con una delgada línea negra que acentúa su mirada. Como con todos los entrevistados, solicito autorización para grabar su entrevista. Después de explicarle en detalle el propósito de la misma y de leerle y pedirle su firma para el consentimiento informado, me narra su historia en el colegio, en la que enfatiza sus principales dificultades. Es muy emotiva y, en alguna oportunidad, se ve interrumpida por el llanto, habla con soltura y es prolija y detallista en su relato. La transcripción de su entrevista consta de aproximadamente cuarenta páginas. La escena que, en su caso, decidí incorporar en este trabajo la he nombrado "La diferencia". Al igual que en los otros relatos, la escena seleccionada representa el rasgo constante y repetitivo en su narración, es decir, es representativa del posicionamiento de esta joven en la institución educativa y de la manera como es asumida por la institución.

---

<sup>1</sup> El relato testimonial o testimonio proviene de la voz latina *testimonium* "tesis, testigo", la cual, a su vez, deriva de la misma raíz de testículo, *testis* "testigo de la hombría" (Barros. 2003, s.p.). Se trata de una técnica que utiliza estrategias narrativas propias de la literatura, pero también del periodismo, y es indudablemente una técnica etnográfica.

El otro joven entrevistado en el colegio ha sido llamado Freddy, seudónimo que él mismo eligió. Es la profesora guía quien lo sugiere para ser entrevistado, pues a ella le parece que es un muchacho que perdió el interés en el estudio. Freddy acepta ser parte de este trabajo, me insiste que él me va a contestar lo que yo quiera, pero yo debo preguntar. Con él fue necesario concertar varios encuentros, porque hablaba lento y sus relatos eran breves, parecía aburrirse muy pronto, mas aceptaba gustoso fijar otra cita para continuar. Las entrevistas las hice a la hora y lugar que él definió, en dos ocasiones a la hora del recreo y en su salón de clase, que se encontraba desocupado, a la salida o la entrada a clases, en la acera que estaba a la entrada de su colegio. Su historia la he denominado “La soledad de estar al margen” y en ella se destacan las condiciones personales que van generando un proceso de aislamiento, que deriva en exclusión, el cual se percibe como un reclamo mudo ante la indiferencia e inopia de parte de la institución educativa y de los adultos responsables de la misma.

### La diferencia

*La mayoría de las personas  
no está acostumbrada a ver cuando uno es diferente  
S. K. (joven de 18 años)<sup>2</sup>*

*Recién entrando, tenía muchos problemas con, no era tal vez con todo el mundo,  
pero digamos, por decirlo así, físicamente, porque cuando yo entré aquí, yo  
andaba toda rapada, entonces todo el mundo se me quedaba viendo así como:*

---

<sup>2</sup> La joven de este relato estudia su quinto año en un colegio técnico, repitió décimo nivel, pasó a quinto, pero también lo perdió. Al momento de ser entrevistada (mayo del 2010), estaba cursando quinto año por segunda vez. Ha sido sancionada en tres ocasiones. En dos de ellas ha sido suspendida por 15 días cada vez. Las sanciones son la medida ante lo que se considera faltas graves, según el Reglamento. Una de ellas fue resultado de un conflicto con otra joven en el que se insultaron mutuamente; la otra falta grave, fue como resultado del enfrentamiento de ella con un docente. En setiembre del 2011, ya aprobó su sexto año y está a la espera del resultado de las pruebas de bachillerato.

(expresión de asombro) "¿y qué es eso, y por qué anda así?", y "¿y por qué hace eso?", y "¿qué le pasa?", y "se ve fea", y así. Y a mí me valía. Yo me rapé, porque yo quería, me gustaba, era como la fiebre de, andar de, de skinhead y, di, skinhead significa cabeza rapada. Entonces, yo andaba toda rapada. Ser skinhead significaba como cosas, es ir en contra de eso de las injusticias, la discriminación, el racismo, no sé, digamos, yo me, me identifiqué mucho por el hecho de, del anticonformismo. Yo soy una persona cero conformista y por eso, por esas cosas. Digamos, la música tiene mucha influencia por las letras que son muy realistas de, di, golpes hacia la política hacia, hacia la sociedad, Yo estuve primero, empezando por el punk cuando yo estaba en sétimo y octavo. Empezando, di, a escuchar esas cosas, yendo a conciertos y entonces, uno empieza a conocer gente, como en todo lado, a socializar dentro del, lo que, dentro de lo que uno va y entonces uno llega ahí y uno empieza a conocer y para uno es normal porque todos son iguales, ¿me entiende? Porque, digamos, para mí, todas las personas son iguales, independiente de la música, de cómo se vistan, de la forma de ser, todas las personas son iguales.

Porque también de eso se trata, de igualdad. Pero, digamos, yo soy diferente a los gustos y estilos de las personas. Pero al tener yo el pelo rapado, a mí se me hizo un problema con, digamos, la primera, la directora y, bueno, prácticamente todo el mundo. De hecho, el año pasado yo le puse una demanda a ella porque ella decía que, que cómo era posible que una mujer anduviera rapada y no sé qué y de hecho en la libreta de comunicaciones dice que, que no se permiten los rapés en las mujeres. Y yo, o sea, yo le dije: ¿por qué? Eso es discriminación, sí, por qué si un hombre puede andar rapado, ¿por qué una mujer no? Porque, como le digo, yo

*estoy muy consciente de que para mí yo soy igual, pero para el criterio de las personas yo voy a ser diferente.*

*Yo soy una persona que no soy nada conformista y yo siempre decía, o sea, este es mi futuro. Yo tengo que estudiar. Por algo todavía estoy aquí, porque si no yo ya me hubiera salido, igual que la mayoría de la gente lo hace y el año pasado vino un profe aquí (dice el apellido), que era de la especialidad y yo ya ni iba a clases con él, porque todo el tiempo era un puro problema conmigo y por todo, porque él era un desgraciado, nos trataba a nosotros como le daba la gana y por algo ya no está aquí. El año pasado nosotros le pusimos una demanda a él por eso y por eso él ya no está aquí. Entonces era demasiado, yo llegaba y, mae, "¿para qué viene?, si usted igual va a quedarse conmigo" y todo. O sea, yo ya iba y yo decía nadie hace nada. O sea, nadie hacía nada y él pasaba por encima hasta de la directora, nadie hacía nada, él nos gritaba a todos. X (nombre del orientador), siempre es la misma hablada. O sea, X siempre es nada de pero mire, tranquila, mire, que son cosas que pasan, pero déjelo ahí, y yo en realidad no le tengo confianza, porque la situación no cambia, siempre es lo mismo. Igual, yo quiero llegar a mi meta, pero aquí me la hacen difícil. O sea, yo no entiendo. O sea, cómo le digo, le hablo porque es el orientador y tal vez pueda hacer algo, pero nada cambia. Sin embargo, yo me quedo aquí, sigo quedándome aquí porque yo quiero salir de aquí, porque de aquí yo salgo y voy a ser técnica. Bueno, si es que salgo.*

Pareciera que en esta escena hay algo que pasa por el cuerpo que se pone en juego, ella se atrevió a hacer con el cuerpo algo que no estaba permitido. Y, más aún, también tiene que ver con ser una mujer y transgredir la norma esperada, se trata de cómo debe lucir una mujer. Desde esta lógica, ella es triplemente transgresora, es una adolescente, es

mujer y es estudiante, que asume que puede decidir sobre cómo posicionarse frente a esos lugares asignados, y lo hace desde un lugar que no es el esperado. A través del cuerpo desafía las reglas, ella es mujer y una mujer no puede estar rapada, cosa que el reglamento establece explícitamente, y es una adolescente que no reconoce su lugar subalterno, asume como si tuviera la potestad de contradecir la norma.

Esta escena remite al control del cuerpo, sobre lo cual Foucault, en el primer tomo de *Historia de la Sexualidad, La voluntad de saber* (2010), hace un recorrido genealógico que ayuda a comprender cómo a través de esta necesidad de control del cuerpo se pone en juego un dispositivo de saber-poder que tiene su origen en el poder soberano; se puede afirmar que antes de la época clásica el soberano lo ejercía apropiándose de una parte de las riquezas, de los bienes y del trabajo de los súbditos. “El poder era ante todo derecho de captación: de las cosas, del tiempo, los cuerpos y finalmente la vida; culminaba en el privilegio de apoderarse de ésta para suprimirla” (Foucault, 2002, p. 128). Pero Foucault asevera que desde la época clásica esta forma de ejercer el poder tuvo importantes transformaciones. La captación deja de ser la forma dominante de ejercer el poder y el poder se convierte en “un poder destinado a producir fuerzas, a hacerlas crecer y ordenarlas más que a obstaculizarlas, doblegarlas o destruirlas” (Foucault, 2002, p. 128). El derecho de muerte es deslizado hacia un poder que se ejerce sobre la vida para administrarla y ejercer un control minucioso y preciso.

Ese poder sobre la vida se desarrolló desde el siglo XVII, dice Foucault (2002), en dos formas: “las disciplinas del cuerpo y las regulaciones de la población” (p. 131), un poder cuya más alta función es invadir la vida enteramente; surgen y se desarrollan, por una parte, rápidamente las disciplinas y lugares de ejercicio de las mismas, como escuelas, colegios, cárceles, cuarteles, talleres, y, por otra parte, se da la aparición de “los problemas

de natalidad, longevidad, salud pública, vivienda, migración”. Es decir, tecnologías para obtener el control de los cuerpos, así como los procesos de la vida. Se trata de un nuevo ejercicio del poder: el biopoder (p. 131). Por el lado de las disciplinas, la escuela ocupa un lugar destacado. El desarrollo del biopoder, afirma Foucault, trae como consecuencia el establecimiento de la norma a expensas de la ley, pero a través de mecanismos continuos reguladores y correctivos. “Un poder semejante debe cualificar, medir, apreciar y jerarquizar (...) realiza distribuciones en torno a la norma (...) Una sociedad normalizadora fue el efecto histórico de una tecnología de poder centrada en la vida” (Foucault, 2002, p. 136).

Es esto lo que justamente en esta escena se ve amenazado a nivel institucional. Por esa razón no es poca cosa la cabeza rapada de esta joven, con su rape ella pone en entredicho la norma, pero además es fuertemente perseguida, porque también está en juego algo que se refiere a la sexualidad y a la distribución de los atributos asignados a cada género. La sexualidad es una instancia en íntima relación con las estrategias del biopoder. Es, más bien, un lugar utilizable para las más variadas estrategias de poder. Más aún, la sexualidad es una de esas prácticas que produce subjetividad y está ligada a la verdad, puesto que sexualidad-subjetividad y verdad es el resultado, la producción de un dispositivo de poder-saber que los inscribió.

En este caso, interesa resaltar, particularmente, la desigualdad en que son signados hombres y mujeres, y la regulación de sus formas estéticas a partir de discursos que se sustentan en la discriminación y la violencia. De tal modo, esto forma parte de la producción social de subjetividades, a través de lo cual se legitiman las prácticas discriminatorias y se invisibiliza la violencia que las produce, lo que forma prácticas mediante las cuales se transforma al diferente en inferior o peligroso. Y esto es lo que la

joven ha sentido en la institución educativa, un intento de segregación y exclusión. Pero ella insiste en mantener su diferencia y reclamar su igualdad: *Porque también de eso se trata, de igualdad. Pero, digamos, yo soy diferente a los gustos y estilos de las personas.*

No le permiten esa diferencia, no la toleran y la quieren como volver al redil, a pura fuerza y a pura violencia. Y ahí la pregunta es ¿y por qué no soportan la diferencia? ¿Qué hace que esta directora se oponga a que una mujer se rape? ¿Qué de esta opción lastima tanto? Una posible respuesta podría ser que la directora del colegio sienta que es la responsable ante la sociedad de guardar el orden y la compostura. Ella es la encargada de que los sujetos tutelados se mantengan dentro de la norma. Y la norma es las mujeres son sumisas, calladas y no se rapan. El colegio como un lugar disciplinar está habitado por autoridades superiores y sus representantes, la directora es la encargada de mantener la norma ahí y, en general, las otras personas adultas, como docentes y orientadores, también se suman a eso. Esta joven lo sabe y lo denuncia; el orientador la tranquiliza o, por lo menos, lo intenta, pero no hace diferencia, no logra cambiar nada, ni se lo propone. Para ella eso es un engaño, porque le habla muy amigable, pero también le pedirá que se deje crecer el pelo, que no pelee, que no discuta, y así de nada le sirve que el orientador sea tan comprensivo con ella: *O sea, en realidad para mí él (orientador) es una persona que le dice a todos lo que quieren escuchar.*

Para que esta joven logre concluir sus estudios, tendrá que acomodarse a las exigencias normativas, al parecer, no hay posibilidad alguna de que sea a la inversa. La institución no está en disposición de abrir un espacio a la transgresión, a la diferencia y al incumplimiento de la norma, por ello es posible afirmar que si esta joven logra mantenerse y salir graduada es por la fuerza de su resistencia y persistencia. Ella no es acompañada ni apoyada por los profesores, el sistema es hostil hacia ella, por lo que se

puede decir que es, más bien, a pesar del sistema, que ella alcanzará su meta, será un logro por el ímpetu y la fortaleza que ella exhibe:

*Tanto he aguantado, que creo que puedo aguantar un poco más. Bueno, y el año pasado, en la segunda convocatoria, le voy a ser sincera, yo tenía mi forro. Entonces me agarró la cartuchera y lo hizo así y botó todo en el piso y botó todo y agarró el papel y lo despedazó y yo me quedé así... "¿Usted vio lo que usted hizo?", le digo. "Primero usted no puede tocar mis cosas, porque son mías y segundo, eso era una exposición mía de otro lado ¿y ahora qué? Lo rompió, lo agarró y lo botó. Así, ni siquiera vio lo que era. ¿Entonces qué? ¿Usted tiene derecho a despedazar mis cosas sin saber? Ni siquiera habíamos empezado, ni siquiera teníamos el examen en el escritorio". Bueno, y yo me quedé así y le digo: "usted me va a disculpar, pero a mí usted nunca me vio ningún forro". De hecho, a mi compañera, que sí le encontró dos forros el año pasado en pleno examen, ella está ahorita en sexto ¿y por qué? Si yo no había ni empezado el examen y sí tengo un forro. Porque ella llegó y le dijo a mi compañera que si ella no se sentaba más conmigo, a ella la pasaba. ¡O sea, déjenla sola! Y mi compañera sí pasó y yo no, yo me saqué un cincuenta y seis en la segunda convocatoria. Y yo digo: "vea, uno no pasa por las personas que están a la par*

*ni por los que con uno andan, sino por lo que usted es y por su trabajo. O sea, uno no tiene que ser un chupamedias, ¿me entiende? Y a ese alguien yo le voy a demostrar quién soy yo y yo voy a pasar. Y yo no le estoy pidiendo que me regale puntos. Vea, si el año pasado yo no le rogué por un punto y usted me dejó ¡por un*

punto!, este año muchísimo menos. Porque sí, ¿sabe qué?, si usted quería una persona orgullosa, se topó con una más orgullosa”.

Porque eso es otra cosa, yo soy ¡súper orgullosa! y entonces yo le dije a mi compañera, le digo: “¿sabe qué?, cómo le voy a demostrar a esa profesora y a usted misma que para que vea que no, no se va a quedar porque se sienta conmigo sino por su trabajo, porque yo hice todos mis trabajos de lo que era en clase y mis trabajos extraclase”. Y entonces, bueno, yo me saqué un ochenta y tres en el promedio, entonces yo le dije a mi compañera: “¿vio?”, le digo, “que no hay que ser un sapazo ni andar de chupamedias ahí con los profesores para pasar”.

Pero, bueno, cuando la profe dio mi promedio y ella se quedó así y me dice: “tome, ahí está su promedio”. Cuando me dio el examen me lo tiró y todos mis compañeros se quedaron viendo cómo ella me tiró el examen y usted puede ir a preguntar. Todos se quedaron viendo. Ella ¡me tiró! el examen en el pupitre. Un día me vino a mandar boleta porque dice que yo estaba hablando por celular, otra vez, cuando yo no estaba hablando por celular. Y me quedo yo así y le digo: “venga y me revisa, a ver si tengo celular”. Ella me dice: “no, yo le voy a mandar boleta y se quita el bulto de las piernas, también le voy a mandar otra boleta”. O sea, no tenía motivo alguno. Y entonces me dijo: “se quita el bulto de las piernas, también le voy a mandar una boleta por eso”. “¡¿Y qué, pero por qué?! No tiene motivo”. Eso ya fue una pura discutidera. Y yo decía: “pero, Dios mío, sigue hablando”. Yo lo único que hacía era “¡Ay, padre!, ¿Pero por qué no se calla?” Y que pensaba en mis compañeros. Y mis compañeros llegaron y le dijeron: “ya, profe, ya, ¿por qué no sigue dando la clase?” O sea, mis compañeros estaban obstinados de la habladera que ella se tenía. Yo estaba ahí y yo ni siquiera le contestaba, yo nada más estaba

*ahí, ¡ay, Señor! Y, bueno, diay, le saqué esa nota y todo y la profe se quedó así y me dice: "tome, ahí está su promedio" y me tira eso. Y le digo yo: "¡qué bien!, ¿vivo profe?" Le hago yo: "¡chóquela!" Y se quedó viendo y me hizo una cara y yo: "ay, qué amargada". Pero ya, se pone peor y dice: "es que usted no tiene por qué desafiarme a mí y porque ¿sabe qué? Yo soy psicóloga" y no sé qué más y yo "ja, ja, ja".*

Hay más probabilidad de aprobar si se acomoda a las exigencias de la institucionalidad, si se acata la autoridad, al desafiarla se pone en riesgo. La autoridad del docente es algo que los y las adolescentes también tienen que sostener y eso se logra, entre otras cosas, al no desafiarlos; para ello, se requiere adolescentes que los sostengan en un lugar que ellos no siempre asumen. Esta chica persiste, pierde el año, pero decide repetir. Ella desafía, ella se rapa y tiene buenas notas y la profesora se enoja. Se enoja, no soporta. Es decir, es como que la institución realmente no supiera qué hacer con lo adolescente. Y el adolescente que oculta su adolecer pasa por pura resiliencia. Estamos frente a una institución para adolescentes que no sabe qué hacer con lo adolescente. Porque lo adolescente es desafiar, es no someterse a la autoridad, es diferenciarse y es cuestionar para poder construir su propia identidad. Lo adolescente es construir, pero tiene que construir a partir de de-construir y de diferenciarse, y, además, de reconocer y señalar las contradicciones del entorno y de tomar posición con respecto a eso, que es lo que esta muchacha está haciendo. Y lo adolescente ahí no es ni exaltado, ni valorado.

Se busca todo lo contrario de lo que es lo adolescente, es decir, que se someta a la autoridad, no critique lo que se le impone y, además, no cuestione. ¿Y qué clase de adulto da como resultado de alguien así? Una persona que no cuestione, que solo repita y que solo acate, ¿qué clase de adulto será? A la larga, se va a repetir el esquema: un adulto que

necesita la norma rígida, que no es capaz de asumir los riesgos de crear o inventar-se, que necesita que le “marquen la cancha”, un adulto adaptado a la norma.

Esta adolescente se rapa, así se muestra y no se somete públicamente. Eso es lo que no se soporta en una institución que, al parecer, en vez de intentar retenerla, hace esfuerzos por expulsarla, y cuando ella obtiene una calificación alta, en vez de alegrar a su maestra, la enoja. Se atenta contra lo adolescente cuando se pretende aislar a la joven, porque, precisamente, uno de los posibilitadores de un buen rendimiento académico es tener un grupo de apoyo adolescente que sostenga ahí, que brinde seguridad, tranquilidad, acompañamiento. Esta joven lo vive, pero lo denuncia, resiste, hace síntoma y reprocha la arbitrariedad de la norma; la pregunta de ella es *¿pero, por qué?, ¿por qué?, ¿por qué hacen eso?, ¿por qué, ay, Dios mío, por qué habla tanto?, ¿por qué no se calla?, ¿por qué, si le doy el ochenta y tres, por qué hace mala cara? Qué amargada*. La profesora dice: *no me desafíe, usted no tiene que desafiarme*. Porque la norma es para ordenar, es para organizar, es para regular, es para someter y discriminar, e implica precisamente procesos de exclusión. La norma también es homogenización y ella es una de las que se resiste, cuestiona la norma. Al rechazarla hay poca interpretación, pero sí interpela, sí se hace preguntas. Hay mucha actuación. Ella se resiste pero lo hace actuado, es su forma, lo hace con el cuerpo, algo muy característico de la adolescencia. Habría que ayudarla a pasar del cuerpo a la palabra. La institución podría ayudarla a interpretar lo que ella hace con el cuerpo, con sus gestos, con sus actos. Esto podría vulnerabilizarla, que es precisamente su dificultad. Asume una conducta de riesgo que la podría llevar a exponerse a más problemas.

### **La soledad de estar al margen**

*Usted sabe, yo creo que hay profesores que ni saben cómo me llamo.*

Bueno, tal vez, sí (...) para algunos yo soy el gótico o el emo.  
Está tuanis.  
Freddy (joven de 16 años)<sup>3</sup>

*Nunca he tenido dificultades con ninguna materia, en verdad no me cuesta estudiar, yo con solo oír al profe pasaba los exámenes y con buenas notas y soy muy bueno para las matemáticas, yo era de los de 100. Antes, cuando estaba como hasta noveno, me sentía más cómodo con mis compañeros y tenía amigos, pero, no sé, de repente ya no me empezó a agradar su compañía, yo me empecé a interesar por cosas que a nadie le interesan, como los comics, no es que a nadie le interesa, pero como no sabía con quien pasar. En el cole yo empecé a sentarme atrás y la verdad pasaba como dormido y nadie lo notaba o, tal vez, sí, pero a nadie le importaba. A mí no me cuesta, la verdad que paso los exámenes, no con buenas notas, porque no lo son, yo antes sacaba mejores notas, pero, di, no me dan como ganas de ponerle, no. No me interesa, en el cole son un poco de gente, di, no sé, un poco de tontos, yo no me relaciono con nadie. A los profes lo único que les interesa es que uno esté callado, yo lo estoy, me quedo a veces afuera con gente, no es mi amiga, pero nos vamos por la línea y ahí oímos música. A veces no entro en todo el día al cole, nadie lo nota. En mi casa hay demasiadas broncas, mi mamá está afuera todo el tiempo, llega en la noche y hace comida, no sabe de mí, ya que de por sí uno es otra cosa. A ella no le gusta que me vista de negro y yo me pinto (se señala el ojo), porque me gusta como se ve el ojo, a ella le molesta, y en el cole no se puede, pero*

---

<sup>3</sup> Freddy es un joven de 16 años, que, al momento de la entrevista (junio del 2010), se encontraba cursando el décimo nivel en un colegio público. Hasta ese año no había repetido ningún nivel. Su apariencia es muy llamativa: tiene el pelo lacio y un fleco cae sobre su cara, lleva los ojos delineados y siempre que puede viste de negro y con gabardina larga hasta la rodilla. No aprobó décimo y en la actualidad (agosto del 2011) se encuentra repitiendo décimo nivel en el mismo colegio, sigue teniendo dificultades de comunicación y espera aprobar el año, pero sabe que tendrá que hacer examen de reposición en español y ciencias.

*nadie me dice nada, de repente alguien se le mete el agua y dis que me hace boleta, pero no pasa nada. En el cole no tengo amigos, pero me pasó una vara, estaba chateando con un maje y dis que estuvo en este cole, ya ahora hablamos horas, es pura vida el maje. No, no lo conozco en persona, solo por internet. Si sigo bajando las notas puedo, capaz y que me quedo, ya no sé si me importa. Una profe, la de español, me dijo que hiciera un trabajo extraclase, para que no me quede, porque yo no me leí ninguna novela, a mí me gusta leer pero no eso, a mí me gusta, por ejemplo, Mary Shelly, las historias de vampiros, la muerte es un misterio, un oscuro y hermoso misterio. Bueno, pues esta profê me dijo para, usted sabe, para subir la nota, ella me dijo: "haga algo por usted, si no ahorita va a quedarse del portón para afuera, como todos esos que vienen al colegio, pero ya no son parte del colegio, ahora ellos probablemente del caño no pasen, cuidado que usted va para ahí." Yo no sé ni por qué yo vengo al cole, yo podría hacer los exámenes del ministerio, pero, no sé, yo vengo mejor, aunque me duermo, de todas formas a nadie le estorbo. Usted sabe, yo creo que hay profesores que ni saben cómo me llamo. Bueno, tal vez, sí, porque yo siempre ando con esto (señala su gabardina negra, larga) y para algunos yo soy el gótico o el emo. Está tuanis.*

Esta escena nos muestra la soledad y el aislamiento del que puede ser parte un joven. Cuando lo entrevisté, estaban en recreo, él estaba en el aula escuchando música, solo. En otra oportunidad estaba esperándome afuera del colegio, había un grupo de jóvenes, me explicó que no los conoce pero que van a ir a un Mall, que allí se juntan con otros para escuchar música. Todos se ven, curiosamente, uniformados, pero con otro tipo

de uniforme, no el del colegio, visten de negro, llevan el pelo largo y sus ojos están delineados con una gruesa línea negra. Son parte de lo que se ha dado en llamar tribus urbanas, definidas por Costa (2005) como el resultado de una sociedad extremadamente competitiva, profundamente contradictoria que genera tensión y ansiedad, frente a la cual la juventud responde de manera simbólica, mostrando conductas que se alejan de la “normalidad”. Son agrupaciones de jóvenes que se hacen visibles y ocupan espacios. Dentro de esas tribus urbanas se pueden distinguir agrupaciones de jóvenes y adolescentes que se visten de un modo parecido y llamativo, siguen algunos hábitos comunes y se hacen visibles, sobre todo a través de su apariencia y alrededor de la escena musical, como es el caso del joven de este relato.

Estas agrupaciones son más bien una subcultura, en el sentido que no pretenden un enfrentamiento con la cultura dominante, no proponen un orden distinto y, más bien, lo que buscan es ganarse un espacio, la aceptación dentro de esta cultura. Y no en pocas ocasiones, muy a su pesar, son cooptados por la industria cultural que ofrece una serie de mercancías para su puesta en escena, de la que ellos se vuelven asiduos consumidores, en todos los ámbitos culturales, sobre todo la música y la vestimenta.

Este joven, en realidad, no pertenece a ninguna agrupación. Como él dice, a veces se junta con otros jóvenes, pero no hacen grupo, sino que resulta la suma de una serie de individualidades, tienen en común sus gustos y preferencias en cuanto a la forma de expresión de su malestar. Debido a que manifiestan su diferencia y se oponen a la norma, lastimosamente, muchos ya han quedado excluidos de la institución educativa. Freddy, como se nombrará al joven de este relato, está a punto de quedar afuera y pareciera que nadie en esta institución se ha percatado de ello.

Freddy aparenta estar deprimido y se muestra totalmente apático hacia la dinámica institucional, pero cuando habla de sus gustos parece fascinarse en los detalles sobre el vampirismo y hay como una sensualidad en su mirada triste y ausente. Es un joven que se adhiere a la estética gótica, de la que se puede decir que sobresale una exaltación de las dicotomías vida-muerte, dios-diablo, etcétera, lo que para ellos podría significar la eterna dualidad, el contraste entre la luz y la oscuridad, lo maligno y lo divino, con la plena seguridad de que cada extremo es condición para la existencia del otro. Quienes se adhieren a esta estética muestran una fascinación por lo oscuro, la muerte, el vampirismo, este último como expresión mítica de esa conjunción entre la vida y la muerte, el vampiro encarna la presencia de ambas, es un muerto viviente. Todo esto es parte de lo que lo define y, paradójicamente, por eso es excluido. La institución educativa no parece tener cabida para esto dentro de su seno.

Dentro del grupo de jóvenes con los que a veces está Freddy, hay algunos que se llaman a sí mismos *góticos*, hay jóvenes que parece que se han apaciguado, que de alguna manera han silenciado sus propios fantasmas y levantado como imagen ideal el vampiro colectivo, que les da un lugar social. Sus historias personales están marcadas por escenas de exclusión, de desamparo, de abandono y de abuso de poder de sus padres o encargados, historias de hospitalización psiquiátrica innecesaria, vida en la calle, aislamiento por largos y agonizantes meses de silencio y angustia, maltrato en la casa y expulsión. Muchos de ellos son menores y tienen edad para estar en el colegio, pero ya no asisten, quedaron fuera. Lo siniestro es que la institución educativa se queda al margen, como si fuera algo que no le concierne. Al aferrarse a la música, punto de encuentro con otros, una música especialmente melancólica, aprendieron a sobrellevar la angustia, hoy transformada en una apacible depresión de la que, de alguna manera, disfrutaban. No son violentos, como desde

afuera, con total desconocimiento, se les puede señalar, al contrario, rehúyen la violencia porque la han vivido en carne propia, desde la violencia del abuso físico, hasta la violencia de la indiferencia absoluta: *usted sabe, yo creo que hay profesores que ni saben cómo me llamo.*

Son jóvenes que parecen haber perdido algo de la vitalidad característica de la juventud y su manera de oponerse es casi abúlica. Aparentan no confiar y la institución educativa ha perdido toda posibilidad de ser un referente para ellos. Sin embargo se puede afirmar que su malestar es canalizado a través de las expresiones artísticas y sus puestas en escena ocasionales, cuando se reúnen, sin interés de juntarse, solo con el fin de escuchar a algún grupo musical, generalmente con éxito comercial y que es parte de la industria cultural, que si, en el peor de los casos, no lo ha creado para llenar ese nicho de mercado, por lo menos lo ha usado para tales efectos.

Esta escena refiere al resultado de un mundo terriblemente individualista que se rige por reglas de exclusión. Paradójicamente, Freddy, con su marginalización, con su marcada y visible ausencia, se incluye dentro del escenario social del colegio. La institución educativa, con su indiferencia hacia él, le hace saber que su pertenencia es incierta y lo amenaza silenciosamente pero con fuerza con la posibilidad de quedar fuera. Y, para Freddy, como para muchos de los y las jóvenes que asisten regularmente a la acera del colegio, quedar fuera del mismo implica exclusión social o temor a la exclusión.

Los nuevos escenarios sociales se caracterizan por ubicarse en una dimensión espacio-temporal relacionada con la denominada crisis de la modernidad, lo que implica una serie de fisuras y continuidades en conflicto (Carballeda, 2002, p.36). El futuro se presenta como incierto, ya no opera como promesa ni ilusión lo que fue el motor de la modernidad, "el progreso indefinido". La posmodernidad, como dominante cultural, pone

en primer plano la informática, la fascinación por la imagen y el gran poder de los medios de comunicación.

Todos estos nuevos elementos de la sociedad contemporánea en la situación de Freddy hacen parte de su cotidianidad, quien, en su aislamiento, mantiene largas pláticas a través de internet con personas que, en la mayoría de los casos, nunca llega a ver, pero comparte sus intimidades con ellas. Es evidente que para Freddy el colegio ya ha dejado de ser un espacio de socialización y como institución su oferta pareciera no tener sentido. La llamada crisis de sentido de la institución educativa es un hecho que se materializa en la condición de Freddy y como él hay muchos jóvenes que ya no asisten al colegio.

Freddy no había tenido ni tiene en la actualidad dificultades de aprendizaje, por el contrario, afirma: *en verdad no me cuesta estudiar, yo con solo oír al profe pasaba los exámenes y con buenas notas y soy muy bueno para las matemáticas, yo era de los de 100.* Sin embargo, en este momento, está a punto de perder el año y es claro que no forma parte del grupo, está aislado y pronto a ser excluido del todo.

De no ser por su apariencia, Freddy estaría totalmente invisibilizado. Es un joven para quien la institución educativa no tiene un espacio, su palabra es silenciada, no hay sitio para su participación, tampoco parece haberlo en el barrio o en la familia. Es un joven al que, aparentemente, le está costando mucho hacerse un espacio. Incongruentemente, en la vida cotidiana y a través de los medios masivos de difusión, la eterna juventud que lleva al borramiento de las diferencias generacionales se impone como el modelo ideal. Como lo plantea Lipovetsky (1996), la consigna que se exige al sujeto actual es mantenerse joven y hermoso, en sus palabras: "poseer un envoltorio atractivo y lo más joven posible".

La mercadotecnia emocional es la forma más engañosa de ejercicio del poder y control sobre la imagen y el aprovechamiento del deseo y su comercialización. Un aspecto importante de esta mercadotecnia es que el producto, cualquiera que este sea, promueve la juventud como un atributo adicional. Lo importante es que la palabra juventud se asocie a este, sea un carro, un alimento, un vestido o un helado.

De tal forma, lo joven, lo juvenil, como adjetivos calificativos del ser joven, ya no lo son más, son hoy en sí mismos un producto, una mercancía que se nos ofrece y que, mayoritariamente, es consumida con avidez. Como lo plantea Lipovetsky (1990), prevalece en nuestros días un sujeto marcado por un “individualismo narcisista, ansioso pero tolerante, de moralidad abierta y superego débil o fluctuante” (p 336). Este es el sujeto postmoderno, contradictoriamente desaparece el individuo y surge un sujeto profundamente individualista y narcisista. Jameson (1996) sugiere que la desaparición del sujeto individual y, con él, la desaparición del estilo personal son lo que da origen al “pastiche”. Como producción cultural predominante en la actualidad es el resultado de una imitación vacía, “el discurso a través de las máscaras y las voces almacenadas en el museo imaginario de una cultura que hoy es global, canalización aleatoria de todos los estilos del pasado, lo que Henri Lefèbvre bautizó como la creciente primacía de los neo” (Jameson, 1996, p. 39).

De manera paradójica, a los jóvenes, a algunos más que a otros, les es negado un lugar, lo que obtura sus posibilidades de incidir en la sociedad y de proyectarse en el futuro. En ese contexto, la crisis existencial de los adultos contemporáneos parece superar ampliamente la de los adolescentes. Esta crisis de los adultos es básicamente una crisis de valores que surge del conflicto entre el antiguo ideal juvenil de progreso, querer cambiar el mundo para mejorarlo, y las despiadadas reglas neoliberales del “vale todo” actual. La

pérdida de los valores solidarios ha dejado un vacío imposible de llenar. M.L. Cao (1997, p. 71), citado por Perdomo (2004), asevera que “el vacío es la sensación que se adueña de los sujetos frente a la retirada de los códigos, valores e ideales que por generaciones reglaron los intercambios sociales”. Frente a todo esto, la institución educativa se queda totalmente ausente, no ofrece alternativas, no posibilita ninguna incorporación, no abre espacios, simplemente permite que, poco a poco, Freddy y muchos como él vayan quedando fuera, porque la exclusión no es un proceso abrupto, por lo general, es el resultado de una cadena de acontecimientos, a los cuales no se atendió.

#### El des-encuentro

*...eran las ganas de humillarla a ella,  
porque ella me había humillado a mí muchas veces  
V. G. (joven de 17 años)<sup>4</sup>*

*Me acuerdo que mi profesor guía era el de francés. Me acuerdo que él me hablaba francés y yo no le entendía, pero nada. Y mis compañeros sí, medio entendían algo. Como a la semana de estar ahí estábamos en francés con el guía. Yo siempre acostumbraba andar con el pantalón bajo y la camisa del colegio corta. El pantalón, tallado y campana. Igual, como siempre lo anduve en el otro cole y en este. Y como en el privado eran jeans, entonces uno iba como quería. En jeans y en tenis. Y me acuerdo que ese día el profesor me pegó una regañada en frente de mis compañeros y a mí me daba vergüenza, porque él decía que me comprara otro pantalón y otra camisa, que yo no podía ir así, que el pantalón tenía que ser alto y la camisa más larga. Y que tenía que vestirme decente y un montón de cosas. Yo no*

<sup>4</sup> El relato corresponde a una joven de 17 años, que, a los 15, después de matricularse 4 veces en el colegio, aprobó un año: sétimo, en su segundo intento; el octavo lo inició 2 veces, pero no lo concluyó. Tiene un bebé de 8 meses y ahora estudia a distancia, sola, y presenta sus exámenes de manera independiente. Con esta modalidad ya aprobó noveno y está estudiando para presentar los exámenes de bachillerato por madurez.

*me acuerdo qué es lo que me dijo, porque no me acuerdo sinceramente, pero en ese momento yo no tenía la confianza como de contestarle como yo le contestaba a los demás profesores de otros colegios. Claro que, si me lo hubiera hecho tal vez dos meses después, nos hubiéramos agarrado. Yo lo que hice fue quedarme callada y yo creo que me compré otro pantalón y otra camisa, porque como que le tenía miedo yo a ese profesor; más que todo para que no me hiciera otro ridículo, ¿verdad?, porque a él le encantaba gritarme delante de todos. Y por las boletas, que me decía que me mandaba boletas y no sé qué.*

*Ese profesor de francés a mí me hizo la vida imposible. Me acuerdo que una vez la profesora de estudios sociales era medio loquilla, entonces la molestábamos mucho. Y a mí me entró una llamada al teléfono y se me olvidó ponerlo en silencio y sonó muy duro. Entonces para no sacarlo y que no se diera cuenta que era yo entonces lo dejé sonar, y ella llegó y me pegó una regañada. Me dijo que le diera el teléfono y yo no se lo di. Yo le dije: "no se lo voy a dar". Y por desgracia el guía mío, el de francés, estaba en la pura puerta. Y él vio cuando yo le dije a la profesora que no le iba a dar el teléfono. Entonces me llamó, me regañó, me quitó el teléfono y yo estaba pero que me llevaba todo el mundo, porque él no tenía derecho a quitarme mi teléfono jamás en la vida. Y me agarré con él y fui y le dije a las secretarias del director que él no tenía que quitarme a mí el teléfono, que no era nadie, que él a mí ni me lo compró ni me lo paga, que él no es mi papá... Bueno, de todo le dije. Le dije que era un hipócrita, que era un agazapado, que él humillaba a más de un alumno.*

*Y después una con la que también tuve muchos problemas era con la de ciencias, porque le gustaba humillar mucho. Ella tenía el aula acomodada en grupos y cada*

*uno tenía su lugar. Como yo entré nueva, yo no tenía lugar. Ella me dijo que me sentara ahí porque no llegó una persona. A la siguiente clase sí vino esa persona pero no vino otra, entonces me dijo: "siéntese allá, que no vino aquel". Y así me llevó como dos semanas, y a la próxima llegué y como no llegó aquel entonces yo me siento allá porque no tengo lugar, y como yo me senté ahí ya la otra me pegó una regañada, que yo no me tenía que sentar donde me diera la gana, que ahí la que mandaba era ella, que si ella me decía que me sentara en la puerta, que en la puerta me sentaba y que yo no sé qué. Entonces me dijo que tenía que obedecerle a ella, si no yo estaba mal en el colegio, porque ella era una de las más, más... en el colegio, no me acuerdo la palabra que ella dijo. Que tenía mucha influencia y que yo no sé qué. Pues ese día me quedé callada. Me pasó de mesa con unos compañeros y ahí me quedé. Después no me acuerdo qué fue y ella seguía y seguía peleando conmigo. Y yo no podía decirle al compañero de a la par: "¿qué fue lo que dijo?" o "¿qué hay que hacer aquí?" o "¿esa pregunta ya la contestó?", porque ya me caía encima: "usted a esta clase viene nada más a hablar, usted no viene a hacer nada, solo viene a vagabundear, usted no esto, usted no lo otro". Y a mí ya me tenía obstinada.*

Quizá una de las cosas que resulta más evidente en esta escena es que, ya sea o no una profesora o un profesor de lengua extranjera, docentes y estudiantes pareciera que sí hablan idiomas diferentes, y es tal la imposibilidad de comunicación que se podría afirmar que no poseen los códigos necesarios para el desciframiento del mensaje. Esto habla de la comunicación que en esas condiciones, notoriamente, no se produce, cada quien habla de su propio mal-estar y ninguno encuentra la forma de producir algo de empatía en ese otro, que

deviene amenazante y casi un enemigo: *Ese profesor de francés a mí me hizo la vida imposible.*

Tenemos docentes que reclaman su lugar y adolescentes que se preguntan cuál es su lugar en ese espacio. Lo que interesa analizar en este relato es ese vínculo que se establece entre un docente y su alumno, descifrar qué implicaciones tiene para ambos el lugar en que es signado por el otro, así como poder reconocer las consecuencias subjetivas de la posición asignada y asumida dentro de los escenarios institucionales. Para realizar esto, debe reconocerse el vínculo particular existente, que son estas las condiciones de posibilidad en las que se desarrolla la escena, para también descubrir así las producciones posibles.

Estamos en un espacio institucional, donde, para quienes lo habitan, pareciera que nadie ocupa la posición esperada: para los jóvenes sus docentes no desempeñan el papel deseado y para los docentes el problema es que los jóvenes no asumen el lugar que les corresponde. ¿Quién define esos lugares? ¿Cuál es el dispositivo que se fracturó? Al parecer, la subjetividad pedagógica.

Cuando una joven dice *él no es nadie* para referirse a su docente, cuando puede hacer esta afirmación, es cuando podemos reconocer que el viejo dispositivo está fracturado, porque dentro del dispositivo disciplinar un maestro sí era alguien, alguien que tenía un lugar reconocido y asumido, alguien que estaba inmerso en una red de poder-saber, que le permitía ocupar un lugar donde era reconocido como una autoridad. ¿Qué es ser nadie? O, mejor aún, ¿cómo se es nadie?, ¿Qué pasa cuando nadie es quien conduce? ¿Cuáles son las consecuencias para el sujeto que es posicionado como nadie? ¿Cómo se llega a ser nadie para otro?

Al parecer, la subjetividad pedagógica, tal como se entendía, se ha roto. En las actuales condiciones, la posición del docente remite al rol y se piensa este como un papel

asignado que debe cumplirse con prescripciones e imaginarios otorgados, no orienta realmente el quehacer, no permite la lectura de la realidad y más bien la niega, en función de un escenario que dista mucho de la realidad.

Ahora bien, reconocer la posición que se ocupa en este escenario institucional es importante, se es docente y se es adulto, o se es joven y se es alumno. Los lugares son diferentes, pero en ninguno de los casos está definido el papel, toca a cada uno construirlo en el proceso. Pero pareciera que, aun cuando los viejos roles asignados no están funcionando, se intenta recurrir a ellos y es ese intento el que fracasa. Podría decirse que, en la actualidad, hay más incertidumbre que certezas, hoy no está claro qué representa la docente o el docente para ese adolescente. Este proceso de reconocimiento pasa por el reconocimiento de sí y del otro, en el sentido foucaultiano (Foucault, 1984), quien lo retoma de la tradición filosófica griega.

En principio, los y las jóvenes que asisten al colegio reconocen implícitamente su lugar en él, aceptan su posición subalterna y la autoridad del adulto, esperan recibir una formación, se abren a la transmisión de conocimientos y registran que son parte de un proceso formativo que está a cargo de las personas adultas en su calidad de docentes. En cierta forma, admiten su lugar de tutelados, lo que se evidencia cuando la joven dice:

*Pues ese día me quedé callada. Me pasó de mesa con unos compañeros y ahí me quedé. O: Yo lo que hice fue quedarme callada y yo creo que me compré otro pantalón y otra camisa.*

Pero este relato nos permite reconocer una escena que dibuja una imagen donde se ve que hay un más allá de la demarcación de un límite, hay un más allá que deja un aparente triunfo al comprobar que finalmente se puede someter a ese otro, que a veces resulta tan amenazante: *Entonces me dijo que tenía que obedecerle a ella, si no yo estaba*

*mal en el colegio (...) Y después una con la que también tuve muchos problemas era con la de ciencias, porque le gustaba humillar mucho (...) y como yo me senté ahí ya la otra me pegó una regañada, que yo no me tenía que sentar donde me diera la gana, que ahí la que mandaba era ella, que si ella me decía que me sentara en la puerta, que en la puerta me sentaba.*

Hay abuso del poder, no autoridad, y por supuesto mal-estar. Queda así desautorizado el sujeto que con ese gesto pretende demostrar quién tiene la autoridad. Esa es otra paradoja. La primera es la necesidad que tiene el sujeto adolescente de que los adultos asuman su lugar de autoridad.

Esa función del maestro de ayudar al otro, de dar orientación para cuidar de sí, no aparece en este relato. Lo cual resulta contradictorio: hay un “profesor guía”, pero aparentemente este no alcanza nunca ese lugar de guía y de maestro, y el alumno también se pierde, pareciera que las personas estudiantes o alumnas pierden su categoría de sujeto, sujeto con derecho, por eso es que se considera que nos encontramos ante una institución donde nadie sabe quién es quién. Frente a lo cual resuenan preguntas sobre el lugar de los y las docentes: ¿Cómo construyen su lugar institucional? ¿Cómo se posicionan frente a los y las adolescentes? Al parecer lo hacen a partir de demostrarse con la capacidad de negar el lugar del otro dentro de la institución, lo que niega su lugar de sujeto, en este caso de sujeto adolescente, con lo que se produce una tercera paradoja, ya que el lugar del maestro es tal en tanto haya un otro que reconozca su lugar de maestro, otro que ocupe el lugar de estudiante-alumno o discípulo. Un espacio así no da lugar a la construcción ni al crecimiento, porque como base hay un objetivo que en sí mismo es destructivo: negarle el lugar al otro.

El adolescente asume una actitud autodestructiva para comprobar que el profesor es incapaz de cumplir con su función, no se somete a las reglas, desafía, no cumple con horarios, tareas u otras asignaciones, no entra a clase y finalmente deja de asistir a la institución y, al estar fuera de la institución, se pone en riesgo, porque la marginalidad es el espacio que queda como condición de posibilidad.

Para esta adolescente, la institución educativa no alcanzó. Se podría decir que no tuvo un espacio posible para ella. Sus formas de ser y de estar en la institución resultaron del todo antagónicas. ¿Quién tenía que acomodarse? ¿La joven o la institución? ¿Puede la institución abrir un espacio para una muchacha a quien le resulta difícil aceptar la autoridad del maestro, que la reta y la pone a prueba?

La pregunta que queda sin respuesta ante esta escena es: ¿podía la institución haber ofrecido otra opción, distinta a la exclusión? La trayectoria de esta joven por varios centros educativos, públicos y privados, nos hace pensar que efectivamente no se trata de la dificultad de acomodarse a un estilo de conducción u organización, es la institución misma la que está cuestionada, esta forma de ofrecer un espacio para la formación y la transmisión de la cultura. Este "lugar de encierro" es el que demuestra que, en las condiciones actuales, su propuesta está del todo obsoleta para, al menos, un porcentaje de la población para quien supuestamente está destinada.

### **En busca de un lugar**

*Entonces eso es lo que yo siempre he pensado, yo no voy a ser un delincuente,  
aunque a veces he estado en la calle, siempre quiero salir de eso  
y pienso en estudiar*

J. H. (joven de 17 años<sup>5</sup>)

El relato que a continuación se expone nos habla de la búsqueda de un lugar, no solo para estar, sino para ser. Lo que resulta con algún matiz siniestro es que quien busca este lugar se supone que ya lo tiene, es un menor de edad, hijo, nieto, hermano, sobrino de alguien, y alumno, residente o miembro de algún lugar o institución. Como menor de edad existe una ley que lo ampara y a partir de la cual se dicta que cualquier norma o requisito es secundario ante el interés superior del menor. También como hijo menor de edad se presume que hay una persona, madre, padre u otro adulto que debe tutelar y garantizar su bienestar.

*Yo salí de sexto grado a duras penas, porque durante sexto grado estuve yendo de allá para acá, de acá para allá, por problemas entre mi mamá y mi abuela. Me costó un montón, sin embargo lo saqué, lo saqué con buenas notas. Después de eso, como regalo por haber pasado sexto grado, mi abuela me dio el teléfono y dijeron que podía entrar al colegio privado porque la mayoría de mis amigos estaban ahí. Hice la prueba, saqué excelentes notas. Tenía doce años, entonces, con el teléfono durante las vacaciones hablé como loco con todos mis amigos y salidas y cosas tontas, etcétera, y el recibo vino como en cincuenta mil pesos. Mi abuela me dijo que no me iba a pagar el colegio, porque yo no me lo merecía. Entonces, a*

---

<sup>5</sup> Este joven entró a sétimo a sus 13 años y perdió ese nivel por conducta. A los 14 años ingresó de nuevo a sétimo en un colegio público, del que salió a los tres meses. Cuando tenía 15 años pasó un año viviendo en la calle, regresaba a la casa con su madre por espacio de una o dos semanas y nuevamente volvía a la calle, después de algún altercado con esta. Después de eso, vivió algunos meses con sus abuelos y después otra vez con su madre. En esos años no abandona del todo los estudios, siempre presenta una o dos materias de educación abierta. Cuando se realiza la entrevista (marzo del 2010) está viviendo con sus abuelos maternos y continúa allí hasta la fecha. Entre el 2010 y agosto del 2011 aprobó las materias de noveno que tenía pendientes, presentó las siete materias de bachillerato y las aprobó, y ahora expresa que quiere estudiar odontología, carrera que sus abuelos están dispuestos a financiar en una universidad privada.

*final de cuentas, mi abuelo metió las manos en el fuego por mí y dijo que él quería que yo fuera al Seminario (colegio semioficial).*

*Y allí entre y al final de año, pues, en realidad, pasé con buenas notas, pero me quedé en conducta. Entonces en el cole dijeron que podía entrar pero tenía matrícula condicionada. Más que nada fueron conflictos con profesores por cosas realmente tontas. Como, por ejemplo, yo casi nunca iba a clases, pero, sin embargo, llevaba buenas notas, presentaba los trabajos, hacía los exámenes. Tampoco llevaba notas de noventa y cinco, pero por lo menos me mantenía dentro del ochenta. Porque en realidad la mayoría de los profesores me parecían bastante tontos, aprendía más tranquilo en la casa, estudiaba cuando me daba la gana y, di, nada más le traía los trabajos y tareas a mis compañeros y era todo lo que hacía. Sí me gustaba ir, por el hecho de que veía a mis compañeros y a mis amigos, etcétera, etcétera, etcétera, pero me daba mucha pereza lo que era ir con uniforme, el hecho de pasar todo el día ahí, la mayoría de las materias haciendo casi nada.*

*Al principio los problemas con los profesores se deducían de eso, o sea, era como que algunos me agarraron entre ojos. Por eso, porque, di, no tienen derecho a decirme nada, porque llevaba notas, no excelentes, pero regulares. Entonces, bueno, me agarraron entre ojos y entonces ya empezaron a ser más groseros y todo. Digamos, por ejemplo, el profesor de español... inclusive llegó al punto que una vez llamó a mi mamá y le dijo que yo no servía para el colegio y que yo era un desperdicio humano y que yo no servía para nada y que mejor me sacara. Y mi mamá dijo que ya alguien de catorce años en sétimo no, era muy incómodo para el profesor y que ella no se iba a comer esa bronca. Entonces, di, inclusive me dijeron que yo no estudiara y que me dedicara a trabajar:*

*Yo sinceramente hubiera preferido estar ahí, porque con el cole se va, no solo se va más despacio, sino que el tipo de persona que uno conoce es diferente y ocupa más el tiempo, entonces uno no hace tantas tonterías. Ahí fue cuando empecé a hacer estupideces como meterme con delincuentes y ese tipo de cosas. Fue como primero conocí a una gente, después con esa gente conocí más gente y, como normalmente pasa, ninguno estudiaba. Ninguno hacía nada más que vender drogas, tráfico de armas, bandas de roba carros, ultras, doces<sup>6</sup>.*

*O sea, nunca hice nada ilegal, nunca lo he hecho y no creo hacerlo, pero tampoco sabía qué hacer, no tenía absolutamente nada que hacer. Algunas veces dormí en la calle, otras veces estaba viviendo con mami, a veces, di, de todo un poco... porque entonces, mami a veces llegaba, me echaba y a la semana me llamaba o me encontraba en alguna parte y me decía que volviera y yo sabía que por mi bien tenía que volver.*

*Antes de que todo esto pasara yo estuve en el internado, con chicos en riesgo social. En quinto grado yo dije no, esto no, ser como ellos no es lo que yo quiero y fue por eso que me echaron del internado. Porque cuando a mí me echaron del internado simple y sencillamente me dijeron que yo no era una persona problemática, que yo no era un delincuente y que no tenía muchos de los problemas que tienen las personas que llegan ahí. Entonces eso es lo que yo siempre he pensado, yo no voy a ser un delincuente, aunque a veces he estado en la calle, siempre quiero salir de eso y pienso en estudiar.*

*Y así yo voy a institutos y voy ganando exámenes, así he ido. Por ejemplo, la segunda convocatoria la logré presentar. Pero, el día que presentaba los exámenes*

---

<sup>6</sup> Grupos de jóvenes que apoyan equipos de la liga de fútbol nacional.

*de español y matemáticas, mi mamá entró a mi cuarto gritando porque la empleada estaba renunciando, porque yo la había tratado mal. Entonces ese día me echaron de la casa y no pude ir a presentar los exámenes. Entonces, literalmente, llevaba dos exámenes arrastrados. Entonces pasé cuatro materias a octavo y quedaba con dos en séptimo. Después, cuando presenté octavo, pasé cuatro materias a noveno y estaba con dos en octavo. Después, cuando presenté noveno, me quedé en cívica, en espa y en mate<sup>7</sup>, ya muy posiblemente este año ya tengo mi quinto año y tengo que empezar a hacer todo lo de la U. Desde que estoy en quinto grado quiero estudiar medicina. Estamos hablando de algo que he querido desde que estoy pequeño, ¿se da cuenta?, es casi la mitad de mi vida. A veces lo veo difícil, sin embargo nunca sé cómo lo voy a lograr; de hecho, actualmente ni siquiera estoy seguro de cómo lo voy a lograr, pero de que lo voy a hacer, lo voy a hacer.*

Este relato muestra el vacío que queda cuando la institución no está para un joven, porque puede suceder, como es el caso, que la familia no tenga las condiciones de contención que el joven necesita. Y, si a esta carencia se le debe sumar que tampoco la institución educativa sea una opción para alojar y contener al joven, habría que reconocer que, en ese caso, el chico se queda sin nada. Es quizá esta una de las tareas más importantes de la institución educativa durante la adolescencia, ya que la familia ocupa un lugar secundario, pues, si bien es cierto siempre es un sostén, puede ser que el joven no cuente con las condiciones necesarias de contención, pero, si la institución educativa brinda un espacio seguro y de pertenecía en el cual el muchacho se sienta acompañado y acogido, soporta con muy buen pronóstico lo hostil, inadecuado o insuficiente que puede venir de parte de su familia.

---

<sup>7</sup> Español y matemática.

Sin embargo, con más frecuencia de la deseable, ocurre que un joven proveniente de una familia que no ha logrado cumplir o cumple muy mal con su función, no sin consecuencias en el desarrollo y estructuración subjetiva de aquel, presente algunas dificultades, resistencia y hasta rechazo hacia el encuadre institucional en todas sus aristas. Este es el caso de la narración, un joven con una actitud desafiante y retadora hacia los y las docentes, que repite la conflictiva familiar. Los y las docentes en su calidad de adultos y de autoridad son depositarios de la transferencia edípica de este chico, quien, con su burla y desafío, es como si les dijera “yo no ocupo adultos, yo puedo prescindir de sus explicaciones”. Él decía que iba a clase sólo a entregar sus trabajos, hacía exámenes y salía bien, que se burlaba y que los profesores le parecían tontos. Tal vez se trata de una actitud muy bizarra, porque si algo queda claro en la escena es que este joven sí necesita la institución, quizá más que la mayoría de sus pares, ya que las y los adultos que han tenido a cargo su tutela, al parecer, han demostrado poca o ninguna capacidad de contención, pero precisamente por eso es de vital importancia para él poder ser parte del colegio.

Por otra parte, además de la contención emocional que puede encontrar, no solo en el vínculo con sus pares, sino con los adultos a cargo de la institución, para este joven, como para muchos, la posibilidad de aumentar su capital cultural y de alcanzar mejores condiciones futuras pasa por ser parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje que brinda el colegio. Él dice finalmente: *a mí me hubiera gustado quedarme en el colegio, porque yo conozco la calle, estuve con los que no estudian, y con los que no estudian, asegura, no tenía absolutamente nada que hacer.*

A partir de la Ilustración, en definitiva, es claro que la educación es definida como la forma de adquisición de un conjunto básico de conocimientos, habilidades, valores que serán compartidos por los ciudadanos. Evidentemente se tratará de una socialización

política a través de la educación, que es una institución de reproducción social. Surge así la escuela pública, como creación de la modernidad. Ahora bien, la escuela pública viene a ser parte integrante de lo que se llama estados-nación. Ocurre que, con el debilitamiento de los mismos, también la escuela pública se debilita en su función, la cual no ha sido sustituida por ninguna otra institución pública y obviamente la escuela como institución privada es una opción solo para una minoría de la población, de manera que los sueños de superación para alguien que ha quedado fuera de esta institución pública es un fuerte empujón hacia la marginalidad.

La escuela está asociada a la idea de progreso individual, se le atribuye a la educación un lugar como socialización y avance social. En los discursos de los alumnos, la escuela es reconocida como el lugar de la adquisición del saber social. Este joven afirma que su profesor de español dijo a su madre que él *no servía para el colegio* y que *era un desperdicio humano*. No es seguro que el profesor haya dicho esto y lo deseable es que no haya sido así, pero lo que sí tiene un peso es que pareciera ser de esta forma como el joven se siente ubicado por su docente, lo que nos habla de la hostilidad que percibía hacia él y finalmente de cómo se siente él “un desperdicio humano”. Y no es para menos, porque, con esa sentencia de “no sirve para el colegio”, se le está preparando el camino para la expulsión, tanto así es que él se encuentra al poco tiempo en la calle y no sabe qué hacer, sobre todo con el sueño de ser médico, al que se aferra.

Este muchacho rompe con lo esperado dentro de la institución: si no asiste a clases, debe ser un mal alumno, pero él rinde bien en sus exámenes, y desafía a sus docentes. Evidentemente su “conducta” ha de ser un problema para la exigencia y el cumplimiento de la norma que la institucionalidad requiere, sin embargo no deja de ser una contradicción: él

pierde el año, porque, a pesar de no perder las materias, “se queda en conducta”. Pero ¿qué ocurre si pasa en conducta y se queda en las materias? ¿Gana el año por la conducta? La respuesta es no. Por la conducta solo se puede perder el año. ¿Entonces ahí qué papel juega la conducta? ¿Qué es la conducta y qué lugar juega para el sujeto al que se evalúa?

Foucault se dio a la tarea, entre otras cosas, de elaborar una historia de los diferentes modos en que los seres humanos se han constituido en sujetos. Es así como la subjetividad se construye por la ciencia, las prácticas divisorias y la elaboración individual, a través de grandes categorías como la sexualidad, por ejemplo. Señala este autor que la idea de sujeto está ligada, por un lado, al proceso de subjetivación-individuación, así como al proceso de sujetamiento, es decir, sujeto a algo, para él, sujeto a una estructura o una institución, que será siempre una trama de poder que no solo lo produce, sino que también lo contiene. Para Foucault, las tecnologías del yo son “aquellas técnicas que permiten a los individuos efectuar un cierto número de operaciones en sus propios cuerpos, en sus almas, en sus pensamientos, en sus conductas” (1990, p. 36). Y, si se analiza la historia de la subjetivación, esas tecnologías del sí mismo o tecnologías del yo pasan de la idea delfica del “conócete a ti mismo” al “confiesa tus pecados” del cristianismo monástico, y de este, al *cogito* cartesiano de la modernidad, para, finalmente, llegar al diván psicoanalítico (Foucault, 1990).

Entonces, podríamos decir, si tomamos en cuenta lo anterior, que en este momento histórico de cambios vertiginosos, tiempo en que los supuestos inmutables del pasado, como la autoridad del docente, hoy no se sostienen por sí mismos y requieren una continua y elástica forma de enfrentar las circunstancias y eventualidades, permanentemente se pone en juego quién se es frente a esa institución que al cerrarle las

puertas lo deja en el vacío o, peor aún, en los márgenes, junto a los excluidos que vienen a ser los residuos de los cuales no se desea saber nada, “anormales”, dentro de los cuales se encuentran los incorregibles. Para este joven, por su “conducta”, dentro del dispositivo saber-poder del que ha quedado fuera, se le incluye solo para signarlo como el propio responsable de su exclusión, queda fuera porque no logró acatar las normas.

A manera de una conclusión, de esta escena se puede deducir que la escuela está habitada por jóvenes que, si bien sostienen su anhelo de ser parte de esta, por sus características subjetivas, no encuentran un lugar en ella, quedan fuera, son excluidos.

#### Referencias bibliográficas:

Bekerman, Jorge. (2007). El psicoanálisis ilustrado. Una introducción al psicoanálisis lacaniano en 109 sesiones de lectura. Comunidad Virtual Russell.

Carballeda, A. (2002) *La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios*. Argentina: Paidós.

Costa, P. O., Pérez, J. y Tropea, F. (2005) *Tribus urbanas*. Barcelona, España: Paidós.

Foucault, M. (2002) *Vigilar y Castigar*. Argentina: Siglo XXI.

Foucault, M. (2003) *La arqueología del saber*. México, Siglo XXI. Extraído de:

<http://www.bachillerato.uchile.cl/files/historia/2006/arqueolog%C3%ADa%20del%20saber.pdf>

Foucault, M. (2006) *Seguridad, territorio y población*. Curso en el Collège de France (1977-1978). Fondo de Cultura Económica. Argentina.

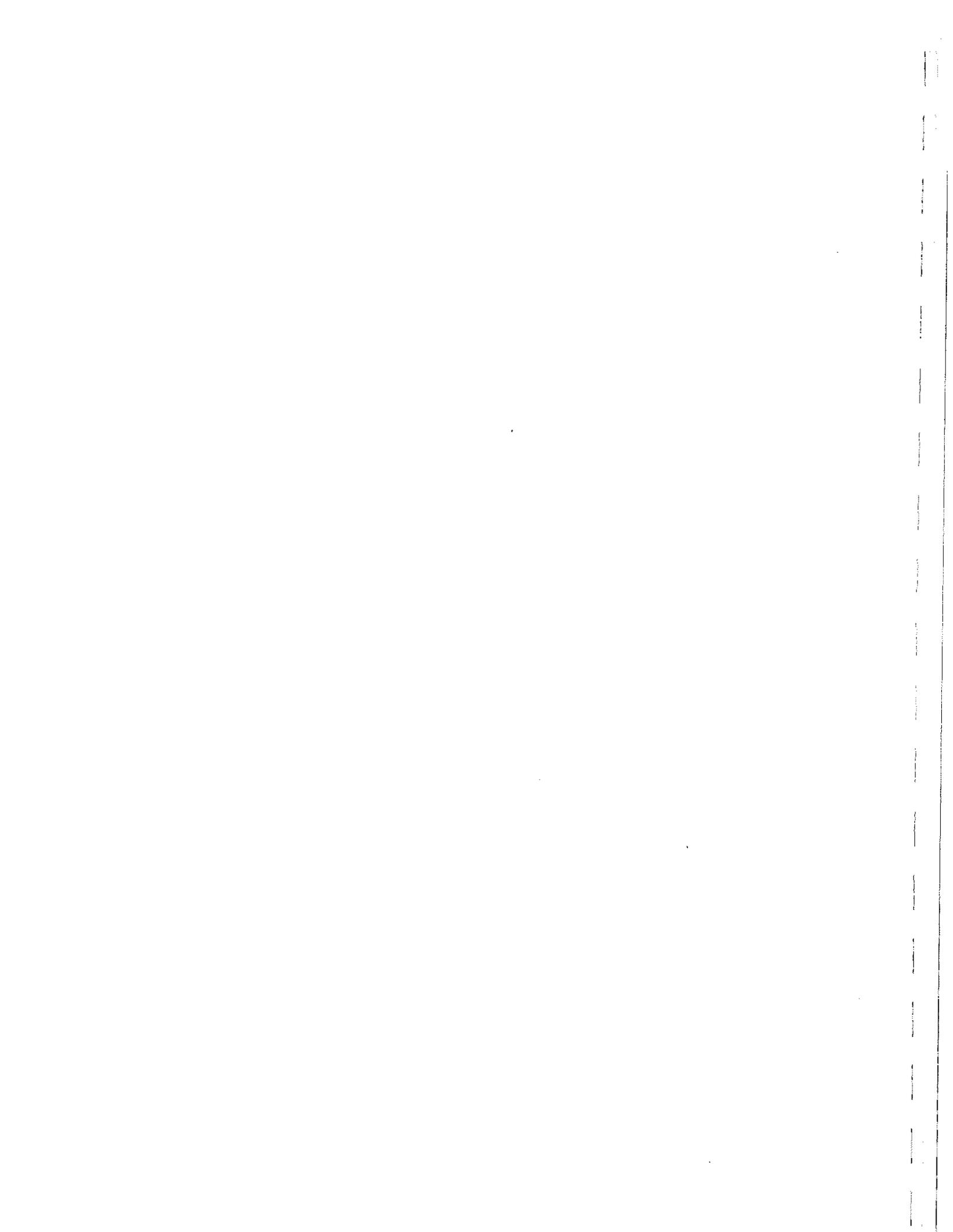
Foucault, M. (2010) *La historia de la sexualidad, 1: La voluntad de saber*. Argentina: Siglo XXI.

Jameson, F. (1996) *Teoría de la postmodernidad*. Madrid, España: Editorial Trotta.

Lipovetsky, G. (1996) *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona, España: Anagrama.

Perdomo, R. (2004) "Siglo XXI-Trauma social, violencia y adolescencia". *Revista del Área de Psicopatología de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República de Uruguay*. Extraído de:

<http://www.itinerario.psico.edu.uy/SigloXXITraumasocialviolenciayadolescencia.htm>



## Contenido

INTRODUCCIÓN.....	3
TEORIA DEL SUJETO, PSICOANÁLISIS Y EL SUJETO DE LA ADOLESCENCIA.....	9
NORMALIZACIÓN, PODER Y DISCIPLINA.....	23
DISPOSITIVOS DE CONTROL.....	23
LA PALABRA PLENA, LA PARRESISTÍA Y EL CUIDADO DE SÍ.....	38
La diferencia.....	44
La soledad de estar al margen.....	53
El des-encuentro.....	60
En busca de un lugar.....	67
A MODO DE CONCLUSION:.....	75
LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESTA HABITADA POR CONTRADICCIONES.....	75
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	90



## INTRODUCCIÓN

Hace casi 25 años, en 1989, con los instrumentos teóricos que puede aportar un bachillerato en psicología de la Universidad de Costa Rica, y el atrevimiento que solo la ignorancia posibilita, junto a un par de amigos, inicié mi trabajo con adolescentes; las motivaciones e inquietudes de aquella época fueron cambiando y redefiniéndose, como debe ser, pero la esencia que las definió básicamente son las mismas de hoy, mi intuición en aquel momento, hoy mi convicción de que esa estructura que llamamos adolescencia, es vital y fundacional para cada sujeto, algo de lo que va a definir al sujeto se juega en ese proceso.

Es así como fundé y dirigí dos instituciones dedicadas a la atención de adolescentes que tenían en común lo que definí como un síntoma y que institucionalmente denominaban “historia de fracaso académico”, es decir, jóvenes que no avanzaban en sus estudios, según lo esperado.

Creo que una de las cosas más valiosas de ese trabajo, era la certeza, de que con sus desplantes, su desdén hacia el aprendizaje, su desprecio por las normas, su enojo con los adultos, esos adolescentes estaban diciendo algo, que iba más allá de sus actos. Conocer qué era lo que nos estaban diciendo fué la mayor motivación para realizar mi trabajo. Es así, cómo, en el proceso de establecer una comunicación que nos permitiera descifrar aquel mensaje, fui conociendo la adolescencia.

Y pasó que entre más aprendía, más me daba cuenta de lo mucho que desconocía y la gran cantidad de estereotipos que se manejaban alrededor de la adolescencia, y cómo producto de ese desconocimiento en no pocas ocasiones, se atropellaban los derechos de esos sujetos adolescentes. Esto me llevó a, en primer lugar buscar material teórico y leer lo que se había producido en psicología y especialmente en psicoanálisis sobre la adolescencia, en aquel entonces no mucho, pues la categoría adolescencia como tal no forma parte del repertorio conceptual psicoanalítico, travesía que se inició de esa manera y que ha marcado la ruta por la cual he transitado toda mi formación y recorrido académico y profesional.

La cercanía con estos adolescentes, tanto en la experiencia cotidiana como en la investigación y trabajo clínico, me lleva a reconocer la importancia de la adolescencia, en la construcción subjetiva y en el desarrollo de la cultura misma. Considero que la adolescencia y estos procesos que la definen constituyen un momento trascendente en la historia de cualquier sujeto, al punto de asegurar que lo que allí acontece puede redefinir el rumbo de una vida, para bien o para mal.

En mi trabajo con estos adolescentes, me encuentro, en el abordaje de la particularidad de cada sujeto y las circunstancias que tienen en común, a pesar de las diferencias, me refiero a las marcas que deja en su vida el pasar por el colegio. Como decía, ellos me posibilitaron interrogarme y analizar los procesos y sus lugares en tanto sujetos implicados en la institución educativa.

Este análisis de la institución educativa y de las personas adultas en su lugar de docentes, guías, orientadores o directores a cargo de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se espera que funcionen en el colegio o escuela, me conducen a trabajar durante algunos años en la Escuela de Orientación y Educación Especial de la Universidad de Costa Rica, específicamente en la Sección de Psicopedagogía<sup>1</sup>. Poco a

---

<sup>1</sup> Sección a cargo de los cursos de psicología y desarrollo para todas las carreras de la Facultad de Educación, de la Universidad de Costa Rica.

poco, la institución educativa empieza a ser un tema de interés en mi desarrollo académico.

Finalmente, aunado a lo anterior, como estudiante del Doctorado en Estudios de la Sociedad y la Cultura, me involucro en el análisis y reflexión de la cultura y sus malestares. Con un foco claramente dirigido hacia la adolescencia y la institución educativa, me interesa cómo se materializa el mal-estar desde la adolescencia y cómo este grupo etario denuncia a la cultura sus inoperancias y, a la vez, empuja hacia la transformación y desarrollo de la cultura misma y sus instituciones.

De manera que, en este recorrido, que da origen a este material que hoy es un libro, confluyen tres temas de mi interés: el proceso de estructuración subjetiva, especialmente durante la adolescencia, la institución educativa y el análisis del mal-estar en la cultura.

El mal-estar en la cultura, tal cual lo planteó magistralmente Freud, tiene que ver con la imposibilidad, la imposibilidad de la plena felicidad o el pretendido bienestar. La cultura tiene un precio innegociable, para preservar la vida en comunidad se requiere la renuncia pulsional. Pero este no es todo el origen del mal-estar, señala Freud (1930), pues a estas renunciaciones hay que agregar las exigencias excesivas, no en pocos casos innecesarias, provenientes no solo del exterior sino también del interior del psiquismo, a través de la instancia superyoica, punitiva y exigente, que exige lo imposible, la perfección.

El rechazo y la expulsión del sistema de educación formal, en la actualidad, es un problema definido como tal por las autoridades institucionales y los expertos. Yo lo analizo como una de las manifestaciones del mal-estar de la cultura, apuntalado por los jóvenes que denuncian las grietas y fracasos de las instituciones y de la institución educativa en particular.

Pensar en la institución educativa y en el dispositivo que allí se juega, a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, es fijar la vista en tres ejes fundamentales que intervienen en dicho dispositivo: poder, saber y subjetividad, no siempre bien

ponderados en el abordaje de dicha institución, de su mal-estar y denuncia como institución en crisis. Respecto al poder, el análisis tradicionalmente se ha planteado como una posesión y desde allí en determinar si, la institución ha perdido o no poder y en cómo recuperarlo o tomarlo en caso de reconocer la merma del mismo por parte de quienes se supone deben tenerlo: las personas adultas, y la recuperación fundamentalmente se concreta en lo disciplinar. quizá el tema más mencionado en relación con la institución educativa, la disciplina.

Sin embargo considero, que si bien, efectivamente, el tema del poder se pone en juego en la institución educativa, lo pienso desde una perspectiva más amplia, tal como lo plantea Foucault,

Hay prácticas en las que el poder necesariamente está presente y en las que no es necesariamente malo en sí mismo (...) Entiendo por relaciones de poder algo distinto de los estados de dominación (...) Los efectos de dominación pueden llevar a que un niño sea sometido a la autoridad arbitraria e inútil de un maestro, o a que un estudiante esté bajo la férula de un profesor abusivamente autoritario”

(Foucault, 1984, s.p. ).

El poder como relaciones de poder, a decir de Foucault, es un poder que se ejerce. Este autor señala que “lo que define una relación de poder es que es un modo de acción que no actúa de manera directa o inmediata sobre los otros, sino que actúa sobre sus acciones, una acción sobre la acción, sobre acciones eventuales o concretas, presentes o futuras” (1984, p. 238).

Sin embargo, me interesa también el análisis del poder disciplinario y, más precisamente, el análisis del pasaje de un ejercicio abierto de la violencia a lo que Foucault ha denominado la microfísica del poder. La función principal del poder disciplinar es enderezar conductas; este poder inspecciona, jerarquiza, sanciona y normaliza o, dicho de otro modo, sanciona desde la norma y no desde la ley (Foucault,

1984). El poder disciplinar tiene como objetivo la dominación y en la escuela, con el supuesto de enseñar, se recompensa o se castiga.

Dentro de esta lógica, la institución educativa es la encargada de garantizar que niños, niñas y adolescentes, tutelados, no se salgan de la norma y para evitar el desvío son vigilados (panoptismo). Es decir, la institución educativa debe supervisar el desarrollo de sus tutelados, fundamentalmente, para corroborar que se encuentren dentro de la línea de desarrollo esperado e impedir cualquier desviación, tarea asignada a la disciplina y todos sus instrumentos.

Con respecto al saber, a pesar de que, en los tiempos actuales existe una especie de apología a la ciencia y la tecnología, tanto que se apuesta a la ciencia y a las tecnologías como la posibilidad de mantener la vigencia de la institución. El saber no es ajeno del poder, de hecho se trata más bien de un eje poder-saber, el saber no es validado sino por un discurso. En palabras de Foucault, se trata de un régimen de verdad que está íntimamente relacionado con el poder, en “toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad” (Foucault, 1992, p. 12). Existen diversas formas de controlar los discursos, una de ellas es a través de las adecuaciones sociales y, como señala Foucault, “todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican” (Foucault, 1992, p. 37).

Y, finalmente, también es importante retomar la subjetividad y lo intersubjetivo que se pone en juego en toda institución y que tiene relación con el sentido de pertenencia, con la transferencia y con el sentirse incluido, integrante, participe responsable dentro de ese escenario. Es decir, se trata de la posibilidad de darle un lugar a la subjetividad, tal cual lo esbozan Toledo (1998) y Follary (1997), quienes

enfatan en la necesidad de abrirse a la aceptaci3n de lo inesperado del sujeto, no como error, sino como fuente de creaci3n y producci3n de sentido.

## TEORIA DEL SUJETO, PSICOANÁLISIS Y EL SUJETO DE LA ADOLESCENCIA

Se puede afirmar que la dicotomía razón/sin razón es uno de los ejes fundamentales que atraviesa todo el planteamiento del proyecto moderno. Dentro de la misma modernidad, es decir, sin salirse de ella otros grandes filósofos como Marx y Freud han cuestionado este absoluto de la razón y han sacudido esta idea omnipotente de la modernidad.

Si bien en Freud no se encuentra específicamente la noción de sujeto, es posible encontrarla en su obra, aunque no de manera explícita. En el texto *Una dificultad del psicoanálisis* (1917), Freud plantea que la humanidad ha recibido por parte de la ciencia tres grandes heridas que asestan un duro golpe al narcisismo. La primera, que define como de carácter cosmológica, está enlazada no solo con Copérnico, pero sí directamente asociada a sus planteamientos, en el sentido de que la Tierra es más pequeña que el Sol y gira alrededor de este y no a la inversa. La segunda, que denomina biológica, tiene que ver con los planteamientos e investigaciones de Darwin en términos generales, que ubican al hombre dentro del reino animal y “próximamente emparentado” con algunas especies. Finalmente la herida que llama psicológica tiene que ver con sus propios planteamientos, que lo colocan como un detractor de la gran propuesta moderna del predominio de la razón, pues la proposición freudiana pone en entredicho la supremacía del yo como esa instancia de la personalidad capaz de dominio y control. Al respecto, afirma Freud:

Confías en que todo lo que sucede en tu alma llega a tu conocimiento, por cuanto la conciencia se encarga de anunciártelo. Y cuando no has tenido noticia alguna de algo, crees que no puede existir en tu alma. Llegas incluso a identificar lo anímico con lo consciente, esto es con lo que te es conocido, a pesar de la

evidencia de que en tu vida psíquica tiene que suceder de continuo mucho más de lo que llega a ser conocido a tu conciencia.

Además en todos los casos las noticias de tu conciencia son incompletas y muchas veces nada fidedignas (Freud, 1917, T XVII p. 185).

Se puede encontrar acá claramente la idea de un sujeto dividido, propuesta que ha sido explícitamente planteada por Lacan en la segunda mitad del siglo XX, pero que evidentemente está en Freud, como se demuestra en el texto citado. De tal manera, se puede afirmar que para el psicoanálisis el ser humano es un sujeto dividido entre un saber que sabe y otro que ignora de sí mismo, pero en el cual se encuentra su verdad. También es un sujeto sujetado, en términos lacanianos, al deseo del Otro<sup>2</sup>. Si seguimos esta línea de pensamiento, se puede afirmar que el sujeto inicia su constitución como tal a través de la alienación. Lacan propone esto en su texto *El estadio del espejo como formador de la función del yo (je)* (1949), donde sostiene que la experiencia del psicoanálisis se “opone a toda filosofía derivada directamente del *cogito*” y afirma que se podría situar el primer momento de la constitución del sujeto en la situación especular que es del orden de lo imaginario, en tanto el *infans* se identifica con lo que no es, pero que le es dado a través de la mirada materna o de quien ocupe ese lugar.

El hecho de que su imagen especular sea asumida jubilosamente por el ser sumido todavía en la impotencia motriz y la dependencia de la lactancia que es el ser humano en ese estadio *infans*, nos parecerá por lo tanto que manifiesta, en una situación ejemplar, la matriz simbólica en la que el yo (je) se precipita en una forma primordial, antes de objetivarse en la dialéctica de la identificación con el otro y antes de que el lenguaje le restituya en lo universal su función de sujeto (Lacan, 1949 p. 2).

De manera que, de acuerdo con Lacan, entendemos el proceso de estructuración subjetiva como un proceso que inicia y continúa desde afuera del sujeto mismo, es

---

<sup>2</sup> otro (pequeño otro) el semejante dentro del registro imaginario. Otro (gran Otro) registro simbólico, del deseo, del significante, del lenguaje.

decir, el niño asume quién es a partir de lo que le dicen que es, de los significantes que le son asignados y asumidos. Es así como también se puede afirmar que lo imaginario será estructurado por el lenguaje.

El segundo momento constitutivo del sujeto será el provocado por la transformación producida con el atravesamiento del Edipo, que incorpora una lógica triangular que viene a romper la relación dual madre-hijo y supone la introducción del orden simbólico, la instauración de la ley como orden cultural. Estructuralmente, esto constituye una pérdida para el sujeto, en términos de su objeto de deseo, y lo lanza como deseante en una búsqueda inagotable. La palabra del Otro en tanto discurso es lo que provoca esta escisión y, por ello, se puede aseverar que el sujeto queda alienado en el discurso del Otro. Si esto no ocurriera se quedaría en el plano imaginario como objeto del deseo del Otro, es decir, como falo que imaginariamente completa al otro, la palabra en tanto significante otorga un lugar simbólico. Estamos hablando que se opera un pasaje del ser al tener, es decir, del registro imaginario al registro simbólico.

Hay que tener presente que el sujeto se constituye a partir de dos operaciones: la alienación, en tanto sujeto del inconsciente, y la separación, consistente en buscar su deseo, que, de acuerdo con Lacan, será siempre deseo del Otro, en tanto es en cuanto Otro como desea, “por eso la cuestión de el Otro que regresa al sujeto desde el lugar de donde espera un oráculo, bajo la etiqueta de un *che vuoi?* ¿qué quieres?, es la que conduce mejor al camino de su propio deseo” (Lacan, 2010, p. 775).

Este pasaje de la alienación a la separación se puede presentar como el paso mediante el cual el sujeto acepta su propia castración y la del otro, y tiene que ver con la renuncia al goce y con la aceptación de la Ley. Operación que se produce con el atravesamiento por el Edipo y en la cual se instaura lo que Lacan denomina la metáfora paterna<sup>3</sup>.

<sup>3</sup>Quiero extenderme para explicar el concepto de metáfora desde el psicoanálisis. Para Freud la condensación y el desplazamiento son los mecanismos fundamentales a través de los cuales se elaboran las formaciones del inconsciente (los sueños, el chiste, síntomas, lapsus y actos fallidos), única manera de acceder al mismo. Por su parte, Lacan, al plantear que el inconsciente está estructurado como un lenguaje, las formaciones del inconsciente surgen como resultado de las sustituciones

Freud propone que la declinación del complejo de Edipo se da por la intervención de la ley, de la cual el padre es su representante. Se trata de un padre que prohíbe y promete. Así, el complejo de castración impone la finalización del Edipo. Lacan señala que ningún padre, real o imaginario, basta para cumplir a cabalidad con su función.

El primer tiempo del Edipo está marcado por el deseo de la madre que recubre al *infans*, proceso necesario pero mortífero si se queda allí (alienación). En el segundo tiempo tendremos la introducción del padre imaginario, un padre al que se le teme y admira, es el padre que pone límite al deseo. Todavía el sujeto atrapado en el registro imaginario supone un padre todopoderoso que es poseedor del falo<sup>4</sup>, pero no es un padre atravesado por la Ley, sino, más bien, poseedor de la Ley. Es hasta el tercer tiempo cuando se produce la operación mediante la cual se introduce el padre simbólico y con esto la unión de la Ley al deseo.

Es importante recalcar que el padre simbólico no hace referencia a ningún sujeto en específico, se trata de un significante que deja su marca en el discurso. A esta marca es a lo que se denomina Nombre del padre (Lacan, 1957-58, Seminario 5, *Las formaciones del inconsciente*) La metáfora del Nombre del padre es el resultado de la sustitución del deseo de la madre por el significante nombre del padre, con lo que resulta, como en toda metáfora, una nueva significación. Producto de esta ecuación, el niño renuncia a ser el falo (deseo) de la madre, con lo cual acepta su falta e ingresa así en el registro simbólico como sujeto en falta, y se lanza como sujeto deseante en busca de su significación, pasaje de la alienación en el deseo del Otro a sujeto de deseo, que

---

metafóricas o metonímicas (retoma estos conceptos de la lingüística de Jakobson), de unos significantes por otros, vinculados con los originales por distintos tipos de relaciones. En la metáfora hay creación de sentido, en tanto al significante 1 se le adiciona el significado del significante 2 con quien se está asociando, con lo que se produce una nueva significación. En la metonimia lo que hay es repetición, en tanto lo que se produce es la sustitución de un S por otro S que tienen entre sí una relación de contigüidad.

<sup>4</sup>Como objeto a, o representante del deseo.

no busca el reconocimiento a través del otro semejante ni el Otro de la cultura, sino que reconoce su falta y se hace cargo así de su deseo.

Esta operación es particularmente importante durante la adolescencia, pues todas las pasiones edípicas se reeditan para encontrar su resolución a través de ese trabajo que Rodolfo (1998) denominó del desplazamiento a la sustitución en términos de elección de objeto. No se trata de una simple represión, es más profundo que eso, es un sepultamiento, un hundimiento, una destrucción de ese ligamen edípico. La adolescencia es el tiempo decisivo donde se define si algo va a quedar simplemente en la categoría de reprimido o si va a sufrir cierto grado de sepultamiento y con ello se impone una transformación de los vínculos futuros.

La adolescencia, según Silvia Tubert, “es el producto de una historia que se inicia con el nacimiento del niño y aún antes, en cuanto aparece el proyecto de su vida en la historia de quienes lo engendraron” (1982, p. 16), lo que implica reeditar desde otro lugar la apropiación de la imagen de sí mismo, las pasiones incestuosas y el sujeto se encuentra en un proceso de regresión narcisista, que pone en primer plano las características descritas por Freud (1914) de dicho proceso. Ricardo Rodolfo (1986) sugiere que se trata de puntos de estructuración del sujeto que se llevan a cabo en la adolescencia y que él los conceptualiza como trabajos. Emplea el concepto de trabajo para hacer referencia a una labor que debe llevar a cabo el sujeto, lo que lo coloca en una posición activa. Se trata de un trabajo psíquico que le pertenece al sujeto, que implica su propia actividad para llevarlo a cabo, de acuerdo con los recursos de que dispone para realizarlo. Para hablar de un proceso adolescente, se requiere que se estén llevando a cabo estos trabajos simbólicos, que comprenden una posición muy distinta del sujeto frente a su familia, frente a los adultos y figuras de autoridad, distinta en relación con el niño o la niña que fue.

Estos cambios son, en esencia, lo adolescente y, por lo general, se producen en cierto periodo de edad, entre los 12 y los 19 años: la adolescencia. Pero no necesariamente hacen su aparición únicamente ahí, pueden presentarse en el transcurso de la vida, en diferentes momentos y frente a situaciones críticas.

Freud (1905), al plantear su teoría sobre la sexualidad infantil, pone de manifiesto fundamentalmente dos aspectos que me interesa resaltar en este momento. Primero, que la sexualidad es un aspecto estructurante del sujeto humano y que la misma se inicia con el nacimiento; segundo, que la sexualidad infantil es constitutiva de la sexualidad adulta, pero que son muy diferentes. Entre la una y la otra se encuentra la latencia, momento en el ser humano donde la primacía de la sexualidad cede su lugar, el cual es retomado con el empuje puberal, como parte del trabajo psíquico que le toca realizar al sujeto adolescente. Freud define esto como la primera gran tarea de la pubertad, es el pasaje de la sexualidad autoerótica de la infancia a la sexualidad como una experiencia intersubjetiva. Este gran trabajo del adolescente es un acontecimiento estructurante, es algo que se termina de escribir con respecto a la vivencia de satisfacción, implica una renuncia a ser de su cuerpo el objeto de su deseo, para dar pie a una nueva manera de satisfacción que involucra a otros.

La salida del circuito familiar como único referente posibilita incursionar con nuevos vínculos y nuevas formas de vincular; las figuras de identificación no son ya, y a partir de ese momento no lo serán más en exclusiva, los vínculos primarios, lo que permite al sujeto tener nuevos referentes y con ello construir-se desde un lugar distinto.

Esta conquista de lo extrafamiliar (Rodulfo, 1998) permite que el adolescente se vuelque al campo social; es un logro que el sujeto adolescente debe trabajar y que conlleva su salida exogámica. Más rigurosamente se debería hablar de una transmutación, no solo de un pasaje. Se trata de que lo familiar devenga extraño para el

sujeto, lo simboliza como no-yo, es decir, como si lo familiar no tuviera que ver con él o ella.

El trabajo psíquico que el sujeto adolescente debe llevar a cabo implica resignificar sus experiencias infantiles. Esto supone religar, desligar y volver a ligar muchas de estas experiencias y vivencias infantiles, darles una nueva significación, lo que lo lleva a posicionarse en un lugar distinto. Este proceso no es lineal y, como todo en lo humano, es contradictorio y entraña grandes conflictos y fluctuaciones de sentimientos.

A esto se debe agregar que el sujeto adolescente se encuentra de nuevo frente a un cuerpo fragmentado, porque el acelerado crecimiento del cuerpo que se da durante este momento del desarrollo humano así lo impone: parece que todas las diferentes partes del cuerpo crecen sin orden o con un orden del que se desconoce su lógica; de repente las extremidades adquieren una dimensión más larga de lo que se espera para un cuerpo que en su tronco ha iniciado un proceso de ensanchamiento del que también se desconoce su límite. Deviene así esa sensación de cuerpo fragmentado, lo que reactualiza las experiencias vividas en la más temprana infancia: se renueva el proceso que Lacan conceptualizó como estadio del espejo. Es así como lo imaginario adquiere gran relevancia. Tal como lo plantea Tubert, “la adolescencia es un momento mítico, que se desarrolla fundamentalmente en el plano de lo imaginario, aunque su estructuración introduce o re-introduce el plano simbólico, en tanto se define por la ley que se impone” (Tubert, 1982, p. 21).

Otro elemento estructurante que está presente en el proceso adolescente es “la contradicción que aparece como tema central de la adolescencia: la oposición entre vida y muerte” (Tubert, 1982, p. 19), oposición que se expresa en la lucha de contrarios, no solo de las pulsiones freudianas, sino inscrita en las oposiciones progresión-regresión,

síntesis-disgregación, avance-retroceso. Este encuentro con la muerte casi todos los autores lo mencionan y lo desarrollan del lado del duelo a efectuar por el proceso frente al cual el sujeto debe abocarse a la destrucción de ese niño que fue o debió ser, según el deseo de los padres. Una y otra vez vemos a los adolescentes, afirma Rodolfo (1998):

(...) empeñados a empezar de nuevo, como si no pudieran tomar nada de nadie, incluso de ellos mismos. Necesidad de desprenderse del niño, que está pegado al Ideal de los otros, para el cual los significantes del mito familiar han vertido sobre el espejo los lugares desde los cuales debe significarse y del cual el adolescente pretenderá escaparse (p. 40).

Este proceso adolescente incluye también un cambio importante: pasar del yo ideal al ideal del yo, entendidos de acuerdo con los planteamientos lacanianos, lo que nos permite comprender que este proceso de construcción del sujeto se inicia desde lo imaginario y que tiene su comienzo desde el momento mismo que se adviene al mundo:

(El yo ideal) es el tronco de las identificaciones secundarias, cuyas funciones de normalización libidinal reconocemos bajo ese término. Pero el punto importante es que esta forma sitúa la instancia del yo, aún desde antes de su determinación social, en una línea de ficción, irreductible para siempre por el individuo solo; o más bien, que sólo asintóticamente tocará el devenir del sujeto, cualquiera que sea el éxito de las síntesis dialécticas por medio de las cuales tiene que resolver en cuanto yo [je] su discordancia con respecto a su propia realidad (Lacan, 1949, p. 2).

De manera que este yo ideal viene siendo todo aquello que está dado, lo establecido, lo que está ahí consolidado en el mundo de la infancia: los padres ideales, la familia ideal, el niño o niña ideal, el mundo perfecto de la infancia que inicia, poco a poco, su destrucción e impone una cadena de duelos, a partir de los cuales empieza el

proceso de reconquista de nuevos panoramas, que da lugar a la predominancia del ideal, en tanto horizonte abierto de lo que va a ser o de lo que será sin serlo nunca del todo; permite así no serlo, pero buscar construirlo (Rodulfo, 1998).

Sobresale en este proceso la omnipotencia como un mecanismo necesario e inevitable, que responde a la regresión narcisista por la que se atraviesa, repetición transformada de los tiempos del narcisismo, lo llama Rodulfo (1998). Quizá este proceso coloca a los adolescentes en una posición de riesgo, pues la regresión trae consigo la omnipotencia y con ella la sensación de invulnerabilidad, sensación que se produce al centrar toda la energía libidinal sobre sí mismos. Son fantasiosos e imaginativos, aún cuando no siempre compartan sus fantasías, las cuales son el material de sus sueños diurnos o ensoñaciones. Sobresale una visión mágica de la realidad y sienten que es suficiente con el pensar para realizar sus metas. Lo anterior lleva al adolescente a tomar riesgos a veces innecesarios, otras veces inevitables. También la regresión narcisista trae consigo la depresión, la cual se agudiza cuando el adolescente debe contrastar sus fuerzas con la realidad y no siempre el resultado es el esperado. Durante este proceso el sujeto adolescente oscila entre el entusiasmo y la apatía, entre la alegría y la tristeza, entre el optimismo y la desesperanza.

Esto, junto con la pérdida de la imagen especular, su imagen en el espejo, produce que el adolescente se mire a sí mismo como un extraño. Primero se mira como un desconocido, luego se verá como Otro, para lo cual el adolescente se dirige ahora no hacia su familia sino hacia todo el campo social, sus nuevos ideales (amigos, imágenes publicitarias, de la farándula, deportivas, etc.), para terminar viéndose en el Otro, solo que Otro más abstracto que el de la primera infancia, Otro referido a ciertos ideales, no personas ni figuras. Es así como surge la categoría simbólica de amigo, opuesta a la del extraño; la amistad, la posibilidad de contar con estos otros semejantes pero diferentes

cumple la función de objeto transicional, lo que mitiga, de esta manera, los rigores de la oposición familiar-extrafamiliar, la suaviza, funciona como articulador (Rodulfo, 1998).

A través de este proceso aquí descrito queda claro que la adolescencia es la estructura sobre la cual se resignifican las vivencias de la infancia y producto de este proceso de estructuración el sujeto adolescente logra una nueva posición, desde donde se relaciona con el mundo, pone a prueba todo y a todos, con la capacidad real de cuestionar a la cultura misma y producto de este cuestionamiento la cultura se transforma.

Directamente relacionado con este proceso de estructuración subjetiva de lo que convenimos en llamar adolescencia, en la actualidad, está lo que algunos autores, dentro del psicoanálisis, han designado como la declinación del padre. Fuera de él hay corrientes que se manifiestan a favor de fortalecer la figura del padre y otras que celebran este declive como parte de un proceso de liberación que ha destronado el reinado patriarcal, pero no es de interés desarrollar tal debate en estas páginas, aunque sí es importante plantear la posición sobre la cual se sostendrá el análisis de los resultados de la presente investigación.

Cabe recordar a Foucault, quien señala que, frente a la fallida promesa del siglo de las luces, se instituyó lo que él denomina la voluntad de saber (Foucault, 2010), lo que impuso su ley a los discursos. Es así como el discurso médico y el pedagógico establecen la categoría de “lo normal”. En relación con la adolescencia, hay un discurso un tanto bizarro que promulga dar espacio a los adolescentes que ahora desde el discurso son considerados “sujetos con derecho”, pero, desde ese mismo discurso, a veces, son abandonados por parte de quienes deberían ser figuras de apoyo para crecer.

También, en ocasiones, este tema de los derechos se usa en contra de los sujetos adolescentes, para reclamar un lugar de superioridad frente a ellos, por parte de los

adultos que consideran que han perdido capacidad de control sobre los y las adolescentes, ya que con esto se legitima su autonomía, en detrimento del acatamiento de límites necesarios para el desarrollo de una comunidad. Pero no se trata de proclamar el endurecimiento de leyes y de la autoridad del adulto sobre niños y adolescentes, ni tampoco el abandono de estos, en defensa de un supuesto reconocimiento y respeto de los derechos de niños y adolescentes. Como lo plantea Zabalza (2010), para crecer y emanciparse el sujeto adolescente requiere separarse e independizarse del adulto y, con la misma intensidad, para lograr esa ansiada autonomía e independencia, requiere del apoyo y contención de sus mayores.

El sujeto adolescente cuenta con múltiples y significativas relaciones que quitan la centralidad de los vínculos primarios y se ofrecen como nuevas figuras de identificación, por supuesto los y las docentes en una institución educativa podrían ser una de esas nuevas figuras de identificación, así como también ocupar un lugar desde el cual se reediten los conflictos edípicos, es decir en las relaciones de poder que se ponen en juego en el marco de la institución educativa, fundamentalmente entre adolescente-adulto, pero no exclusivamente allí. Entendemos estas relaciones de poder desde los planteamientos foucaultianos, como relaciones “móviles, reversibles, inestables” y que existen en tanto se dan entre sujetos libres, por lo que es algo diferente de la dominación, como, por ejemplo, la esclavitud, donde el esclavo no tiene libertad ni está en posición de elegir; por el contrario, en las relaciones de poder, existen necesariamente posibilidades de resistencia. Y son precisamente esas posibilidades de resistencia las que durante la adolescencia pasan a un primer plano.

Es así como algunas reacciones o acciones de los y las estudiantes pueden ser leídas como la respuesta frente a lo que se podría llamar un abuso del poder, por parte de las personas adultas responsables de dirigir dichas instituciones, quienes, en ocasiones, podrían hacer uso de la violencia como instrumento para controlar y

dominar toda aquella expresión que se salga o intente salirse de la norma. La sanción implícita o explícita se usa en una institución educativa con doble propósito, para corregir y prevenir; esto último mediante la exhibición pública de un gran despliegue de técnicas disciplinantes para alcanzar objetivos normatizantes, pero también, en palabras de Lacan, como orientación del goce, delimitación que no solo es posible, sino también necesaria desde las instituciones.

Lacan (1967) señala que la institución en sí misma encuentra su razón de ser en toda formación humana que tiene por esencia y no por accidente el frenar el goce. La dimensión pedagógica propia de las instituciones tradicionales dirigida a los niños puede encontrar su lugar en este proceso de estabilización psíquica, por medio de la orientación del goce (Lacan, 1967, p. 146). Sin embargo el riesgo es que puede llegar a límites mortíferos: esa es la cara destructiva, presente, por ejemplo, en el padre de Schreber, como lo señala Lacan (1962-1963), en el Seminario 10.

Esta clase de excesos están presentes en la escuela como institución, que tiende hacia una prohibición en demasía, lo cual aumenta el mal-estar. Se habla de exceso en cuanto esto va más allá de la renuncia pulsional necesaria para la convivencia social, lo que se traduce en la puesta en práctica de dispositivos disciplinantes, entre ellos el reglamento, a través del cual se define, prohíbe, prescribe, sanciona, se normatiza y se pretende normalizar a todas las personas que hacen parte de la escuela fundamentalmente a los y las estudiantes.

Un ejemplo de esto lo encontramos en relación con poder del cuerpo y su tentativa de dominación por parte de la institución escolar es un problema al que el pensamiento foucaultiano posibilita lanzar una mirada reflexiva. El poder se ejerce sobre el cuerpo y, a la vez, lo construye, lo esculpe, por ende la resistencia es esa posibilidad que manifiesta la fractura misma en la constitución del poder. Si bien el cuerpo es creado por los dispositivos de saber-poder, el cuerpo adolescente muestra

cómo también se escapa, resiste y se burla al poder, toda una economía política del cuerpo, que muestra su docilidad, su vulnerabilidad y también su resistencia.

Los dispositivos disciplinantes, como los reglamentos, muestran cómo a través de una microfísica del poder se trata de establecer un control sobre el cuerpo, un cuerpo al que se quiere dócil y domesticado, hábil y apto para la reproducción de un saber.

Esta estrategia puesta en marcha a través de una microfísica del poder, de alguna manera supone la muerte del sujeto, instancia singular y autónoma, en tanto sujeto de deseo.

La singularidad del cuerpo es un elemento fundamental que durante la adolescencia exige reconocimiento. Por ello, no es poco lo que se pone en juego cuando se trata de controlar desde lo institucional, intención implicada en el intento institucional de construcción de sujetos dóciles y sometidos a las tecnologías que definen el cuerpo apto para el aprendizaje.

Este intento de control a través del cuerpo, será un foco de conflicto permanente en la institución educativa, cuya estrategia opera sobre el cuerpo del estudiante basado en una importante negación, su condición en tanto sujeto, e impone el ideal del yo desde un supuesto modelo de estudiante forzado a seguir al pie de la letra la norma, que pasa por la negación de su condición de adolescente, ese que está para interrogar y cuestionar.

## NORMALIZACIÓN, PODER Y DISCIPLINA

### DISPOSITIVOS DE CONTROL

Según la Real Academia Española, la palabra *reglamento* significa 'Colección ordenada de reglas o preceptos, que por la autoridad competente se da para la ejecución de una ley o para el régimen de una corporación, una dependencia o un servicio' (RAE, 22° Edición).

En nuestro país para la institución educativa existe un Reglamento, se dicta para regular la evaluación de quienes se encuentran inscritos dentro del sistema de

educación formal, regula la educación general básica y diversificada, esto es el I, II, III ciclo y el IV ciclo o diversificado, tanto pública como privada.

Con el nombre de Evaluación de los Aprendizajes<sup>5</sup> se le conoce desde 1999, cuando el Poder Ejecutivo le da origen.<sup>6</sup> De acuerdo con lo propuesto por este mismo reglamento, cada institución pública o privada tiene el derecho de ampliar y detallar lo señalado. De manera que en la mayoría de las instituciones se establece con detalle cada uno de los elementos solo nombrados en él. Se tiene así establecida la regulación de los vínculos y las acciones de todos los actores que intervienen o hacen parte de la institución educativa.

Resultan como responsables del proceso todas las personas adultas, aunque en la jerarquía institucional ocupen el eslabón más bajo, como ocurre con guardas o conserjes, quienes por su condición de adultos tienen un rango de autoridad frente a los y las jóvenes.

Con la normativa y la interpretación que se tiene de la misma no hay posibilidad de que cada quien tenga espacio para definir y evaluar su actitud, para desarrollar la capacidad de discernimiento que le permita descifrar si está bien o mal una conducta, acción o apreciación, pues, al parecer, esto ya está definido de antemano por los adultos. El Reglamento es una construcción adultocéntrica, se espera que las personas se coloquen en el lugar de los adultos y que respondan como suponen les agrada a estos que se responde, es decir, desde el adulto posicionado en el discurso del amo.

En el Seminario 17, *El reverso del psicoanálisis* (2009), Lacan propone que existen cuatro distintas formas de objetivar las relaciones entre los seres humanos, discursos. Señala Sauret (2005) que con el término de discurso se designa un cierto uso del lenguaje para mantener unidos a los sujetos, lo que produce un lazo social. "El lazo

---

<sup>5</sup> Mediante Decreto N° 27680-MEP.

<sup>6</sup> En adelante, al Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes se denominará solamente como Reglamento.

social no es la relación que un sujeto tendría con otro sujeto (lo que definiría la intersubjetividad), sino la relación del sujeto con los lugares que le son ofrecidos y en los cuales otros sujetos se alojan” (Sauret, 2005, s.p.).

Lacan inicia su exposición sobre lo que se conoce como los cuatro discursos a partir de lo que llama el discurso del amo. Explica que el S1 es la función de significante en que se apoya la esencia del amo y el campo que corresponde al esclavo es el saber, S2 (2009, p. 19). Debemos entender esclavo, según el planteamiento de la antigüedad griega, como alguien que posee un saber hacer, del cual justamente el amo quiere apropiarse; se trata de “el robo, el rapto, la sustracción del saber a la esclavitud por la operación del amo” (Lacan, 2009, p. 20). Agrega que la *episteme* es precisamente esa operación a través de la cual se logra la transmisión del esclavo al amo, en sus palabras, “se trata de encontrar la posición que permita que el saber se convierta en saber del amo” y en esta operación lo que se logra es “alcanzar un saber que podemos designar con el término que le servía al propio Aristóteles para caracterizar al saber del amo, un saber teórico” (Lacan, 2009, p. 21). Esta operación, mediante la cual el amo se apropia del saber del esclavo, no tiene nada que ver con el deseo de saber:

El amo que produce esta operación de desplazamiento, de transferencia bancaria, del saber del esclavo, ¿tiene acaso ganas de saber? ¿Tiene el deseo de saber? Un verdadero amo, esto es lo que por lo general hemos visto hasta épocas recientes, y cada vez se ve menos, no desea saber nada en absoluto, lo que desea un verdadero amo es que la cosa marche (Lacan, 2009, p. 22).<sup>7</sup>

En el discurso del amo, el saber es la parte que le corresponde al esclavo. Ahora bien, “lo que se produce en el paso del discurso del amo antiguo hasta el amo moderno,

<sup>7</sup> Señala Lacan (1981, pp. 25-26) que los lugares son los de:

<u>El agente</u>	<u>el otro</u>
La verdad	la producción

Los términos son: S1= el significante amo, S2= el saber, \$= el sujeto y A = el plus de goce. Los cuatro discursos son; del amo, de la universidad de la histérica y del analista

que llamamos capitalista es una modificación en el lugar del saber” (Lacan, 2009, p. 32).

En esta operación se le sustrae al proletariado no solo la empresa, sino también el éxito de la revolución, “se le da a cambio una especie de subversión, es otra cosa, es un saber de amo. Por eso, no ha hecho más que cambiar de amo” (Lacan, 2009, p. 32). Para Lacan, la verdadera estructura del discurso del amo es que “el esclavo sabe muchas cosas, pero lo que sabe más todavía es que quiere el amo, aunque este no lo sepa, lo que suele suceder, porque de otro modo no sería un amo” (Lacan, 2009, p. 32).

Para lo que nos interesa, es importante resaltar que es justamente el discurso de la histórica el que produce el deseo de saber, la verdad como saber es un enigma, plantea Lacan (2009). El deseo histórico es un deseo insatisfecho y es así como se dirige a un amo, pero en un doble juego, que espera le colme, pero a la vez dispuesto a destituirlo por su imposibilidad a satisfacer el deseo (Lacan, 2009). Esto es muy interesante, porque el amo no está en posición de tapar esa falta, pero esto produce su desmentida como amo.

Por otra parte, en el discurso universitario el saber viene a ocupar el lugar del agente que se dirige al “a” para producir un sujeto, y el significante amo ocupa el lugar de la verdad. Se produce un sujeto en falta en una relación de impotencia con la verdad ocupada por el significante amo. De manera que cuando alguien se coloca en el lugar del maestro, para transmitir un saber, ignora que lo que transmite con ese saber es la voz del amo y lo que produce es un sujeto en falta, o sea, la neurosis.

Indica Sauret (2005) que “ese discurso que pone al sujeto a trabajar, el único que considera al otro como un sujeto, es el discurso analítico”. En esta lógica, en posición de agente está el objeto causa del deseo o pequeño “a”. Precisamente por esto se dice que no ocupa el lugar de sujeto, sino de objeto, y desde ese lugar de no sujeto invita a

que habite el saber que ocupa el lugar de la verdad; de modo que en el lugar del agente está colocado el objeto "a" como lugar de quien genera la producción de un saber, ya que el saber que él posee está en esas condiciones lejos de su alcance, y es esto lo que precisamente facilita que se produzca la verdad que habita al sujeto sin que este sepa que lo habita.

Ahora bien, el lazo social en la actualidad está signado por el discurso del amo en su vertiente capitalista. Sauret (2005) plantea que el amo ocupa el lugar de la verdad reducida al mercado y la ciencia aplicada a los objetos comercializables y la ideología científicista es la de hacer creer que hay respuesta para todas las necesidades. Además, la ciencia está en un movimiento vertiginoso de cambio permanente, al punto que no puede comprometerse en sostener un saber por mucho tiempo, pues rápidamente puede acontecer un nuevo descubrimiento que ponga en entredicho conocimientos previos. Esto cuestiona su autoridad, pero no su poder, ya que asegura o, por lo menos, ofrece como una certeza "el objeto del que cada quien tiene necesidad. El mercado ofrece potencialmente este objeto a cada quien, aunque en los hechos lo ofrece a cualquiera que tenga los medios de procurárselo" (Sauret, 2005, s.p.).

De acuerdo con los planteamientos de Sauret, es posible afirmar que se produce así un sujeto que no quiere saber nada de su falta, es más, la niega y pretende transformar su deseo en una necesidad, por tanto susceptible de ser satisfecho y así la satisfacción se confunde con la salud tanto física como mental.

Además numerosos aspectos de la vida considerados hasta entonces inalienables y no disponibles, se encuentran en el mercado –agua, aire, CO<sub>2</sub>, el medio ambiente, la salud pública, el cuerpo humano mismo (su esperma, su goce sexual, sus órganos, sus genes) (Sauret, 2005, s.p.).

Se trata de lo que Lacan denominó el discurso capitalista, que no deja espacio para la duda o la sublimación, un discurso que produce un sujeto que niega su división, con la supuesta obtención de certezas, ofrecidas por el mercado, un sujeto delirante, dispuesto a negar o, más aún, a tapar toda falta en busca de su urgente satisfacción.

De manera que, en la institución educativa, desde el discurso universitario, que en todo caso es una variante del discurso del amo, el docente posicionado como el agente ocupa el lugar del saber, es decir se dirige al otro asumiendo que el saber es su posesión y desde este lugar espera despertar en los alumnos el deseo de aprender. Pero el docente posicionado desde el lugar del amo coloca a los alumnos en un régimen según el cual todos son iguales y desea además que repitan un saber estandarizado. Produciendo sujetos estandarizados, todos iguales. El discurso universitario toma el goce de cada uno que es lo más exclusivo que posee cada alumno y lo pretende ajustar a un régimen. Esto es así, ya que en la lógica del discurso universitario el significante amo está en el lugar de la verdad, es decir la verdad del docente en el discurso universitario es que es un amo. De acuerdo con Lacan (2009) este tipo de discurso conlleva que los sujetos en el lugar de estudiantes, se rebelen.

Lo esperado del estudiantado es la posición de rebeldía, o de resistencia, según Foucault (1983). Porque es la manera de demostrar que este discurso, en última instancia fracasa. Se resisten y se niegan a ser estandarizados.

Sin embargo, es claro que, el interés institucional es lograr el acatamiento pasivo de la normativa y promover la sumisión, lo que, evidentemente, no favorece el desarrollo del autocontrol ni el tan discursivamente valorado proceso de autoconocimiento. De manera que no se promueve, la construcción, elaboración o la creación por parte de los "tutelados", solo se impulsa la repetición; y ante la pregunta

¿qué me quiere?, la respuesta tendría que ser algo así como “me quiere como un ser pasivo y sumiso” que no se haga sentir.

Precisamente las manifestaciones de resistencia son el correlato natural de los vínculos de la autoridad, hay resistencia porque es lo que genera espontáneamente una relación de poder, que no es de dominación. En sí mismo, el ejercicio del poder, como lo señala Foucault (1983), no es una violencia a veces oculta, tampoco es un consenso que implícitamente se prorroga. Es muy importante tener presente que el poder se ejerce únicamente sobre sujetos libres y solo en la medida en que son libres. Allí donde no hay posibilidad de resistencia, no hay relación de poder, sino más bien de dominación, como lo es la esclavitud, en cuyo caso se estaría frente a una relación física de coacción.

Ahora bien, paradójicamente para hablar de vínculos de poder, necesariamente debe entonces existir libertad, de modo que, entre la libertad y el poder hay un juego complicado. Si bien es cierto, como se afirmó, la libertad puede muy bien aparecer como condición de existencia del poder, también aparece como aquello que no podrá sino oponerse a un ejercicio del poder que en última instancia tiende a determinarla completamente (Foucault, 1983, p. 240).

Sin embargo, en la institución educativa, pareciera que las manifestaciones de resistencia son consideradas como inapropiadas, e inadmisibles si se ostenta la autoridad, son categorizadas y evaluadas como una negación de la autoridad, por tanto, como una amenaza frente a la institución misma, siendo que lo propio frente a la autoridad es una posición de resistencia.

Por otra parte, el tema de la resistencia, no solo es analizable como parte indisoluble de todo vínculo de poder, sino como ingrediente vital del proceso de estructuración subjetiva, es decir, en el plano individual, que se pone en juego especialmente durante el proceso adolescente, para mí es así, a tal punto que me atrevo

a afirmar que, solo a partir de la posibilidad de ejercer la capacidad de resistencia se favorece el proceso de estructuración subjetiva, es decir que se trata de una operación a través de la cual se tramita la posibilidad de posicionarse de acuerdo con su deseo y hacerse cargo de este. O dicho de otra manera, sin la posibilidad de resistencia, solo hay sumisión, lo que implicaría alienación en el deseo del otro.

Para reiterar, si bien se reconoce que, en la institución educativa, existe una relación de poder, en donde hay una jerarquía y adultos que desde su lugar de saber ejercen una autoridad, como lo plantea Foucault (1984), no hay nada de malo en esto, existe una jerarquía y lugares asignados que son reconocidos y aceptados, se supone que hay uno que posee un conocimiento y que está capacitado para transmitirlo, además le señala lo que se debe hacer, le transmite sus conocimientos y otras técnicas para favorecer los procesos de aprendizaje. Partimos de que en la institución el poder necesariamente está presente y no es malo en sí mismo, el riesgo es que, a través de esas prácticas, se caiga en el abuso, porque un ejercicio abusivo del poder puede implicar relaciones de dominación, con lo que se puede obligar a un o una adolescente a someterse a las decisiones arbitrarias e innecesarias de un profesor excesivamente autoritario, desgraciadamente mucho de esto está presente en la cotidianidad de una institución que es un organismo vivo y no solo una retórica.

La institución educativa, como una institución de la cultura, debería también proveer espacios de gratificación por todo lo que la cultura misma limita al sujeto. Si en una institución como el colegio no hay espacios de gratificación y todo es restricción, entonces esa institución empieza a fallar en una de sus funciones, en la medida que no está brindando las posibilidades de gratificación que compense la renuncia que implica ser parte de ella.

Por otra parte, es necesario retomar lo planteado por Duschatzky (s.f.), quien señala que la característica fundamental de la institución educativa está marcada por lo inesperado. Abrirse al conocer y aceptar como válido lo inesperado, considera la autora,

hará más eficaz a la institución educativa. Aferrarse a la idea del pasado según la cual se sabía de antemano quiénes asistían a la escuela y cómo esta debía ser conducida es hoy una realidad muy lejana. "Estar hoy en la escuela es estar expuesto a lo imprevisto y a lo insólito" (Duschatzky, s.f. p. 9). La contingencia es algo que puede no ser, históricamente la escuela estaba unida a la imposibilidad, cosas, acciones que no pueden ser dentro de esa institución, y a la necesidad, es decir, cosas y acciones que tienen que ser, que no pueden no ser. Nos dice Duschatzky que "la experiencia de los tiempos actuales nos revela que cualquier cosa puede acontecer y dejar de hacerlo (...) Asumir la escuela de lo posible y lo contingente es disponerse a aceptar agenciamientos múltiples" (p.10).

Si la función escolar insiste en la norma, asume con rechazo, cuando no terror y repudio, a lo inesperado, a todo aquello que se sale de la norma, "desconoce al sujeto, en cuanto este no puede ser solo un yo, un espacio de dominio consciente sobre sí; ella (la escuela) olvida o ignora que el inconsciente no aprende" (Follari, 1997, p. 22).

Cada vez más, pareciera que la crítica hacia la institución educativa está orientada a denunciar su fracaso o la perversión de su lugar en la sociedad, pero fundamentalmente porque esa crítica parte de un supuesto, de lo que esta institución debería ser, crítica que no contribuye a su crecimiento y desarrollo, porque parte de un ideal, que solo por su condición de tal imposible, pero que además corresponde a otro momento histórico, es decir anacrónico.

Se anhela tener en las aulas jóvenes obediente, sin capacidad crítica, sin reconocimiento de sus derechos. Un discurso sostenido no solo implícitamente, sino también explícitamente, los medios de comunicación como agentes socializadores alimentan este ideal, en sus reportajes con frecuencia se subraya la queja de los docentes por la pérdida de su autoridad y la dificultad que representa la promoción de y reconocimiento de los derechos y no así en los deberes, concluyendo con alguna ligereza, que esa circunstancia ha generado que el personal docente ya no pueda

imponer su autoridad. Es un clamor planteado casi en términos melancólicos, en el sentido que se llora una pérdida de algo que nunca se tuvo, pues, como se ha señalado, siempre ha habido relaciones de poder y estas siempre han tenido manifestaciones de resistencia.

Lo cierto es que, hoy en día, el ejercicio de la autoridad debe partir del reconocimiento de los derechos y las nuevas posibilidades que tienen los jóvenes, lo cual implica hacer un ejercicio de la autoridad que tome en cuenta estas nuevas condiciones que en el pasado no existían. Ese ideal del que se parte, donde el maestro ejerce su autoridad sin ninguna manifestación de resistencia por parte de sus alumnos, no será real en ninguna relación de poder, pues en ella siempre habrá resistencia.

Junto a este mal-estar, debe agregarse que hay una tendencia a señalar que “los parámetros para evaluar la enseñanza deben ser los mismos que se aplican en el mercado neoliberal: conceptos tales como productividad, eficacia, eficiencia, tasa de retorno, rentabilidad, entre otros, son esgrimidos para evaluar los objetivos educativos, los fines escolares, en rendimiento de los alumnos, la calidad de las escuelas, etc.” (Rodríguez, 2005, p. 1)

Podría concluirse que una de las razones para el mal-estar de los docentes es la distancia cada vez más grande entre el ideal institucional y la práctica de su quehacer, pero los y las docentes, así como otras autoridades y estudiosos del tema, y los medios de comunicación sostienen que el problema es que los jóvenes de hoy en día no actúan como se supone que deberían hacerlo, pero no se ha cuestionado el ideal en sí mismo, el cual no responde a los tiempos actuales y su transformación, transformación que también se inscribe en los sujetos.

Al analizar en qué cosas expresan resistencia los y las estudiantes, quisiera retomar, el tema el control del cuerpo, y prestarle atención a la oposición a acatar las reglas que regulan la presentación personal, uso del uniforme y accesorios.

La institución, con sus disposiciones en relación con la apariencia, su insistencia en uniformar, niega la posibilidad de la singularidad en un momento decisivo, como lo

es la adolescencia. Tenemos entonces que, niega algo de lo adolescente que es esencial para el o la adolescente, niega así a quienes forman parte de ella y precisamente a esto es a lo que los y las adolescentes responden. Representa para ellos y ellas una violación, una agresión.

El tema del uniforme no es simple y es susceptible de equivocadamente banalizar. Es necesario reconocer que alrededor de este tema se está jugando algo más que el uniforme. Por una parte, tiene que ver con el gusto por someter, por exigir el reconocimiento de la ostentación de un poder, que poco se refiere a la autoridad y más al abuso, tiene que ver con el gusto perverso de obligar al otro a reconocer mi poder sobre sí. Señala Foucault (1984) que en el abuso de poder uno desborda lo que es el ejercicio legítimo de su poder e impone a los otros su fantasía, sus apetitos, sus deseos. Es justamente el poder sobre sí mismo el que va a regular el poder sobre los otros. La resistencia de parte de los y las adolescentes se expresa allí donde visualizan un abuso del poder, y es importante admitir que el conflicto y la impugnación va a ser parte del proceso, porque los tutelados tienen la posibilidad de manifestar su oposición a ciertas normas, con lo cual no se llama al caos, se llama a racionalizar el poder. Los y las docentes, para hacer frente a las manifestaciones de resistencia, tendrían que asumir las normas en constante transformación y producción, para no quedar atados a ellas.

Sin embargo, también hay que tomar en cuenta que, dada la tendencia actual en Costa Rica, en términos generales estamos dentro de un proceso que se ha venido denunciado por diferentes sectores sociales como una criminalización de la protesta. Los acontecimientos en el colegio Vargas Calvo<sup>8</sup> son una manifestación de eso. Frente a

---

<sup>8</sup> El 13 de mayo del 2010, en este colegio público, ubicado en San José, hubo una protesta estudiantil en contra de la exigencia de las autoridades de vigilar el cumplimiento de las disposiciones reglamentarias en cuanto a la presentación personal del estudiantado, que impedía el ingreso a las instalaciones de aquellas personas que no cumplieran con dichas disposiciones. Los y las estudiantes, que empezaron a ser muchos afuera, iniciaron protesta, ante lo cual se llamó a la policía municipal, quien llegó con su equipo antimotines para disolver la manifestación estudiantil. El incidente terminó con vidrios quebrados, personas golpeadas y estudiantes detenidos.

adolescentes que están protestando ante sus autoridades, nada tiene que hacer la policía. La autoridad en el colegio tendría que ser del maestro, no del policía.

El tema que requiere ser cuestionado es desde qué lugar puede y ejerce su autoridad el maestro y, por otro lado, la inconsistencia de algunos planteamientos que sostienen la institucionalidad de una institución considerada en crisis.

Se pretende controlar el cuerpo desde un lugar disciplinar. El dispositivo disciplinar es tal que supone que el sujeto lo asuma como ideal a alcanzar, que las personas se sometan a él, convencidas de que es expresión de su voluntad, por tanto requiere que estén absolutamente persuadidas de la pertinencia de lo que se estipula en términos de prescripciones y prohibiciones.

Un reglamento, una disposición disciplinar, una orden, dentro de este dispositivo, requiere de su acatamiento sin cuestionamiento y sin reflexión. No se cuestionan las normas ni las ordenes, en eso radica la eficacia de la disciplina. Cuando los y las docentes cuestionan la norma que deben imponer, el dispositivo deja de operar, ya que el mismo, como lo señala Foucault (2002), debe funcionar como una máquina cuyo movimiento se logra mediante el perfecto engranaje de todas las piezas elementales de que está compuesta. Es eso lo que permite obtener un aparato eficaz. Como lo manifiesta Foucault (2002), “la educación de los escolares debe hacerse de la misma manera: pocas palabras, ninguna explicación, en el límite un silencio total que no será interrumpido más que por señales: campanas, palmadas, gestos, simple mirada del maestro” (p. 169). Justamente esa claridad no se encuentra del lado del maestro que impone la disciplina y como consecuencia tampoco de quienes deben someterse a ella. Esta es parte de la crisis de la institución educativa, que nace como una de las instituciones de encierro propias de las sociedades disciplinarias, pero, en la actualidad, son precisamente estas instituciones de encierro las que se encuentran en crisis, puesto

que dentro de los nuevos dispositivos de control los lugares de encierro pierden su condición de necesidad: tenemos hospitales psiquiátricos que quieren mantener lo menos posible a sus internos dentro de la institución y promueven el manejo de los pacientes dentro del seno familiar. Del mismo modo, hay crisis del sistema carcelario y planteamientos que insisten en la urgencia de buscar nuevas formas de enfrentar al infractor, que por lo demás le sale muy caro al Estado mantener dentro de la cárcel.

Pero lo anterior no significa que la sociedad disciplinar haya sido superada. Nuestra actualidad es descrita como una transición y lo que se resalta es que “los dispositivos disciplinares ya no funcionan del todo, tampoco han desaparecido, de lo que se trata es que han surgido nuevas tecnologías y dispositivos que las han subsumido para producir formas de sujetos no resistentes” (García, 2008, p. 3). Y, como lo advierte Deleuze, se trata de disposiciones muy diferentes de las recientes disciplinas cerradas.

Las disciplinas descritas por Foucault son la historia de lo que, poco a poco, dejamos de ser, y nuestra actualidad se dibuja en disposiciones de control abierto y continuo, disímiles de las recientes disciplinas cerradas. Foucault está de acuerdo con Burroughs, quien anuncia nuestro futuro controlado antes que disciplinado. La cuestión no es saber si esto es mejor o peor. Pues también apelamos a producciones de subjetividad capaces de resistir a esta nueva dominación, muy diferentes a aquellas que se ejercían antes contra las disciplinas (Deleuze, 1990, p.160).

De manera que nos encontramos frente a un proceso en el cual unos dispositivos no son reemplazados por otros, sino que todos se integran dentro de la red de poder-saber; ello implica dispositivos disciplinarios que disciplinen, pero, a la vez, asimilen funciones de control y dispositivos de control que controlen pero, a la vez, asimilen funciones disciplinarias (García, 2009, p. 3).

De acuerdo con este mismo autor, podemos plantear que el panoptismo, por ejemplo, que es un modo de ejercicio del poder propio de la sociedad disciplinaria basado en la vigilancia y el control de lo que hacen las personas sin que ellas lo sepan,

representa el umbral que permite pasar a la sociedad de control, a la sociedad de normalización. En la sociedad de normalización está el panoptismo, pero está de distinta manera, está subsumido en otras formas de construcción de la subjetividad, en otras formas disciplinarias, que ya no pasan por las fábricas, la escuela o el cuartel, sino que pasan por el mercado, por internet, por el teléfono celular, la televisión por cable, el iphone (García, 2010).

Estamos frente a la necesidad de pensar nuevas formas de intercambio social y esto implica nuevas formas institucionales, que al tiempo que permitan la consistencia de algún tipo de andamiaje, o sea, que brinden una estructura, permanezcan abiertas a las contingencias y a las muy variadas y distintas formas en que hoy se nos presenta lo social.

Hay que ir más allá de lo pensado. En el ámbito educativo hay permanentemente nuevas propuestas, revisiones y reformulaciones, nuevas estrategias didácticas, nuevas metodologías, pero todo esto dentro de una misma lógica. Es un espacio cerrado que, en definitiva, mantiene la misma lógica de funcionamiento y busca nuevas maneras de alcanzar lo mismo, pero sin mirar que los contextos han variado, que hay verdaderas mutaciones del entorno social. Es necesario alejarnos de la lógica binaria en que hemos sido socializados desde los inicios de la modernidad.

Se requiere verdaderamente asumir el tema como problema, entendido este tal como lo define Duschatzky (2010): no es parte de un dato o un tema, ni siquiera se trata de un hecho o un conjunto de hechos. “El problema aparece cuando entramos en contacto con un afuera del pensamiento o, más claramente, cuando el pensamiento se ve sacudido por una fuerza que no alcanza a comprender, pero que tampoco puede desoír: o sea cuando lo pensado no alcanza” (p. 73).

Si hemos construido una subjetividad pedagógica, basada en la disciplina (un docente que controla y un estudiante que obedece), lo más probable es que los acontecimientos en la institución educativa se salgan de la lógica de esta subjetividad pedagógica, porque jóvenes en círculo que objetan una norma o exigen el cambio de un docente, un horario, su derecho a demostrar sus gustos y preferencias, jóvenes que reclaman por el respeto a una estética, de la cual la mayoría de adultos no participa, este despliegue institucional sale de esa lógica, no es un referente posible dentro de esa subjetividad pedagógica, pero es la realidad de la institución educativa hoy.

Deleuze señala que un falso problema es un enunciado pensado en negativo: ¿Por qué no obedecen? ¿Por qué no aprenden? ¿Por qué no respetan? ¿Por qué no disfrutan? ¿Por qué no quieren? Estas preguntas son un falso problema, porque llevan implícita la respuesta: deberían respetar, deberían querer, tendrían que aprender, deberían obedecer. Como estamos frente a un falso problema, las posibles respuestas no implican nada verdaderamente nuevo, estarán siempre dentro de la misma lógica de pensamiento, “a partir de valores preestablecidos procurando restituir paraísos perdidos o insistiendo en que se cumplan expectativas prolijamente diseñadas” (Duschatzky, 2010, p. 75).

Tendríamos que abandonar el interés en clasificar y calificar, no preguntar por el por qué, sino por el cómo y el qué: ¿cómo aprenden?, ¿qué aprenden?, ¿cómo respetan?, ¿qué respetan?, ¿cómo disfrutan? y ¿qué disfrutan? “Mientras las preguntas por el por qué van en busca de una causa, las preguntas por el cómo se tornan hipótesis de trabajo” (Duschatzky, 2010, p.76).

Cuando se pregunta por el por qué, se está suponiendo la existencia de una obstrucción dentro del camino trazado, un obstáculo que se interpone y evita u obstruye el desarrollo esperado. Recuperar la capacidad de asombro brinda la posibilidad de

construir nuevas y distintas formas de estar en la institución, pero, sobre todo, viabiliza descubrir las nuevas formas de estar en la escuela.

### LA PALABRA PLENA, LA PARRESISTÍA Y EL CUIDADO DE SI

Algunos y algunas adolescentes compartieron conmigo relatos de sus días y años de transitar por pasillos, aulas y canchas de esa institución que llaman, no en en pocos casos, *mi colegio*; sus relatos nos hablan de lo compartido, de lo asumido y de lo rechazado, de lo esperado y lo recibido, nos habla de un vínculo entre sujetos que, para estos adolescentes está signado por el rechazo y la marginación. Cuentan, en algunos casos, lo que les hace aún estar ahí y, en otros, lo que hizo que ya no sean más parte de ella. Son testimonios que posibilitan construir una imagen que los trasciende, con los cuales puedo construir escenas que dan para pensar mucho más allá de sus vidas y de esos colegios, escenas que dan para pensar y preguntarse por quienes está habitada y para quienes está diseñada, eso que llamamos la institución educativa en la actualidad.

Estos adolescentes se refieren a esa institución, que los ha dejado fuera o que pareciera que hace un esfuerzo porque estén fuera, como *mi colegio*, y ese pronombre posesivo, otorga un lugar, que no es cualquiera. Justamente esa forma de nombrarlo nos muestra lo que representa esa institución para estos jóvenes y también nos habla de lo doloroso que puede ser sentirse excluidos, rechazados o expulsados de ese lugar frente al cual han desarrollado un sentimiento de pertenecía.

La posición adolescente en la institución educativa es la de un parresiasta, la parresístia es el coraje de decir la verdad, Foucault (2008) sugiere que el parresiasta es aquel que está en posición de decir la verdad y corre un riesgo al hacerlo, se trata de una posición desventajosa, porque está en un lugar subalterno. Pero es alguien que tiene una verdad, que cree en ella y que además está dispuesto a arriesgarse por ponderarla. Entonces, es alguien que dice la verdad, mas al decirla se pone en riesgo.

Entiendo esa verdad que el adolescente enuncia, como una práctica parresiasta, y en esta interpretación hay una extrapolación del concepto, porque los y las adolescentes no siempre usan la palabra para hacerlo, no en pocos casos lo hacen con sus actos o con sus pasajes al acto, sin embargo se trata de un decir parresiasta para la cultura.

La otra cara de la parresistía es la posición de quien recibe ese decir, quien debe tener “el coraje de aceptar recibir como verdadera la verdad hiriente que escucha” (Foucault, 2008, 14)

Los relatos que expongo a continuación muestran las falencias y carencias de la institución educativa, que se queda corta frente a las necesidades de una parte de la población a la que está dirigida. El adolescente está permanentemente señalando, la falta en el otro y ahí donde el otro falla, allí donde está el error del otro, y al hacerlo se pone en riesgo, por eso su posición es la de un parresiasta, pues su señalamiento es

necesario para que la institución se renueve y avance, sin embargo los y las adolescentes, sujetos concretos, cuando se posicionan en ese lugar ponen en riesgo su lugar en la institución, pues su gesto parresiasta no siempre es recibido con el coraje suficiente para aceptar una verdad hiriente, por el contrario quien tiene la autoridad, puede hacer uso abusivo de ese lugar, es entonces cuando, el adolescente es expulsado, queda fuera, es señalado, cuestionado, denunciado y evidenciado en sus contradicciones, intentado con esto desoír esa verdad.

Darle este lugar a lo adolescente, posibilita leer sus discursos y actos no solo desde lo que se espera, posibilita reconocer lo disruptivo del adolescente como muestra de una falla en los mecanismos y las instituciones en que la cultura se apoya para sostenerse, de manera que para mejorar, crecer y fortalecerse la institución requiere parresiastas, aquellas personas que se atreven a decirle al otro la verdad, su verdad, porque esa es la verdad que sabe, la crítica a la verdad del otro. Y eso es lo que hace el adolescente, es lo que permite que el otro, aunque lo rechace, se vea obligado a oírlo y acomodarse. Es así como hay transformaciones que los y las adolescentes van logrando a partir de sus resistencias, con lo que favorecen el progreso.

En este decir parresiasta, que tiene que ver con la verdad del sujeto podemos encontrar algo que, en términos de la teoría lacaniana se distingue como la palabra plena, aquella que se vuelve sobre el sujeto que la emitió, transformando su condición subjetiva; se trata de una palabra que es un acto, es inaugural y lleva por decirlo así a la verdad del sujeto, la palabra plena cambia su condición subjetiva.

Cuando estoy en mis palabras, cuando lo que digo significa que estoy ahí, que puse el cuerpo en lo que dije, se trata de palabra plena. La palabra, vacía o plena, no se define por su contenido sino por la posición del hablante con respecto de lo que dice. (Becherman,2010)

No es tanto lo que se dice sino desde que lugar se dice, es esto en lo que nos vamos a fijar en estos relatos que a continuación les presento.

Con sus relatos, podemos ir dándonos una idea de cómo se habita la institución educativa en la actualidad, con la información por ellos y ellas brindada es posible hacer un análisis de las relaciones de poder y sus manifestaciones en las interacciones docente-autoridades, docente-estudiante, docente-docente y estudiante-estudiante.

Para obtener los relatos, trabajé con una entrevista semi-estructurada, en la que no se trata de hacer preguntas, más bien hice una guía de temas que me parecían importantes de abordar. Sin embargo fueron los y las adolescentes quienes definieron los tópicos que deseaban resaltar, así como la secuencia, orden y duración que tuvo su relato, lo que me permitió conocer en detalle cómo viven e inscriben su experiencia en el colegio estos jóvenes. Es decir, obtuve, con estas entrevistas, sus relatos testimoniales<sup>9</sup>, la narración de una historia que es contada por ellas y ellos, según la vivieron. No es su historia de vida, es la narración de un fragmento de esta, y se parte del supuesto de que la misma lleva, implícitamente, su interpretación de los acontecimientos.

En mi opinión, con estos testimonios logré rescatar una experiencia que en sí misma tiene características paradigmáticas, porque habla de una vivencia que pudo haberle ocurrido a múltiples sujetos.

Una muchacha, nombrada para estos efectos como S. K., fue una de las primeras entrevistadas. Los encuentros con ella fueron en su colegio, en la oficina del orientador. Cuando nos presentaron, me impresionó con su sonrisa, un pelo negro muy oscuro y cortado de manera asimétrica, sus ojos maquillados con una delgada línea negra que acentúa su mirada. Como con todos los entrevistados, solicito autorización para grabar su entrevista. Después de explicarle en detalle el propósito de la misma y de leerle y

---

<sup>9</sup> El relato testimonial o testimonio proviene de la voz latina *testimonium* "tesis, testigo", la cual, a su vez, deriva de la misma raíz de *testis* "testigo de la hombría" (Barros. 2003, s.p.). Se trata de una técnica que utiliza estrategias narrativas propias de la literatura, pero también del periodismo, y es indudablemente una técnica etnográfica.

pedirle su firma para el consentimiento informado, me narra su historia en el colegio, en la que enfatiza sus principales dificultades. Es muy emotiva y, en alguna oportunidad, se ve interrumpida por el llanto, habla con soltura y es prolija y detallista en su relato. La transcripción de su entrevista consta de aproximadamente cuarenta páginas. La escena que, en su caso, decidí incorporar en este trabajo la he nombrado “La diferencia”. Al igual que en los otros relatos, la escena seleccionada representa el rasgo constante y repetitivo en su narración, es decir, es representativa del posicionamiento de esta joven en la institución educativa y de la manera como es asumida por la institución.

El otro joven entrevistado en el colegio ha sido llamado Freddy, seudónimo que él mismo eligió. Es la profesora guía quien lo sugiere para ser entrevistado, pues a ella le parece que es un muchacho que perdió el interés en el estudio. Freddy acepta ser parte de este trabajo, me insiste que él me va a contestar lo que yo quiera, pero yo debo preguntar. Con él fue necesario concertar varios encuentros, porque hablaba lento y sus relatos eran breves, parecía aburrirse muy pronto, mas aceptaba gustoso fijar otra cita para continuar. Las entrevistas las hice a la hora y lugar que él definió, en dos ocasiones a la hora del recreo y en su salón de clase, que se encontraba desocupado, a la salida o la entrada a clases, en la acera que estaba a la entrada de su colegio. Su historia la he denominado “La soledad de estar al margen” y en ella se destacan las condiciones personales que van generando un proceso de aislamiento, que deriva en exclusión, el cual.

Los siguientes dos relatos son a jóvenes que ya no asisten al colegio. Tanto a la muchacha como al muchacho logré contactarlos como producto de mi práctica clínica con adolescentes. En uno de los casos fue una de las personas que atendí. Para la fecha de la entrevista ya habían pasado dos años desde ese proceso. Y la otra persona entrevistada me fue referida por uno de mis pacientes adolescentes.

Para la entrevista con la muchacha, fui recibida con mucha generosidad y cariño. Nuestro encuentro fue en la sala de su casa y con su hija de seis meses en brazos. La

niña también fue generosa, porque, aun cuando la conversación tardó más o menos dos horas, nos permitió llevarla a cabo sin ninguna dificultad. El relato de V.G. es muy fuerte, ya que desde el inicio está marcado por el des-encuentro, motivo por el cual ese es el nombre que decidí darle. Ella es sincera y transparente en sus anécdotas, no oculta sus errores ni se victimiza, reconoce que ha sido una persona difícil de encasillar y que “no se deja de nadie”.

Su narración está caracterizada por la búsqueda de una ley que le pareciera racional y lógica, pero, al parecer, siempre se encontró con una norma que consideraba caprichosa. A esas reglas, percibidas por ella como antojadizas, simplemente no se acogió, por lo que, después de cuatro años de pasar por diferentes instituciones públicas y privadas, quedó excluida de la institución educativa. Esta joven no entiende cómo la primera vez que fue suspendida, por cometer una falta grave, no fue amonestada por su padre: *porque dice que una suspensión... eso tampoco todavía no lo entiendo... que una suspensión no es nada del otro mundo y que a él también lo suspendieron varias veces en la escuela y el colegio. Pero a mí nunca me habían suspendido. A pesar de todo, nunca me habían suspendido a mí. Yo no entiendo por qué no me regañó por eso.*

Por último, está la entrevista con J. H., un joven que pasó por un período de “callejización”, después de ser expulsado del colegio y de su casa, de ambas instituciones en varias oportunidades. Paradójicamente, todo su relato está marcado por su deseo de pertenecer y de encontrar un lugar para ser. Su historia es evasiva, cuando se trata de narrar lo vivido en la calle, e insiste en que, a pesar de estar a la intemperie, no solo metafórica sino literalmente, nunca consumió drogas ni cometió ningún delito; no insisto en el tema, porque para el caso no era relevante y respeto su silencio.

Su apariencia física lleva las huellas del tiempo vivido en la calle, es sumamente delgado, está muy por debajo del peso esperado para su talla y edad, además de que tuvo una afección digestiva, producto de un debilitamiento de las paredes del esófago, probablemente debido a la insuficiencia alimentaria, según examen médico. Padeció

también una seria infección que ameritó tratamiento con penicilina. Tiene varias anécdotas que contar en relación con su paso por varios colegios y los motivos que llevaron a su expulsión. En todas ellas la característica principal es que de haber querido y flexibilizado las reglas no hubiese sido necesario llegar a la expulsión. Él lo sabe y lo resiente, por eso titulé su relato “En busca de un lugar”, pues esa es la constante en él.

### La diferencia

*La mayoría de las personas  
no está acostumbrada a ver cuando uno es diferente  
S. K. (joven de 18 años)<sup>10</sup>*

*Recién entrando, tenía muchos problemas con, no era tal vez con todo el mundo, pero digamos, por decirlo así, físicamente, porque cuando yo entré aquí, yo andaba toda rapada, entonces todo el mundo se me quedaba viendo así como: (expresión de asombro) “¿y qué es eso, y por qué anda así?”, y “¿y por qué hace eso?”, y “¿qué le pasa?”, y “se ve fea”, y así. Y a mí me valía. Yo me rapé, porque yo quería, me gustaba, era como la fiebre de, andar de, de skinhead y, di, skinhead significa cabeza rapada. Entonces, yo andaba toda rapada. Ser skinhead significaba como cosas, es ir en contra de eso de las injusticias, la discriminación, el racismo, no sé, digamos, yo me, me identifiqué mucho por el hecho de, del anticonformismo. Yo soy una persona cero conformista y por eso, por esas cosas. Digamos, la música tiene mucha*

---

<sup>10</sup> La joven de este relato estudia su quinto año en un colegio técnico, repitió décimo nivel, pasó a quinto, pero también lo perdió. Al momento de ser entrevistada (mayo del 2010), estaba cursando quinto año por segunda vez. Ha sido sancionada en tres ocasiones. En dos de ellas ha sido suspendida por 15 días cada vez. Las sanciones son la medida ante lo que se considera faltas graves, según el Reglamento. Una de ellas fue resultado de un conflicto con otra joven en el que se insultaron mutuamente; la otra falta grave, fue como resultado del enfrentamiento de ella con un docente. En setiembre del 2011, ya aprobó su sexto año y está a la espera del resultado de las pruebas de bachillerato.

*influencia por las letras que son muy realistas de, di, golpes hacia la política hacia, hacia la sociedad, Yo estuve primero, empezando por el punk cuando yo estaba en sétimo y octavo. Empezando, di, a escuchar esas cosas, yendo a conciertos y entonces, uno empieza a conocer gente, como en todo lado, a socializar dentro del, lo que, dentro de lo que uno va y entonces uno llega ahí y uno empieza a conocer y para uno es normal porque todos son iguales, ¿me entiende? Porque, digamos, para mí, todas las personas son iguales, independiente de la música, de cómo se vistan, de la forma de ser, todas las personas son iguales.*

*Porque también de eso se trata, de igualdad. Pero, digamos, yo soy diferente a los gustos y estilos de las personas. Pero al tener yo el pelo rapado, a mí se me hizo un problema con, digamos, la primera, la directora y, bueno, prácticamente todo el mundo. De hecho, el año pasado yo le puse una demanda a ella porque ella decía que, que cómo era posible que una mujer anduviera rapada y no sé qué y de hecho en la libreta de comunicaciones dice que, que no se permiten los rapes en las mujeres. Y yo, o sea, yo le dije: ¿por qué? Eso es discriminación, sí, por qué si un hombre puede andar rapado, ¿por qué una mujer no? Porque, como le digo, yo estoy muy consciente de que para mí yo soy igual, pero para el criterio de las personas yo voy a ser diferente.*

*Yo soy una persona que no soy nada conformista y yo siempre decía, o sea, este es mi futuro. Yo tengo que estudiar. Por algo todavía estoy aquí, porque si no yo ya me hubiera salido, igual que la mayoría de la gente lo hace y el año pasado vino un profe aquí (dice el apellido), que era de la especialidad y yo ya ni iba a clases con él, porque todo el tiempo era un puro problema conmigo y por todo,*

*porque él era un desgraciado, nos trataba a nosotros como le daba la gana y por algo ya no está aquí. El año pasado nosotros le pusimos una demanda a él por*

*eso y por eso él ya no está aquí. Entonces era demasiado, yo llegaba y, mae, "¿para qué viene?, si usted igual va a quedarse conmigo" y todo. O sea, yo ya iba y yo decía nadie hace nada. O sea, nadie hacía nada y él pasaba por encima hasta de la directora, nadie hacía nada, él nos gritaba a todos. X (nombre del orientador), siempre es la misma hablada. O sea, X siempre es nada de pero mire, tranquila, mire, que son cosas que pasan, pero déjelo ahí, y yo en realidad no le tengo confianza, porque la situación no cambia, siempre es lo mismo. Igual, yo quiero llegar a mi meta, pero aquí me la hacen difícil. O sea, yo no entiendo. O sea, cómo le digo, le hablo porque es el orientador y tal vez pueda hacer algo, pero nada cambia. Sin embargo, yo me quedo aquí, sigo quedándome aquí porque yo quiero salir de aquí, porque de aquí yo salgo y voy a ser técnica. Bueno, si es que salgo.*

Pareciera que en esta escena hay algo que pasa por el cuerpo que se pone en juego, ella se atrevió a hacer con el cuerpo algo que no estaba permitido. Y, más aún, también tiene que ver con ser una mujer y transgredir la norma esperada, se trata de cómo debe lucir una mujer. Desde esta lógica, ella es triplemente transgresora, es una adolescente, es mujer y es estudiante, que asume que puede decidir sobre cómo posicionarse frente a esos lugares asignados, y lo hace desde un lugar que no es el esperado. A través del cuerpo desafía las reglas, ella es mujer y una mujer no puede estar rapada, cosa que el reglamento establece explícitamente, y es una adolescente que

no reconoce su lugar subalterno, asume como si tuviera la potestad de contradecir la norma.

Esta escena remite al control del cuerpo, sobre lo cual Foucault, en el primer tomo de *Historia de la Sexualidad, La voluntad de saber* (2010), hace un recorrido genealógico que ayuda a comprender cómo a través de esta necesidad de control del cuerpo se pone en juego un dispositivo de saber-poder que tiene su origen en el poder soberano; se puede afirmar que antes de la época clásica el soberano lo ejercía apropiándose de una parte de las riquezas, de los bienes y del trabajo de los súbditos. “El poder era ante todo derecho de captación: de las cosas, del tiempo, los cuerpos y finalmente la vida; culminaba en el privilegio de apoderarse de ésta para suprimirla” (Foucault, 2002, p. 128). Pero Foucault asevera que desde la época clásica esta forma de ejercer el poder tuvo importantes transformaciones. La captación deja de ser la forma dominante de ejercer el poder y el poder se convierte en “un poder destinado a producir fuerzas, a hacerlas crecer y ordenarlas más que a obstaculizarlas, doblegarlas o destruirlas” (Foucault, 2002, p. 128). El derecho de muerte es deslizado hacia un poder que se ejerce sobre la vida para administrarla y ejercer un control minucioso y preciso.

Ese poder sobre la vida se desarrolló desde el siglo XVII, dice Foucault (2002), en dos formas: “las disciplinas del cuerpo y las regulaciones de la población” (p. 131), un poder cuya más alta función es invadir la vida enteramente; surgen y se desarrollan, por una parte, rápidamente las disciplinas y lugares de ejercicio de las mismas, como escuelas, colegios, cárceles, cuarteles, talleres, y, por otra parte, se da la aparición de “los problemas de natalidad, longevidad, salud pública, vivienda, migración”. Es decir, tecnologías para obtener el control de los cuerpos, así como los procesos de la vida. Se

trata de un nuevo ejercicio del poder: el biopoder (p. 131). Por el lado de las disciplinas, la escuela ocupa un lugar destacado. El desarrollo del biopoder, afirma Foucault, trae como consecuencia el establecimiento de la norma a expensas de la ley, pero a través de mecanismos continuos reguladores y correctivos. “Un poder semejante debe cualificar, medir, apreciar y jerarquizar (...) realiza distribuciones en torno a la norma (...) Una sociedad normalizadora fue el efecto histórico de una tecnología de poder centrada en la vida” (Foucault, 2002, p. 136).

Es esto lo que justamente en esta escena se ve amenazado a nivel institucional. Por esa razón no es poca cosa la cabeza rapada de esta joven, con su rape ella pone en entredicho la norma, pero además es fuertemente perseguida, porque también está en juego algo que se refiere a la sexualidad y a la distribución de los atributos asignados a cada género. La sexualidad es una instancia en íntima relación con las estrategias del biopoder. Es, más bien, un lugar utilizable para las más variadas estrategias de poder. Más aún, la sexualidad es una de esas prácticas que produce subjetividad y está ligada a la verdad, puesto que sexualidad-subjetividad y verdad es el resultado, la producción de un dispositivo de poder-saber que los inscribió.

En este caso, interesa resaltar, particularmente, la desigualdad en que son signados hombres y mujeres, y la regulación de sus formas estéticas a partir de discursos que se sustentan en la discriminación y la violencia. De tal modo, esto forma parte de la producción social de subjetividades, a través de lo cual se legitiman las prácticas discriminatorias y se invisibiliza la violencia que las produce, lo que forma prácticas mediante las cuales se transforma al diferente en inferior o peligroso. Y esto es lo que la joven ha sentido en la institución educativa, un intento de segregación y exclusión. Pero ella insiste en mantener su diferencia y reclamar su igualdad: *Porque*

*también de eso se trata, de igualdad. Pero, digamos, yo soy diferente a los gustos y estilos de las personas.*

No le permiten esa diferencia, no la toleran y la quieren como volver al redil, a pura fuerza y a pura violencia. Y ahí la pregunta es ¿y por qué no soportan la diferencia? ¿Qué hace que esta directora se oponga a que una mujer se rape? ¿Qué de esta opción lastima tanto? Una posible respuesta podría ser que la directora del colegio es la responsable ante la sociedad de guardar el orden establecido como norma, es la encargada de que los sujetos tutelados se mantengan dentro de la norma. Norma según la cual las mujeres son sumisas, calladas y no se rapan.

El colegio como un lugar disciplinar está habitado por autoridades superiores y sus representantes, la directora es la encargada de mantener la norma ahí y, en general, las otras personas adultas, como docentes y orientadores, también se suman a eso. Esta joven lo sabe y lo denuncia; el orientador la tranquiliza o, por lo menos, lo intenta, pero no hace diferencia, no logra cambiar nada, ni se lo propone. Para ella eso es un engaño, porque le habla muy amigable, pero también le pedirá que se deje crecer el pelo, que no pelee, que no discuta, y así de nada le sirve que el orientador sea tan comprensivo con ella: *O sea, en realidad para mí él (orientador) es una persona que le dice a todos lo que quieren escuchar.*

Para que esta joven logre concluir sus estudios dentro de esta institución, parece imponerse como condición de posibilidad que se acomode a las exigencias normativas, al parecer, no hay posibilidad alguna de que sea a la inversa. La Institución no está en disposición de abrir un espacio a la transgresión, a la diferencia y al incumplimiento de la norma, por ello es posible afirmar que si esta joven logra mantenerse y salir graduada es por la fuerza de su resistencia y persistencia. Ella no es acompañada ni apoyada por los profesores, el sistema es hostil hacia ella, por lo que se

puede decir que es, más bien, a pesar del sistema, que ella alcanzará su meta, será un logro por el ímpetu y la fortaleza que ella exhibe:

*Tanto he aguantado, que creo que puedo aguantar un poco más. Bueno, y el año pasado, en la segunda convocatoria, le voy a ser sincera, yo tenía mi forro. Entonces me agarró la cartuchera y lo hizo así y botó todo en el piso y botó todo y agarró el papel y lo despedazó y yo me quedé así... “¿Usted vio lo que usted hizo?”, le digo. “Primero usted no puede tocar mis cosas, porque son mías y segundo, eso era una exposición mía de otro lado ¿y ahora qué? Lo rompió, lo agarró y lo botó. Así, ni siquiera vio lo que era. ¿Entonces qué? ¿Usted tiene derecho a despedazar mis cosas sin saber? Ni siquiera habíamos empezado, ni siquiera teníamos el examen en el escritorio”. Bueno, y yo me quedé así y le digo: “usted me va a disculpar, pero a mí usted nunca me vio ningún forro”. De hecho, a mi compañera, que sí le encontró dos forros el año pasado en pleno examen, ella está ahorita en sexto ¿y por qué? Si yo no había ni empezado el examen y sí tengo un forro. Porque ella llegó y le dijo a mi compañera que si ella no se sentaba más conmigo, a ella la pasaba. ¡O sea, déjenla sola! Y mi compañera sí pasó y yo no, yo me saqué un cincuenta y seis en la segunda convocatoria. Y yo digo: “vea, uno no pasa por las personas que están a la par ni por los que con uno andan, sino por lo que usted es y por su trabajo. O sea, uno no tiene que ser un chupamedias, ¿me entiende? Y a ese alguien yo le voy a demostrar quién soy yo y yo voy a pasar. Y yo no le estoy pidiendo que me regale puntos. Vea, si el año pasado yo no le rogué por un punto y usted me dejó ¡por un punto!, este año muchísimo menos. Porque sí, ¿sabe qué?, si usted quería una persona orgullosa, se topó con una más orgullosa”.*

Porque eso es otra cosa, yo soy ¡súper orgullosa! y entonces yo le dije a mi compañera, le digo: “¿sabe qué?, cómo le voy a demostrar a esa profesora y a usted misma que para que vea que no, no se va a quedar porque se sienta conmigo sino por su trabajo, porque yo hice todos mis trabajos de lo que era en clase y mis trabajos extraclase”. Y entonces, bueno, yo me saqué un ochenta y tres en el promedio, entonces yo le dije a mi compañera: “¿vio?”, le digo, “que no hay que ser un sapazo ni andar de chupamedias ahí con los profesores para pasar”.

Pero, bueno, cuando la profe dio mi promedio y ella se quedó así y me dice: “tome, ahí está su promedio”. Cuando me dio el examen me lo tiró y todos mis compañeros se quedaron viendo cómo ella me tiró el examen y usted puede ir a preguntar. Todos se quedaron viendo. Ella ¡me tiró! el examen en el pupitre. Un día me vino a mandar boleta porque dice que yo estaba hablando por celular, otra vez, cuando yo no estaba hablando por celular. Y me quedo yo así y le digo: “venga y me revisa, a ver si tengo celular”. Ella me dice: “no, yo le voy a mandar boleta y se quita el bulto de las piernas, también le voy a mandar otra boleta”. O sea, no tenía motivo alguno. Y entonces me dijo: “se quita el bulto de las piernas, también le voy a mandar una boleta por eso”. “¡¿Y qué, pero por qué?! No tiene motivo”. Eso ya fue una pura discutidera. Y yo decía: “pero, Dios mío, sigue hablando”. Yo lo único que hacía era “¡Ay, padre!, ¿Pero por qué no se calla?” Y que pensaba en mis compañeros. Y mis compañeros llegaron y le dijeron: “ya, profe, ya, ¿por qué no sigue dando la clase?” O sea, mis compañeros estaban obstinados de la habladera que ella se tenía. Yo estaba ahí y yo ni siquiera le contestaba, yo nada más estaba ahí, ¡ay, Señor! Y, bueno, diay, le saqué esa nota y todo y la profe se quedó así y me dice: “tome, ahí está

*su promedio” y me tira eso. Y le digo yo: “¡qué bien!, ¿vio profe?” Le hago yo: “¡chóquela!” Y se quedó viendo y me hizo una cara y yo: “ay, qué amargada”. Pero ya, se pone peor y dice: “es que usted no tiene por qué desafiarme a mí y porque ¿sabe qué? Yo soy psicóloga” y no sé qué más y yo “ja, ja, ja”.*

Hay más probabilidad de aprobar si se acomoda a las exigencias de la institucionalidad, si se acata la autoridad, al desafiarla se pone en riesgo. La autoridad del docente es algo que los y las adolescentes también tienen que sostener y eso se logra, entre otras cosas, al no desafiarlos; para ello, se requiere adolescentes que los sostengan en un lugar que ellos no siempre asumen. Esta chica persiste, pierde el año, pero decide repetir. Ella desafía, ella se rapa y tiene buenas notas y la profesora se enoja. Se enoja, no soporta. Es decir, es como que la institución realmente no supiera qué hacer con lo adolescente. Y el adolescente que oculta su adolecer pasa por pura resiliencia. Estamos frente a una institución para adolescentes que no sabe qué hacer con lo adolescente. Porque lo adolescente es desafiar, es no someterse a la autoridad, es diferenciarse y es cuestionar para poder construir su propia identidad. Lo adolescente es construir, pero tiene que construir a partir de re-construir y de diferenciarse, y, además, de re-conocer y señalar las contradicciones del entorno y de tomar posición con respecto a eso, que es lo que esta muchacha está haciendo. Y lo adolescente ahí no es ni exaltado, ni valorado.

Se busca todo lo contrario de lo que es lo adolescente, es decir, que se someta a la autoridad, no critique lo que se le impone y, además, no cuestione. ¿Y qué clase de adulto da como resultado de alguien así? Una persona que no cuestione, que solo repita y que solo acate, ¿qué clase de adulto será? A la larga, se va a repetir el esquema: un adulto que necesita la norma rígida, que no es capaz de asumir los riesgos de crear o inventar-se, que necesita que le “marquen la cancha”, un adulto adaptado a la norma.

Esta adolescente se rapa, así se muestra y no se somete públicamente. Eso es lo que no se soporta en una institución que, al parecer, en vez de intentar retenerla, hace esfuerzos por expulsarla, y cuando ella obtiene una calificación alta, en vez de alegrar a su maestra, la enoja. Se atenta contra lo adolescente cuando se pretende aislar a la joven, porque, precisamente, uno de los posibilitadores de un buen rendimiento académico es tener un grupo de apoyo adolescente que sostenga ahí, que brinde seguridad, tranquilidad, acompañamiento. Esta joven lo vive, pero lo denuncia, resiste, hace síntoma y reprocha la arbitrariedad de la norma; la pregunta de ella es *¿pero, por qué?, ¿por qué?, ¿por qué hacen eso?, ¿por qué, ay, Dios mío, por qué habla tanto?, ¿por qué no se calla?, ¿por qué, si le doy el ochenta y tres, por qué hace mala cara?* *Qué amargada.* La profesora dice: *no me desafíe, usted no tiene que desafiar-me.* Porque la norma es para ordenar, es para organizar, es para regular, es para someter y discriminar, e implica precisamente procesos de exclusión. La norma también es homogenización y ella es una de las que se resiste, cuestiona la norma. Al rechazarla hay poca interpretación, pero sí interpela, sí se hace preguntas. Hay mucha actuación. Ella se resiste pero lo hace actuado, es su forma, lo hace con el cuerpo, algo muy característico de la adolescencia. Habría que ayudarla a pasar del cuerpo a la palabra.

La institución podría ayudarla a interpretar lo que ella hace con el cuerpo, con sus gestos, con sus actos. Esto podría vulnerabilizarla, que es precisamente su dificultad. Asume una conducta de riesgo que la podría llevar a exponerse a más problemas.

### La soledad de estar al margen

*Usted sabe, yo creo que hay profesores que ni saben cómo me llamo.  
Bueno, tal vez, sí (...) para algunos yo soy el gótico o el emo.  
Está tuanis.*

Freddy (joven de 16 años)<sup>11</sup>

*Nunca he tenido dificultades con ninguna materia, en verdad no me cuesta estudiar, yo con solo oír al profe pasaba los exámenes y con buenas notas y soy muy bueno para las matemáticas, yo era de los de 100. Antes, cuando estaba como hasta noveno, me sentía más cómodo con mis compañeros y tenía amigos, pero, no sé, de repente ya no me empezó a agradar su compañía, yo me empecé a interesar por cosas que a nadie le interesan, como los comics, no es que a nadie le interesa, pero como no sabía con quien pasar. En el cole yo empecé a sentarme atrás y la verdad pasaba como dormido y nadie lo notaba o, tal vez, sí, pero a nadie le importaba. A mí no me cuesta, la verdad que paso los exámenes, no con buenas notas, porque no lo son, yo antes sacaba mejores notas, pero, di, no me dan como ganas de ponerle, no. No me interesa, en el cole son un poco de gente, di, no sé, un poco de tontos, yo no me relaciono con nadie. A los profes lo único que les interesa es que uno esté callado, yo lo estoy, me quedo a veces afuera con gente, no es mi amiga, pero nos vamos por la línea y ahí oímos música. A veces no entro en todo el día al cole, nadie lo nota. En mi casa hay demasiadas broncas, mi mamá está afuera todo el tiempo, llega en la noche y hace comida, no sabe de mí, ya que de por sí uno es otra cosa. A ella no le gusta que me vista de negro y yo me pinto (se señala el ojo), porque me gusta como se ve el ojo, a ella le molesta, y en el cole no se puede, pero nadie me dice nada, de repente alguien se le mete el agua y dis que me hace boleta, pero no pasa nada. En el cole no tengo amigos, pero me pasó una vara, estaba*

---

<sup>11</sup> Freddy es un joven de 16 años, que, al momento de la entrevista (junio del 2010), se encontraba cursando el décimo nivel en un colegio público. Hasta ese año no había repetido ningún nivel. Su apariencia es muy llamativa: tiene el pelo lacio y un fleco cae sobre su cara, lleva los ojos delineados y siempre que puede viste de negro y con gabardina larga hasta la rodilla. No aprobó décimo y en la actualidad (agosto del 2011) se encuentra repitiendo décimo nivel en el mismo colegio, sigue teniendo dificultades de comunicación y espera aprobar el año, pero sabe que tendrá que hacer examen de reposición en español y ciencias

*chateando con un maje y dis que estuvo en este cole, ya ahora hablamos horas, es pura vida el maje. No, no lo conozco en persona, solo por internet. Si sigo bajando las notas puedo, capaz y que me quedo, ya no sé si me importa. Una profe, la de español, me dijo que hiciera un trabajo extraclase, para que no me quede, porque yo no me leí ninguna novela, a mí me gusta leer pero no eso, a mí me gusta, por ejemplo, Mary Shelly, las historias de vampiros, la muerte es un misterio, un oscuro y hermoso misterio. Bueno, pues esta profe me dijo para, usted sabe, para subir la nota, ella me dijo: "haga algo por usted, si no ahorita va a quedarse del portón para afuera, como todos esos que vienen al colegio, pero ya no son parte del colegio, ahora ellos probablemente del caño no pasen, cuidado que usted va para ahí." Yo no sé ni por qué yo vengo al cole, yo podría hacer los exámenes del ministerio, pero, no sé, yo vengo mejor, aunque me duermo, de todas formas a nadie le estorbo. Usted sabe, yo creo que hay profesores que ni saben cómo me llamo. Bueno, tal vez, sí, porque yo siempre ando con esto (señala su gabardina negra, larga) y para algunos yo soy el gótico o el emo. Está tuanis.*

Esta escena nos muestra la soledad y el aislamiento del que puede ser parte un joven. Cuando lo entrevisté, estaban en recreo, él estaba en el aula escuchando música, solo. En otra oportunidad estaba esperándome afuera del colegio, había un grupo de jóvenes, me explicó que no los conoce pero que van a ir a un Mall, que allí se juntan con otros para escuchar música. Todos se ven, curiosamente, uniformados, pero con otro tipo de uniforme, no el del colegio, visten de negro, llevan el pelo largo y sus ojos están delineados con una gruesa línea negra. Son parte de lo que se ha dado en llamar tribus urbanas, definidas por Costa (2005) como el resultado de una sociedad extremadamente competitiva, profundamente contradictoria que genera tensión y

ansiedad, frente a la cual la juventud responde de manera simbólica, mostrando conductas que se alejan de la "normalidad". Son agrupaciones de jóvenes que se hacen visibles y ocupan espacios. Dentro de esas tribus urbanas se pueden distinguir agrupaciones de jóvenes y adolescentes que se visten de un modo parecido y llamativo, siguen algunos hábitos comunes y se hacen visibles, sobre todo a través de su apariencia y alrededor de la escena musical, como es el caso del joven de este relato.

Estas agrupaciones son más bien una subcultura, en el sentido que no pretenden un enfrentamiento con la cultura dominante, no proponen un orden distinto y, más bien, lo que buscan es ganarse un espacio, la aceptación dentro de esta cultura. Y no en pocas ocasiones, muy a su pesar, son subsumidos por la industria cultural que ofrece una serie de mercancías para su puesta en escena, de la que ellos se vuelven asiduos consumidores, en todos los ámbitos culturales, sobre todo la música y la vestimenta.

Este joven, en realidad, no pertenece a ninguna agrupación. Como él dice, a veces se junta con otros jóvenes, pero no hacen grupo, sino que resulta la suma de una serie de individualidades, tienen en común sus gustos y preferencias en cuanto a la forma de expresión de su malestar. Debido a que manifiestan su diferencia y se oponen a la norma, lastimosamente, muchos ya han quedado excluidos de la institución educativa. Freddy, como se nombrará al joven de este relato, está a punto de quedar afuera y pareciera que nadie en esta institución se ha percatado de ello.

Freddy aparenta estar deprimido y se muestra totalmente apático hacia la dinámica institucional, pero cuando habla de sus gustos parece fascinarse en los detalles sobre el vampirismo y hay como una sensualidad en su mirada triste y ausente. Es un joven que se adhiere a la estética gótica, de la que se puede decir que sobresale una exaltación de las dicotomías vida-muerte, dios-diablo, etcétera, lo que para ellos podría

significar la eterna pareja, el contraste entre la luz y la oscuridad, lo maligno y lo divino, con la combicción de que cada extremo es condición de existencia del otro. Quienes abrazan esta estética muestran su encanto por lo oscuro, la muerte, el vampirismo, este último como expresión mítica de esa conjunción entre la vida y la muerte, el vampiro encarna la presencia de ambas, es un muerto viviente. Todo esto es parte de lo que lo define y, paradójicamente, por eso es excluido. La institución educativa no parece tener cabida para esto dentro de su seno.

Dentro del grupo de jóvenes con los que a veces está Freddy, hay algunos que se llaman a sí mismos *góticos*, hay jóvenes que parece que se han apagado, que de alguna manera han silenciado sus propios fantasmas y levanta como imagen ideal el vampiro colectivo, que les da un lugar social. Si se profundiza en sus historias personales no es de extrañar encontrar escenas de exclusión, de desamparo, incluso de abandono y abuso de poder por parte de sus padres o encargados, historias que comparten entre sí, donde cuentan como anécdotas episodios de hospitalización psiquiátrica innecesaria, vida en la calle, aislamiento por largos y agonizantes meses de silencio y angustia, maltrato en la casa y expulsión. Muchos de ellos son menores y tienen edad para estar en el colegio, pero ya no asisten, quedaron fuera. Lo siniestro es que la institución educativa se queda al margen, como si fuera algo que no les concierne. Al aferrarse a la música, punto de encuentro con otros, una música especialmente melancólica, aprendieron a sobrellevar la angustia, hoy transformada en una apacible depresión de la que, de alguna manera, disfrutan. No son violentos, como desde afuera, con total desconocimiento, se les puede señalar, al contrario, rehúyen la violencia porque la han vivido en carne propia, desde la violencia del abuso físico, hasta la violencia de la indiferencia absoluta: *usted sabe, yo creo que hay profesores que ni saben cómo me llamo.*

Son jóvenes que parecen haber perdido algo de la vitalidad característica de la juventud y su manera de oponerse es casi abúlica. Aparentan no confiar y la institución educativa ha perdido toda posibilidad de ser un referente para ellos. Sin embargo se puede afirmar que su malestar es canalizado a través de las expresiones artísticas y sus puestas en escena ocasionales, cuando se reúnen, sin interés de juntarse, solo con el fin de escuchar a algún grupo musical, generalmente con éxito comercial y que es parte de la industria cultural, que si, en el peor de los casos, no lo ha creado para llenar ese nicho de mercado, por lo menos lo ha usado para tales efectos.

Esta escena refiere al resultado de un mundo terriblemente individualista que se rige por reglas de exclusión. Paradójicamente, Freddy, con su marginalización, con su marcada y visible ausencia, se incluye dentro del escenario social del colegio. La institución educativa, con su indiferencia hacia él, le hace saber que su pertenencia es incierta y lo amenaza silenciosamente pero con fuerza con la posibilidad de quedar fuera. Y, para Freddy, como para muchos de los y las jóvenes que asisten regularmente a la acera del colegio, quedar fuera del mismo implica exclusión social o temor a la exclusión.

Los nuevos escenarios sociales se caracterizan por ubicarse en una dimensión espacio-temporal relacionada con la denominada crisis de la modernidad, lo que implica una serie de fisuras y continuidades en conflicto (Carballeda, 2002, p.36). El futuro se presenta como incierto, ya no opera como promesa ni ilusión lo que fue el motor de la modernidad, "el progreso indefinido". La posmodernidad, como dominante cultural, pone en primer plano la informática, la fascinación por la imagen y el gran poder de los medios de comunicación.

Todos estos nuevos elementos de la sociedad contemporánea en la situación de Freddy hacen parte de su cotidianidad, quien, en su aislamiento, mantiene largas

pláticas a través de internet con personas que, en la mayoría de los casos, nunca llega a ver, pero comparte sus intimidades con ellas. Es evidente que para Freddy el colegio ya ha dejado de ser un espacio de socialización y como institución su oferta pareciera no tener sentido. La llamada crisis de sentido de la institución educativa es un hecho que se materializa en la condición de Freddy y como él hay muchos jóvenes que ya no asisten al colegio.

Freddy no había tenido ni tiene en la actualidad dificultades de aprendizaje, por el contrario, afirma: *en verdad no me cuesta estudiar, yo con solo oír al profe pasaba los exámenes y con buenas notas y soy muy bueno para las matemáticas, yo era de los de 100*. Sin embargo, en este momento, está a punto de perder el año y es claro que no forma parte del grupo, está aislado y pronto a ser excluido del todo.

De no ser por su apariencia, Freddy estaría totalmente invisibilizado. Es un joven para quien la institución educativa no tiene un espacio, su palabra es silenciada, no hay sitio para su participación, tampoco parece haberlo en el barrio o en la familia. Es un joven al que, aparentemente, le está costando mucho hacerse un espacio. Incongruentemente, en la vida cotidiana y a través de los medios masivos de difusión, la eterna juventud que lleva al borramiento de las diferencias generacionales se impone como el modelo ideal.

La mercadotecnia emocional es la forma más engañosa de ejercicio del poder y control sobre la imagen y el aprovechamiento del deseo y su comercialización. Un aspecto importante de esta mercadotecnia es que el producto, cualquiera que este sea, promueve la juventud como un atributo adicional. Lo importante es que la palabra juventud se asocie a este, sea un carro, un alimento, un vestido o un helado.

De manera paradójica, a los jóvenes, a algunos más que a otros, les es negado un lugar, lo que obtura sus posibilidades de incidir en la sociedad y de proyectarse en el

futuro. Frente a todo esto, la institución educativa se queda totalmente ausente, no ofrece alternativas, no posibilita ninguna incorporación, no abre espacios, simplemente permite que, poco a poco, Freddy y muchos como él vayan quedando fuera, porque la exclusión no es un proceso abrupto, por lo general, es el resultado de una cadena de acontecimientos, a los cuales no se atendió.

#### El des-encuentro

*...eran las ganas de humillarla a ella,  
porque ella me había humillado a mí muchas veces  
V. G. (joven de 17 años)<sup>12</sup>*

*Me acuerdo que mi profesor guía era el de francés. Me acuerdo que él me hablaba francés y yo no le entendía, pero nada. Y mis compañeros sí, medio entendían algo.*

*Como a la semana de estar ahí estábamos en francés con el guía. Yo siempre acostumbraba andar con el pantalón bajo y la camisa del colegio corta. El pantalón, tallado y campana. Igual, como siempre lo anduve en el otro cole y en este. Y como en el privado eran jeans, entonces uno iba como quería. En jeans y en tenis. Y me acuerdo que ese día el profesor me pegó una regañada en frente de mis compañeros y a mí me daba vergüenza, porque él decía que me comprara otro pantalón y otra camisa, que yo no podía ir así, que el pantalón tenía que*

<sup>12</sup> El relato corresponde a una joven de 17 años, que, a los 15, después de matricularse 4 veces en el colegio, aprobó un año: sétimo, en su segundo intento; el octavo lo inició 2 veces, pero no lo concluyó. Tiene un bebé de 8 meses y ahora estudia a distancia, sola, y presenta sus exámenes de manera independiente. Con esta modalidad ya aprobó noveno y está estudiando para presentar los exámenes de bachillerato por madurez.

*ser alto y la camisa más larga. Y que tenía que vestirme decente y un montón de cosas. Yo no me acuerdo qué es lo que me dijo, porque no me acuerdo sinceramente, pero en ese momento yo no tenía la confianza como de contestarle como yo le contestaba a los demás profesores de otros colegios. Claro que, si me lo hubiera hecho tal vez dos meses después, nos hubiéramos agarrado. Yo lo que hice fue quedarme callada y yo creo que me compré otro pantalón y otra camisa, porque como que le tenía miedo yo a ese profesor, más que todo para que no me hiciera otro ridículo, ¿verdad?, porque a él le encantaba gritarme delante de todos. Y por las boletas, que me decía que me mandaba boletas y no sé qué.*

*Ese profesor de francés a mí me hizo la vida imposible. Me acuerdo que una vez la profesora de estudios sociales era medio loquilla, entonces la molestábamos mucho. Y a mí me entró una llamada al teléfono y se me olvidó ponerlo en silencio y sonó muy duro. Entonces para no sacarlo y que no se diera cuenta que era yo entonces lo dejé sonar, y ella llegó y me pegó una regañada. Me dijo que le diera el teléfono y yo no se lo di. Yo le dije: "no se lo voy a dar". Y por desgracia el guía mío, el de francés, estaba en la pura puerta. Y él vio cuando yo le dije a la profesora que no le iba a dar el teléfono. Entonces me llamó, me regañó, me quitó el teléfono y yo estaba pero que me llevaba todo el mundo, porque él no tenía derecho a quitarme mi teléfono jamás en la vida. Y me agarré con él y fui y le dije a las secretarias del director que él no tenía que quitarme a mí el teléfono, que no era nadie, que él a mí ni me lo compró ni me lo paga, que él no es mi papá... Bueno, de todo le dije. Le dije que era un hipócrita, que era un agazapado, que él humillaba a más de un alumno.*

*Y después una con la que también tuve muchos problemas era con la de ciencias, porque le gustaba humillar mucho. Ella tenía el aula acomodada en grupos y cada uno tenía su lugar. Como yo entré nueva, yo no tenía lugar. Ella me dijo que me sentara ahí porque no llegó una persona. A la siguiente clase sí vino esa persona pero no vino otra, entonces me dijo: "siéntese allá, que no vino aquel". Y así me llevó como dos semanas, y a la próxima llegué y como no llegó aquel entonces yo me siento allá porque no tengo lugar, y como yo me senté ahí ya la otra me pegó una regañada, que yo no me tenía que sentir donde me diera la gana, que ahí la que mandaba era ella, que si ella me decía que me sentara en la puerta, que en la puerta me sentaba y que yo no sé qué. Entonces me dijo que tenía que obedecerle a ella, si no yo estaba mal en el colegio, porque ella era una de las más, más... en el colegio, no me acuerdo la palabra que ella dijo. Que tenía mucha influencia y que yo no sé qué. Pues ese día me quedé callada. Me pasó de mesa con unos compañeros y ahí me quedé. Después no me acuerdo qué fue y ella seguía y seguía peleando conmigo. Y yo no podía decirle al compañero de a la par: "¿qué fue lo que dijo?" o "¿qué hay que hacer aquí?" o "¿esa pregunta ya la contestó?", porque ya me caía encima: "usted a esta clase viene nada más a hablar; usted no viene a hacer nada, solo viene a vagabundear; usted no esto, usted no lo otro". Y a mí ya me tenía obstinada.*

Quizá una de las cosas que resulta más evidente en esta escena es que, ya sea o no una profesora o un profesor de lengua extranjera, docentes y estudiantes pareciera que sí hablan idiomas diferentes, y es tal la imposibilidad de comunicación que se podría afirmar que no poseen los códigos necesarios para el desciframiento del mensaje. Esto habla de la comunicación que en esas condiciones, notoriamente, no se produce,

cada quien habla de su propio mal-estar y ninguno encuentra la forma de producir algo de empatía en ese otro, que deviene amenazante y casi un enemigo: *Ese profesor de francés a mí me hizo la vida imposible.*

Tenemos docentes que reclaman su lugar y adolescentes que se preguntan cuál es su lugar en ese espacio. Lo que interesa analizar en este relato es ese vínculo que se establece entre un docente y su alumno, descifrar qué implicaciones tiene para ambos el lugar en que es signado por el otro, así como poder reconocer las consecuencias subjetivas de la posición asignada y asumida dentro de los escenarios institucionales. Para realizar esto, debe reconocerse el vínculo particular existente, que son estas las condiciones de posibilidad en las que se desarrolla la escena, para también descubrir así las producciones posibles.

Estamos en un espacio institucional, donde, para quienes lo habitan, pareciera que nadie ocupa la posición esperada: para los jóvenes sus docentes no desempeñan el papel deseado y para los docentes el problema es que los jóvenes no asumen el lugar que les corresponde. ¿Quién define esos lugares? ¿Cuál es el dispositivo que se fracturó? Al parecer, la subjetividad pedagógica.

Cuando una joven dice *él no es nadie* para referirse a su docente, cuando puede hacer esta afirmación, es cuando podemos reconocer que el viejo dispositivo está fracturado, porque dentro del dispositivo disciplinar un maestro sí era alguien, alguien que tenía un lugar reconocido y asumido, alguien que estaba inmerso en una red de poder-saber, que le permitía ocupar un lugar donde era reconocido como una autoridad. ¿Qué es ser nadie? O, mejor aún, ¿cómo se es nadie?, ¿Qué pasa cuando nadie es quien conduce? ¿Cuáles son las consecuencias para el sujeto que es posicionado como nadie? ¿Cómo se llega a ser nadie para otro?

Al parecer, la subjetividad pedagógica, tal como se entendía, se ha roto. En las actuales condiciones, la posición del docente remite al rol y se piensa este como un papel asignado que debe cumplirse con prescripciones e imaginarios otorgados, no orienta realmente el quehacer, no permite la lectura de la realidad y más bien la niega, en función de un escenario que dista mucho de la realidad.

Ahora bien, reconocer la posición que se ocupa en este escenario institucional es importante, se es docente y se es adulto, o se es joven y se es alumno. Los lugares son diferentes, pero en ninguno de los casos está definido el papel, toca a cada uno construirlo en el proceso. Pero pareciera que, aun cuando los viejos roles asignados no están funcionando, se intenta recurrir a ellos y es ese intento el que fracasa. Podría decirse que, en la actualidad, hay más incertidumbre que certezas, hoy no está claro qué representa la docente o el docente para ese adolescente. Este proceso de reconocimiento pasa por el reconocimiento de sí y del otro, en el sentido foucaultiano (Foucault, 1984), quien lo retoma de la tradición filosófica griega.

En principio, los y las jóvenes que asisten al colegio reconocen implícitamente su lugar en él, aceptan su posición subalterna y la autoridad del adulto, esperan recibir una formación, se abren a la transmisión de conocimientos y registran que son parte de un proceso formativo que está a cargo de las personas adultas en su calidad de docentes. En cierta forma, admiten su lugar de tutelados, lo que se evidencia cuando la joven dice:

*Pues ese día me quedé callada. Me pasó de mesa con unos compañeros y ahí me quedé. O: Yo lo que hice fue quedarme callada y yo creo que me compré otro pantalón y otra camisa.*

Pero este relato nos permite reconocer una escena que dibuja una imagen donde se ve que hay un más allá de la demarcación de un límite, hay un más allá que deja un aparente triunfo al comprobar que finalmente se puede someter a ese otro, que a veces

resulta tan amenazante: *Entonces me dijo que tenía que obedecerle a ella, si no yo estaba mal en el colegio (...) Y después una con la que también tuve muchos problemas era con la de ciencias, porque le gustaba humillar mucho (...) y como yo me senté ahí ya la otra me pegó una regañada, que yo no me tenía que sentar donde me diera la gana, que ahí la que mandaba era ella, que si ella me decía que me sentara en la puerta, que en la puerta me sentaba.*

Hay abuso del poder, no autoridad, y por supuesto mal-estar. Queda así desautorizado el sujeto que con ese gesto pretende demostrar quién tiene la autoridad. Esa es otra paradoja. La primera es la necesidad que tiene el sujeto adolescente de que los adultos asuman su lugar de autoridad.

Esa función del maestro de ayudar al otro, de dar orientación para cuidar de sí, no aparece en este relato. Lo cual resulta contradictorio: hay un “profesor guía”, pero aparentemente este no alcanza nunca ese lugar de guía y de maestro, y el alumno también se pierde, pareciera que las personas estudiantes o alumnas pierden su categoría de sujeto, sujeto con derecho, por eso es que se considera que nos encontramos ante una institución donde nadie sabe quién es quién. Frente a lo cual resuenan preguntas sobre el lugar de los y las docentes: ¿Cómo construyen su lugar institucional? ¿Cómo se posicionan frente a los y las adolescentes? Al parecer lo hacen a partir de demostrarse con la capacidad de negar el lugar del otro dentro de la institución, lo que niega su lugar de sujeto, en este caso de sujeto adolescente, con lo que se produce una tercera paradoja, ya que el lugar del maestro es tal en tanto haya un otro que reconozca su lugar de maestro, otro que ocupe el lugar de estudiante-alumno o discípulo. Un espacio así no da lugar a la construcción ni al crecimiento, porque como base hay un objetivo que en sí mismo es destructivo: negarle el lugar al otro.

El adolescente asume una actitud autodestructiva para comprobar que el profesor es incapaz de cumplir con su función, no se somete a las reglas, desafía, no cumple con horarios, tareas u otras asignaciones, no entra a clase y finalmente deja de asistir a la institución y, al estar fuera de la institución, se pone en riesgo, porque la marginalidad es el espacio que queda como condición de posibilidad.

Para esta adolescente, la institución educativa no alcanzó. Se podría decir que no tuvo un espacio posible para ella. Sus formas de ser y de estar en la institución resultaron del todo antagónicas. ¿Quién tenía que acomodarse? ¿La joven o la institución? ¿Puede la institución abrir un espacio para una muchacha a quien le resulta difícil aceptar la autoridad del maestro, que la reta y la pone a prueba?

La pregunta que queda sin respuesta ante esta escena es: ¿podía la institución haber ofrecido otra opción, distinta a la exclusión? La trayectoria de esta joven por varios centros educativos, públicos y privados, nos hace pensar que efectivamente no se trata de la dificultad de acomodarse a un estilo de conducción u organización, es la institución misma la que está cuestionada, esta forma de ofrecer un espacio para la formación y la transmisión de la cultura. Este “lugar de encierro” es el que demuestra que, en las condiciones actuales, su propuesta está del todo obsoleta para, al menos, un porcentaje de la población para quien supuestamente está destinada.

### **En busca de un lugar**

*Entonces eso es lo que yo siempre he pensado, yo no voy a ser un delincuente,  
aunque a veces he estado en la calle, siempre quiero salir de eso  
y pienso en estudiar*

J. H. (joven de 17 años<sup>13</sup>)

---

<sup>13</sup> Este joven entró a séptimo a sus 13 años y perdió ese nivel por conducta. A los 14 años ingresó de nuevo a séptimo en un colegio público, del que salió a los tres meses. Cuando tenía 15 años pasó un año viviendo en la calle, regresaba a la casa con su madre por espacio de una o dos semanas y nuevamente volvió a la calle después de algún altercado con esta. Después de eso, vivió algunos meses con sus

El relato que a continuación se expone nos habla de la búsqueda de un lugar, no solo para estar, sino para ser. Lo que resulta con algún matiz siniestro es que quien busca este lugar se supone que ya lo tiene, es un menor de edad, hijo, nieto, hermano, sobrino de alguien, y alumno, residente o miembro de algún lugar o institución. Como menor de edad existe una ley que lo ampara y a partir de la cual se dicta que cualquier norma o requisito es secundario ante el interés superior del menor. También como hijo menor de edad se presume que hay una persona, madre, padre u otro adulto que debe tutelar y garantizar su bienestar.

*Yo salí de sexto grado a duras penas, porque durante sexto grado estuve yendo de allá para acá, de acá para allá, por problemas entre mi mamá y mi abuela. Me costó un montón, sin embargo lo saqué, lo saqué con buenas notas. Después de eso, como regalo por haber pasado sexto grado, mi abuela me dio el teléfono y dijeron que podía entrar al colegio privado porque la mayoría de mis amigos estaban ahí. Hice la prueba, saqué excelentes notas. Tenía doce años, entonces, con el teléfono durante las vacaciones hablé como loco con todos mis amigos y salidas y cosas tontas, etcétera, y el recibo vino como en cincuenta mil pesos. Mi abuela me dijo que no me iba a pagar el colegio, porque yo no me lo merecía. Entonces, a final de cuentas, mi abuelo metió las manos en el fuego por mí y dijo que él quería que yo fuera al Seminario (colegio semioficial).*

*Y allí entre y al final de año, pues, en realidad, pasé con buenas notas, pero me quedé en conducta. Entonces en el cole dijeron que podía entrar pero tenía*

---

abuelos y después otra vez con su madre. En esos años no abandona del todo los estudios, siempre presenta una o dos materias de educación abierta. Cuando se realiza la entrevista (marzo del 2010) está viviendo con sus abuelos maternos y continúa allí hasta la fecha. Entre el 2010 y agosto del 2011 aprobó las materias de noveno que tenía pendientes, presentó las siete materias de bachillerato y las aprobó, y ahora expresa que quiere estudiar odontología, carrera que sus abuelos están dispuestos a financiar en una universidad privada.

matrícula condicionada. Más que nada fueron conflictos con profesores por cosas realmente tontas. Como, por ejemplo, yo casi nunca iba a clases, pero, sin embargo, llevaba buenas notas, presentaba los trabajos, hacía los exámenes. Tampoco llevaba notas de noventa y cinco, pero por lo menos me mantenía dentro del ochenta. Porque en realidad la mayoría de los profesores me parecían bastante tontos, aprendía más tranquilo en la casa, estudiaba cuando me daba la gana y, di, nada más le traía los trabajos y tareas a mis compañeros y era todo lo que hacía. Si me gustaba ir, por el hecho de que veía a mis compañeros y a mis amigos, etcétera, etcétera, etcétera, pero me daba mucha pereza lo que era ir con uniforme, el hecho de pasar todo el día ahí, la mayoría de las materias haciendo casi nada.

Al principio los problemas con los profesores se deducían de eso, o sea, era como que algunos me agarraron entre ojos. Por eso, porque, di, no tienen derecho a decirme nada, porque llevaba notas, no excelentes, pero regulares. Entonces, bueno, me agarraron entre ojos y entonces ya empezaron a ser más groseros y todo. Digamos, por ejemplo, el profesor de español... inclusive llegó al punto que una vez llamó a mi mamá y le dijo que yo no servía para el colegio y que yo era un desperdicio humano y que yo no servía para nada y que mejor me sacara. Y mi mamá dijo que ya alguien de catorce años en sétimo no, era muy incómodo para el profesor y que ella no se iba a comer esa bronca. Entonces, di, inclusive me dijeron que yo no estudiara y que me dedicara a trabajar.

Yo sinceramente hubiera preferido estar ahí, porque con el cole se va, no solo se va más despacio, sino que el tipo de persona que uno conoce es diferente y ocupa más el tiempo, entonces uno no hace tantas tonterías. Ahí fue cuando

*empecé a hacer estupideces como meterme con delincuentes y ese tipo de cosas. Fue como primero conocí a una gente, después con esa gente conocí más gente y, como normalmente pasa, ninguno estudiaba. Ninguno hacía nada más que vender drogas, tráfico de armas, bandas de roba carros, ultras, doces<sup>14</sup>.*

*O sea, nunca hice nada ilegal, nunca lo he hecho y no creo hacerlo, pero tampoco sabía qué hacer, no tenía absolutamente nada que hacer. Algunas veces dormí en la calle, otras veces estaba viviendo con mami, a veces, di, de todo un poco... porque entonces, mami a veces llegaba, me echaba y a la semana me llamaba o me encontraba en alguna parte y me decía que volviera y yo sabía que por mi bien tenía que volver.*

*Antes de que todo esto pasara yo estuve en el internado, con chicos en riesgo social. En quinto grado yo dije no, esto no, ser como ellos no es lo que yo quiero y fue por eso que me echaron del internado. Porque cuando a mí me echaron del internado simple y sencillamente me dijeron que yo no era una persona problemática, que yo no era un delincuente y que no tenía muchos de los problemas que tienen las personas que llegan ahí. Entonces eso es lo que yo siempre he pensado, yo no voy a ser un delincuente, aunque a veces he estado en la calle, siempre quiero salir de eso y pienso en estudiar.*

*Y así yo voy a institutos y voy ganando exámenes, así he ido. Por ejemplo, la segunda convocatoria la logré presentar. Pero, el día que presentaba los exámenes de español y matemáticas, mi mamá entró a mi cuarto gritando porque la empleada estaba renunciando, porque yo la había tratado mal. Entonces ese día me echaron de la casa y no pude ir a presentar los exámenes. Entonces, literalmente, llevaba dos exámenes arrastrados. Entonces pasé cuatro materias a octavo y quedaba con dos en séptimo. Después, cuando presenté*

---

<sup>14</sup> Grupos de jóvenes que apoyan equipos de la liga de fútbol nacional.

*octavo, pasé cuatro materias a noveno y estaba con dos en octavo. Después, cuando presenté noveno, me quedé en cívica, en espa y en mate<sup>15</sup>, ya muy posiblemente este año ya tengo mi quinto año y tengo que empezar a hacer todo lo de la U. Desde que estoy en quinto grado quiero estudiar medicina. Estamos hablando de algo que he querido desde que estoy pequeño, ¿se da cuenta?, es casi la mitad de mi vida. A veces lo veo difícil, sin embargo nunca sé cómo lo voy a lograr, de hecho, actualmente ni siquiera estoy seguro de cómo lo voy a lograr, pero de que lo voy a hacer, lo voy a hacer.*

Este relato muestra el vacío que queda cuando la institución no está para un joven, porque puede suceder, como es el caso, que la familia no tenga las condiciones de contención que el joven necesita. Y, si a esta carencia se le debe sumar que tampoco la institución educativa sea una opción para alojar y contener al joven, habría que reconocer que, en ese caso, el chico se queda sin nada. Es quizá esta una de las tareas más importantes de la institución educativa durante la adolescencia, ya que la familia ocupa un lugar secundario, pues, si bien es cierto siempre es un sostén, puede ser que el joven no cuente con las condiciones necesarias de contención, pero, si la institución educativa brinda un espacio seguro y de pertenecía en el cual el muchacho se sienta acompañado y acogido, soporta con muy buen pronóstico lo hostil, inadecuado o insuficiente que puede venir de parte de su familia.

Sin embargo, con más frecuencia de la deseable, ocurre que un joven proveniente de una familia que no ha logrado cumplir o cumple muy mal con su función, no sin consecuencias en el desarrollo y estructuración subjetiva de aquel, presente algunas dificultades, resistencia y hasta rechazo hacia el encuadre institucional en todas sus aristas. Este es el caso de la narración, un joven con una actitud desafiante y retadora hacia los y las docentes, que repite la conflictiva familiar. Los y las docentes

<sup>15</sup> Español y matemática

en su calidad de adultos y de autoridad son depositarios de la transferencia edípica de este chico, quien, con su burla y desafío, es como si les dijera “yo no ocupo adultos, yo puedo prescindir de sus explicaciones”. Él decía que iba a clase sólo a entregar sus trabajos, hacía exámenes y salía bien, que se burlaba y que los profesores le parecían tontos. Tal vez se trata de una actitud muy bizarra, porque si algo queda claro en la escena es que este joven sí necesita la institución, quizá más que la mayoría de sus pares, ya que las y los adultos que han tenido a cargo su tutela, al parecer, han demostrado poca o ninguna capacidad de contención, pero precisamente por eso es de vital importancia para él poder ser parte del colegio.

Por otra parte, además de la contención emocional que puede encontrar, no solo en el vínculo con sus pares, sino con los adultos a cargo de la institución, para este joven, como para muchos, la posibilidad de aumentar su capital cultural y de alcanzar mejores condiciones futuras pasa por ser parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje que brinda el colegio. Él dice finalmente: *a mí me hubiera gustado quedarme en el colegio, porque yo conozco la calle, estuve con los que no estudian, y con los que no estudian, asegura, no tenía absolutamente nada que hacer.*

A partir de la Ilustración, en definitiva, es claro que la educación es definida como la forma de adquisición de un conjunto básico de conocimientos, habilidades, valores que serán compartidos por los ciudadanos. Evidentemente se tratará de una socialización política a través de la educación, que es una institución de reproducción social. Surge así la escuela pública, como creación de la modernidad. Ahora bien, la escuela pública viene a ser parte integrante de lo que se llama estados-nación. Ocurre que, con el debilitamiento de los mismos, también la escuela pública se debilita en su función, la cual no ha sido sustituida por ninguna otra institución pública y obviamente la escuela como institución privada es una opción solo para una minoría de la población,

de manera que los sueños de superación para alguien que ha quedado fuera de esta institución pública es un fuerte empujón hacia la marginalidad.

La escuela está asociada a la idea de progreso individual, se le atribuye a la educación un lugar como socialización y avance social. En los discursos de los alumnos, la escuela es reconocida como el lugar de la adquisición del saber social. Este joven afirma que su profesor de español dijo a su madre que él *no servía para el colegio* y que *era un desperdicio humano*. No es seguro que el profesor haya dicho esto y lo deseable es que no haya sido así, pero lo que sí tiene un peso es que pareciera ser de esta forma como el joven se siente ubicado por su docente, lo que nos habla de la hostilidad que percibía hacia él y finalmente de cómo se siente él “un desperdicio humano”. Y no es para menos, porque, con esa sentencia de “no sirve para el colegio”, se le está preparando el camino para la expulsión, tanto así es que él se encuentra al poco tiempo en la calle y no sabe qué hacer, sobre todo con el sueño de ser médico, al que se aferra.

Este muchacho rompe con lo esperado dentro de la institución: si no asiste a clases, debe ser un mal alumno, pero él rinde bien en sus exámenes, y desafía a sus docentes. Evidentemente su “conducta” ha de ser un problema para la exigencia y el cumplimiento de la norma que la institucionalidad requiere, sin embargo no deja de ser una contradicción: él pierde el año, porque, a pesar de no perder las materias, “se queda en conducta”. Pero ¿qué ocurre si pasa en conducta y se queda en las materias? ¿Gana el año por la conducta? La respuesta es no. Por la conducta solo se puede perder el año. ¿Entonces ahí qué papel juega la conducta? ¿Qué es la conducta y qué lugar juega para el sujeto al que se evalúa?

Foucault se dio a la tarea, entre otras cosas, de elaborar una historia de los diferentes modos en que los seres humanos se han constituido en sujetos. Es así como

la subjetividad se construye por la ciencia, las prácticas divisorias y la elaboración individual, a través de grandes categorías como la sexualidad, por ejemplo. Señala este autor que la idea de sujeto está ligada, por un lado, al proceso de subjetivación-individuación, así como al proceso de sujetamiento, es decir, sujeto a algo, para él, sujeto a una estructura o una institución, que será siempre una trama de poder que no solo lo produce, sino que también lo contiene. Para Foucault, las tecnologías del yo son “aquellas técnicas que permiten a los individuos efectuar un cierto número de operaciones en sus propios cuerpos, en sus almas, en sus pensamientos, en sus conductas” (1990, p. 36). Y, si se analiza la historia de la subjetivación, esas tecnologías del sí mismo o tecnologías del yo pasan de la idea delfica del “conócete a ti mismo” al “confiesa tus pecados” del cristianismo monástico, y de este, al *cogito* cartesiano de la modernidad, para, finalmente, llegar al diván psicoanalítico (Foucault, 1990).

Entonces, podríamos decir, si tomamos en cuenta lo anterior, que en este momento histórico de cambios vertiginosos, tiempo en que los supuestos inmutables del pasado, como la autoridad del docente, hoy no se sostienen por sí mismos y requieren una continua y elástica forma de enfrentar las circunstancias y eventualidades, permanentemente se pone en juego quién se es frente a esa institución que al cerrarle las puertas lo deja en el vacío o, peor aún, en los márgenes, junto a los excluidos que vienen a ser los residuos de los cuales no se desea saber nada, “anormales”, dentro de los cuales se encuentran los incorregibles. Para este joven, por su “conducta”, dentro del dispositivo saber-poder del que ha quedado fuera, se le incluye solo para signarlo como el propio responsable de su exclusión, queda fuera porque no logró acatar las normas.

A manera de una conclusión, de esta escena se puede deducir que la escuela está habitada por jóvenes que, si bien sostienen su anhelo de ser parte de esta, por sus características subjetivas, no encuentran un lugar en ella, quedan fuera, son excluidos.

## A MODO DE CONCLUSION:

### LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESTA HABITADA POR CONTRADICCIONES

Hoy, más que en otros momentos históricos, la institución educativa está habitada por contradicciones y en su seno conviven opuestos. A partir de la coexistencia de estos es posible reconocer una tensión, la cual, sin embargo, permite el establecimiento de un difícil equilibrio, un equilibrio móvil, que depende de la presencia de ambos polos. Por una parte, la institución educativa requiere que las chicas y los chicos se sometan a la norma, a la estructura, al punto que, si no lo hacen, quedan fuera, pero, al mismo tiempo, se fomenta la independencia y la autonomía, se desarrolla la capacidad de pensar y se brinda un saber que inevitablemente aumenta el capital cultural tanto para el sujeto como para el grupo del que forma parte. El poder y la autoridad como tales no son ni buenos ni malos, pero sí necesarios e inevitables en los vínculos humanos, por ende en la institución educativa el poder está presente, el problema es cuando se intenta hacer un uso abusivo del poder y rigidizar los lugares y las posiciones que como parte de la estructura le corresponde ocupar a cada sujeto perteneciente a la misma.

La institución educativa es un andamiaje reproductor del orden social y, a la vez, en ella se gestan las construcciones de nuevos saberes que pueden producir nuevos discursos desde la resistencia, capaces de hacer girar y desestructurar los vínculos y las relaciones de poder que, inevitablemente, lo conforman.

La institución educativa, en la actualidad, no solo está inmersa dentro de esta lógica, sino que la reproduce, no sin contradicciones y grietas que abren posibilidades de transformación y construcción de la disidencia, porque de su mismo seno brotan las posibilidades de oposición que se manifiestan en las voces, poses y actos de resistencia. Y se encuentra dentro de una lógica que incluye el panóptico y el sinóptico así como la lógica tanto de la sociedad de control como la de la de normalización.

En el pasado, lo disciplinar era la lógica hegemónica de control, el panóptico como ícono de una forma de control para vigilar a los tutelados. Sin embargo hoy no funciona de manera literal, en un colegio donde había cámaras, los jóvenes rescataban este hecho como un factor que les daba seguridad; eran vigilados por las cámaras, pero no les molestaba, al contrario, les agradaba. Uno de los jóvenes dijo: *lo peor es no ser visto*. Es decir, una forma de ser excluido es no ser visto, es ser invisibilizado.

Se aprecia cómo se ha pasado de la lógica del panóptico a la del sinóptico, saberse visto, estar ahí y ser visto es una de las marcas de la actualidad, nuevas formas de control social, que pasan por otro dispositivo, totalmente distinto del dispositivo disciplinar. Esto es pasar de una sociedad de control, donde la conducta era controlada y así se regulaba, a una de normalización, donde lo que prevalece es la necesidad de quedar dentro. Ser parte es no ser rechazado y justamente para no quedar fuera se asume y reproduce lo que se presenta como normal y, por supuesto, lo normal se define a partir de un discurso de poder-saber.

Esta necesidad de ser visto puede implicar el hacerse mirar, incluso, si para lograrlo, se asumen posiciones que violentan al sujeto mismo y a sus pares. Diferentes manifestaciones de violencia, dentro y fuera de la institución educativa, son ejemplos de esto, con resultados tan destructivos que evidentemente sobrepasan el fin buscado. Es el

caso por ejemplo del joven que en su relato nos indica cómo a partir de su apariencia personal y su manera de estar en la institución educativa es lo que hace que sea incluido a pesar del aislamiento en que se encuentra.

El dispositivo que se pone en juego en la institución educativa a través del proceso de enseñanza-aprendizaje es parte de una red de poder-saber y produce subjetividad. La sociedad disciplinaria se caracteriza porque el régimen de producción de verdad se constituye a través de una red de dispositivos y aparatos que producen y regulan tanto costumbres como hábitos y prácticas sociales. La sociedad disciplinaria se pone en marcha a través del fortalecimiento de la obediencia a sus reglas, procedimientos y mecanismos de inclusión y de exclusión, aseguramiento que se logra por medio de instituciones disciplinarias y una de ellas es, por supuesto, la escuela, mediante la cual se estructura el terreno social.

Por otro parte, el poder se ejerce actualmente a través de dispositivos de comunicación, la prensa, en cualquiera de sus versiones: escrita, oral y visual, las redes de información, el cine, la televisión, la publicidad, las redes sociales virtuales que, lejos de ser una fantasía, tienen una existencia en la realidad, así como la comunicación inalámbrica y la internet intentan influir de forma directa en la lógica de pensamiento individual. Se puede pensar en términos de un estado de alienación aparentemente autónoma, que gira en torno a la definición, desde el sentido que puede tener la vida hasta la posibilidad de borrar toda carencia, al vender la idea de una asequible satisfacción total. La sociedad del control podría así ser caracterizada por una intensificación de la norma, es la búsqueda de un lugar desde donde sentirse perteneciente y está presente como vector que atraviesa las prácticas comunes y cotidianas. Y, al contrario de la disciplina, este control se extiende mucho más allá de las estructuras de las instituciones sociales, mucho más allá de la escuela. Se logra por

la vía de redes sociales que son flexibles, cambiantes y fluctuantes, es decir, existen, funcionan y mutan o desaparecen para dar espacio a nuevas formas de hacer y estar dentro de la lógica que logra normalizar hasta aquello que se intenta salir de la norma.

El rechazo y la exclusión de la institución educativa son una manifestación del malestar en la cultura, los y las adolescentes con sus manifestaciones de rechazo y repudio hacia la institución educativa, la confrontan y, al confrontarla, demuestran que la institución tiene inoperancias y no está pudiendo cumplir a cabalidad con su función, denuncian así, un malestar que va más allá del inevitable malestar en la cultura. Ya que hay procesos que favorecen o no el malestar y, en algunos casos, puede haber un exceso de prohibición que genera un aumento en el malestar, que es innecesario. La cultura requiere limitar, ese es el malestar, pero también necesita satisfacer y gratificar, para que valga la pena someterse. Si no hay beneficio en el sometimiento, entonces qué sentido tiene hacerlo. Ahora bien, estas son las condiciones de posibilidad de la institución educativa en la actualidad, dentro de las cuales siempre es viable encontrar no solo la reproducción, sino también la producción de nuevas formas de hacer y estar. No es de ningún provecho proponer o intentar eliminar el malestar o, lo que es peor, promover su negación, las condiciones son las que están y, en efecto, no se trata de quedar al margen en esa sociedad de la que se forma parte, por tanto una dosis de malestar será siempre ineludible como condición de realidad.

La educación ha dejado de ser un bien social para pasar a ser una mercancía más, la escuela pública de la modernidad se erigió sobre el principio de igualdad, pero, en la actualidad, este principio como condición de posibilidad es una farsa, pues, para empezar, existe una brecha enorme entre la educación pública y la privada, no solo en los procesos formativos y contenidos que transmiten, sino en la significación de la misma en el proyecto futuro de quienes logran graduarse. Además, hoy en Costa Rica es

un hecho que casi el 60% de los jóvenes en edad de hacerlo no cursan la educación diversificada, de modo que su instrucción termina en el noveno año. Por otra parte, la educación privada y las posibilidades que brinda para sus graduados es, por mucho, muy superior a la que pueden ofrecer las instituciones públicas.

En la institución educativa hay vínculos de poder, que en violación de la libertad de los tutelados en ocasiones se transmutan en vínculos de dominación, estos últimos son un obstáculo en el proceso de estructuración subjetivo del adolescente. El poder, entendido no como un poder por encima de todo, sino como relaciones de poder, no se posee, funciona; no es una propiedad, ni una cosa, por lo cual no se puede aprehender ni conquistar, sino que es una estrategia. Tampoco es unívoco, ni es siempre igual, ni se ejerce siempre de la misma manera, ni tiene continuidad. El poder es una red imbricada de relaciones estratégicas complejas, las cuales hay que seguir al detalle; como lo designa Foucault, se trata de una microfísica.

Estos vínculos de poder implican dos condiciones importantes: en primer lugar, la libertad de quienes están ahí, pues no se trata de esclavos, son libres, sujetos que deciden y que opinan; y en segundo lugar, la posibilidad de manifestar su resistencia ante las disposiciones del poder. Se construyen así una subjetividad y también una intersubjetividad, de la que se desprenden relaciones emotivas y dentro de la cual hay transferencia, porque hay un inconsciente que se pone en juego. Se trata de una subjetividad que pasa por el reconocimiento de lo inconsciente, que la determina como sujetos del inconsciente. De modo que las manifestaciones en la institución educativa no son solo conscientes, no son solo desde una estructura yoíca, obediente, sino que trasciende eso, hay un inconsciente que además no aprende, sino que se exterioriza. Y no exclusivamente por parte de los sujetos adolescentes, sino también de los sujetos adultos, en su calidad de docentes o autoridades, que hacen parte de lo institucional,

adultos que conducen ese proceso. Es así como el análisis de la institución educativa en la actualidad pasa por el reconocimiento de la importancia del sujeto que se inscribe en dicha institucionalidad.

En la institución educativa, los adultos tienen el poder, porque son los que están a cargo de la institución. Pero, si se pondera otras cosas, como, por ejemplo, la capacidad innovadora, los que tienen el poder no son los adultos, son los adolescentes. Y a esa movilidad que implica poder ceder los lugares y colocarse, a veces, en el lugar de subalterno, no siempre en el del poder, es lo que haría a la institución más plástica.

Un problema alrededor de las relaciones de poder es que los adultos no aceptan la movilidad del poder. Por ejemplo, frente a la fortaleza física, frente a la capacidad de innovar, frente a la capacidad de arriesgarse, los adolescentes tienen el poder. Esa movilidad en los vínculos de poder permite asumir la resistencia no solamente como indisciplina, sino como eso, manifestaciones de resistencia,

Vemos cómo los dispositivos disciplinantes propios de la institución educativa juegan un papel determinante en el proceso de estructuración subjetiva del sujeto adolescente y se trata de una tensión, porque prevalece una búsqueda sobre la base de un yo ideal, fundado en la idea de sumisión, y el riesgo es que el sujeto quedase atrapado, en ese caso sería alienado, en el deseo del otro, que es distinto a esa orientación que conduce al sujeto a encontrarse, encontrar su propio deseo, a través de la formulación del ideal del yo, como camino que lanza en la búsqueda y en la metonimia del deseo. Si se queda atrapado en el deseo del otro y se aliena en el deseo del otro, entonces ya no encuentro nunca su deseo como sujeto.

Ahora bien, la adolescencia es una estructura y el adolescente atraviesa un proceso donde se conforma como sujeto, pues, contrario a lo que popularmente se cree, no todo queda constituido en la infancia, algo de lo estructurante del sujeto se termina

de resolver en la adolescencia, pero con figuras nuevas. Y eso es lo que resulta innovador del adolescente. Quienes toman el lugar que en la infancia tuvo la familia, durante la adolescencia es, principalmente, en la institución educativa, porque es la otra estructura de la cultura que lo contiene, como lo hizo antaño la familia. En esa nueva instancia cultural, el lugar que asuma el sujeto adolescente puede ser uno distinto al asignado en la familia. De manera que, por ejemplo, en la familia alguien puede ocupar el lugar del síntoma, pero, en la institución educativa, no, debido a un encuentro con un adulto que le otorgara un lugar distinto.

Esto es vital, porque quienes hacen síntoma en la institución y por tanto están en situación de riesgo en la institución educativa, también lo han estado en su familia. La institución educativa debería acogerlos en un lugar distinto y no partir del supuesto de que a la familia le corresponde resolver sus conflictos, y de esa manera esperar que se posicione positivamente en la institución educativa. Expectativa que implica un círculo vicioso. Pero puede ser al revés. Por mi experiencia clínica y por mi experiencia con los jóvenes, es lícito afirmar que un chico proveniente de una familia que se podría tipificar, de acuerdo con los psicólogos, como absolutamente disfuncional, donde tiene atribuido un lugar totalmente sintomático, si encuentra en la institución educativa nuevas figuras de autoridad que le den un lugar distinto, que aprecien en él su capacidad de pensar o de jugar fútbol, o que destaquen algo diferente de lo asignado en la familia, es así, capaz de asumir este nuevo referente. Puede posicionarse desde el nuevo lugar que le es asignado, con lo que la familia pasa a ocupar un segundo plano en su desarrollo, y consigue, a partir de esto, construir su subjetividad desde un lugar diferente al que tiene en la familia.

Es esta la gran ventaja de la institución educativa, tener esta apertura para jóvenes que no están normalizados, que vienen a ser un problema, pero que pueden ser

acogidos y dotados de un lugar distinto en la institución, donde logren tener un desarrollo que no sea disruptivo, diferente si, pero no destructivo para la institución, ni para los otros, ni para sí mismo. Hasta ahora, no se hay otra institución que sustituya en su función a la institución educativa. De manera que, si los jóvenes son expulsados de esta, quedan al margen, sin nada, o con instancias grupales muy destructivas, como la pandilla o la barra.

La posición adolescente en la institución educativa es la de un parrhesiasta, Foucault sugiere que el parrhesiasta es aquel que está en una situación un poco desventajosa, porque está en una posición subalterna, es alguien que tiene una verdad, que cree en ella y que además está dispuesto a arriesgarse por ella. Es alguien que dice la verdad, mas al decirla se pone en riesgo, en un riesgo no hipotético, real, por su posición subalterna.

Pues bien, el adolescente, en tanto parlante, así como su discurso, como discurso adolescente, es un parrhesiasta, un parrhesiasta de esta cultura, podría decirse, porque siempre trata de enarbolar su verdad y además la dice con fuerza y vitalidad, aun cuando está en una posición donde no es favorable hacerlo. Finalmente, refuta a la sociedad y es esto lo que molesta a la autoridad, que puede hacer uso abusivo de ese lugar que ostenta. Es entonces cuando, muchas veces, el adolescente es expulsado, queda fuera, es señalado, cuestionado, denunciado y evidenciado en sus contradicciones.

Y en la institución educativa es donde más vamos a verlo funcionando desde ese lugar, porque allí se encarga de decir y denunciar una verdad que no es cualquiera, es una verdad sobre ese otro que tiene el poder, que le dice, porque se educa desde el superyó. El adolescente está permanentemente señalando, la falta en el otro y ahí donde el otro falla, donde está el error del otro.

Pensar lo adolescente desde esa lógica, permite leer sus acciones no solo desde la enfermedad, desde la patología, desde lo disruptivo del adolescente que no acepta o que no se acomoda a la ley, sino que nos muestra que la falla puede estar en otro lugar, desde la institución misma. El adolescente, se impone, obliga a escuchar su mal-estar, es así como hay transformaciones que los y las adolescentes van logrando a partir de sus resistencias, con lo que favorecen el cambio.

La sociedad se tiene que ir renovando, por fuerza, pero es precisamente por el empuje de este cuestionamiento, el parresiasta es determinante para el crecimiento de una cultura, y ese lugar es ocupado principalmente por la juventud.

En la institución educativa la resistencia se asume como indisciplina, desde la lógica del dispositivo disciplinar, es cierto que no hay cabida para la resistencia, porque desde el mismo momento que se dé un acto de resistencia, el dispositivo se cae y deja de operar. Por tanto, en la institución educativa es esa rigidez lo que está en cuestionamiento, precisamente porque los adolescentes sí manifiestan su resistencia, si, como se ha expresado, el malestar en la cultura es una condición inevitable por tanto toda institución de la cultura generara malestar, y también resistencia, el verdadero problema es el exceso de ese malestar, aquel que es innecesario y por tanto prescindible para la institución. Hay muchos ejemplos de eso que se designa como exceso, como plantear la regulación con respecto a la dinámica de un aula: los estudiantes tienen que estar sentados, callados, ver de frente al docente; todo lo cual podría no ser tan necesario en algunos procesos. O que la institución educativa tiene destinadas las áreas verdes para el recreo y las áreas cerradas para la clase, y eso no se puede cambiar, ni aun cuando un docente lo quiera, ni aun cuando, de esa manera se alcances las tareas propuestas. Podría plantearse que las áreas verdes también sean para dar una clase, que las aulas no tengan que estar cerradas durante el recreo y que puedan ser ocupadas en

éstos. Cuando este tipo de disposiciones se rigidizan en una institución, genera mucho malestar, sobre todo porque no tiene una lógica que lo afirme, no hay un criterio que pueda convencer sobre su pertinencia, es precisamente, ese malestar suscitado, el que es innecesario y prescindible.

En una institución tiene que haber reglas. Además, como lo explica Lacan, la Ley permite orientar el goce o circunscribirlo, no dejar que se desborde. Pero también puede ser mortífera, pues, si se vuelve una estructura rígida que no permite el crecimiento del sujeto, lo aplasta. Ese es el riesgo de la pedagogía y de la norma, que requieren de ese equilibrio móvil que admite cuestionar y no solo acatar. La regla se establece, pero eso no impide que, en ocasiones o circunstancias particulares, se esté en posibilidad de relativizarla.

Si se reconoce que la adolescencia, el proceso adolescente, es un proceso de estructuración subjetiva, se distingue que se trata de que se están formando como sujetos, no están estructurados; entonces se debe aceptar que lo que pase durante ese proceso es determinante para la persona que finalmente va llegar a ser. Y la capacidad de resistencia es parte vital de ese proceso de estructuración, de manera que, si solo se promueve la sumisión, se está impulsando una identificación desde lo imaginario y, por tanto, alienante, porque es desde lo que el otro quiere nada más, “quiere que yo sea responsable”, y no es desde una construcción activa.

El sujeto, desde la resistencia, tiene la posibilidad de pensar, de cuestionar, de reelaborar, de apropiarse, de plantearse nuevas preguntas y de reformular. Incluso, conforme se destruye la regla, pueden surgir nuevas reglas.

En esa nueva norma que han elaborado hay participación de ellos y no es solamente aquella que vino desde afuera, impuesta y sin tomar en cuenta las necesidades de lo adolescente. Porque, para el adulto, que se cuestiona la utilidad y

necesidad de las insignias, estas no tienen cabida. Pero, el adolescente ocupa una insignia para diferenciarse, ya que, en ese proceso que está, necesita identificarse pero también es muy importante poder diferenciarse de los otros. Entonces, ese rasgo distintivo que es una prensa, un arete, para el adolescente, no es un detalle curioso, es vital, porque es parte de su estructuración. Y son estas pequeñas cosas las que lo llevan a posicionarse en un lugar activo y no solamente en un parlante que dice lo que los demás quieren que se diga.

La insistencia en un uso abusivo del poder lleva, por lo general, a procesos de sumisión y de dominación, donde el adolescente tiene que subyugarse ante una norma irracional, pero fundamentalmente no es a causa de la norma, sino de la interpretación abusiva realizada por parte del adulto..

Esta posibilidad de hacer un uso abusivo de la autoridad es una condición que la institución no solo posibilita sino que permite, o sea, lo consiente, lo viabiliza y además lo legaliza. En esos procesos de dominación lo que queda son acciones de liberación y, por eso, a veces, la conducta del adolescente ante la protesta es muy destructiva, desde ese lugar. En ocasiones, se juzga la acción, pero totalmente descontextualizada, ya que no se toman en cuenta las condiciones de posibilidad de esa acción, que, en verdad, viene siendo una reacción liberadora, porque precede a un proceso de su sojuzgamiento. Se trata entonces de una respuesta proporcional.

Lo que pasa es que la conducta abusadora del adulto queda invisibilizada. En cambio, el adolescente tiene una posición visibilizada, porque ellos se sitúan para ser vistos y lo exhiben. Su conducta queda expuesta, la del adulto, oculta.

El ideal institucional corresponde a una subjetividad pedagógica que hoy no tiene ninguna condición de posibilidad, estamos frente a una época que, en sí misma, es contradictoria, porque ha abierto la posibilidad de manifestaciones que antes no había.

Otra cosa que vamos advirtiendo es que empieza a desplegarse una gran distancia entre la institución que existe y la ideal, lo que provoca el malestar en el docente, porque nunca la institución que existe, la que es, es la que se supone que debería ser, que es esta institución idealizada, mítica, que algún día, ilusoriamente, existió. O sea, ni fue, ni es, ni será tampoco, porque las instituciones tendrán siempre fallas e implican sometimiento, lo que conlleva frustración y, de alguna manera, aceptación de la falta y la falta del otro y eso es el origen del malestar. Y malestar siempre habrá.

Es verdad que ese ideal de institución está instaurado, pensado, imaginado desde el dispositivo disciplinar, sin embargo el sistema educativo actual tiene una base teórica humanista, constructivista y racional. Pero, ¿qué significa constructivista? Que se construye con la otra persona y desde el conocimiento de los otros y se legitima ese conocimiento de los estudiantes. ¿Y qué significa humanista? Que los jóvenes son sujetos de derecho y conocen sus derechos, entonces son activos, son participantes, cuestionan activamente. Desde diferentes instancias se promueve una educación participativa y se cuestiona la educación bancaria, memorística, poco reflexiva. Sin embargo la reflexividad implica, no solo que sean reflexivos con respecto al determinados contenidos, el pensamiento reflexivo supone un ejercicio, por tanto los y las jóvenes serán reflexivos más allá del libro y van a ser críticos. Frente a esto la institución no sabe, no puede posicionarse en un ambiente tan cambiante, donde no hay para ellos cabida a cosas preestablecidas.

Lo contingente es parte de la educación, señala la necesidad de reconocer a las circunstancias cambiantes e inesperadas. Implica que no hay certezas “hay cosas que en la institución educativa nunca deben pesar, pero pasan”. O: “hay cosas que en una institución educativa tienen que pasar y resulta que no pasan”. Tenemos, por ejemplo, cosas que han venido demostrando eso. Hace 20 años, no era aceptable una madre

adolescente con uniforme, pero, hoy en día, asisten al colegio y lucen su embarazo con un lindo uniforme maternal. La institución educativa ha tenido que aceptar esa contingencia. Eso que antes era inadmisibile en una institución, ahora es totalmente posible. Y ha ocurrido por la resistencia, justamente, de los adolescentes que se imponen y se atreven a decir: "bueno, yo quiero seguir estudiando a pesar de mi embarazo y voy a ir al colegio". Y, en efecto, va al colegio a pesar de las miradas, de la crítica o el aislamiento.

Pareciera ser que los profesores y los adultos en general sienten temor de asumir lo contingente, porque les parece que la institución se puede perder, se puede desdibujar. Y sí hay pérdida, pero no destrucción.

Por ejemplo a través del control sobre el uso del uniforme, se pretende el control del cuerpo, la sexualidad y la autonomía del adolescente. Produce un gran mal estar en los y las docentes la imposibilidad de someter al adolescente a través del control sobre el uso del uniforme, quedando en evidencia que no se puede controlar la sexualidad de un adolescente y sobre todo el deseo de hacerlo. Y la forma de controlarla es prohibirla, normalizarla, prescribir lo bueno y delimitar lo malo, por supuesto desde un discurso patriarcal y homofóbico.

Vemos por qué el adolescente hace síntoma en relación con el uniforme, porque el docente también quiere sostener el uniforme. Entonces, ¿qué cosa está en juego alrededor del uniforme? Interviene el poder, el poder que se pretende sobre el cuerpo del otro y el adulto quiere demostrar ese poder. Pareciera ser que, si se cede, lo que se pierde es el poder o, lo que es lo mismo, que lo gana el adolescente.

La pretensión de control pasa por la insistencia y obligatoriedad de hablar, de decirlo todo, lo que es muy claro en relación con la sexualidad y la discusión que hay en la institución educativa sobre si se enseña o no sexualidad o qué y cómo se enseña.

Y, además, se impone quiénes son las personas autorizadas o cuál es el discurso autorizado, estamos en una época en la cual desde el dispositivo saber-poder a quien se le reconoce el estatuto de verdad es a la ciencia. No hay libertad en realidad, ni procesos de liberación. Los procesos de liberación sexual no garantizan una práctica de la libertad sexual verdaderamente, porque en esta sociedad sigue siendo una sexualidad la permitida, la heterosexual, monogámica y adulta, los y las adolescentes quedan excluidos de ella, están fuera de esa sexualidad, porque desde la ciencia se ha establecido que no están preparados. De tal forma que tampoco es permitido que haya manifestaciones de su sexualidad en espacios públicos. Como régimen de veridicciones, éstas son las verdades y las únicas posibles. Y la verdad siempre lo es desde una construcción y desde un lugar de poder. No se puede pensar fuera de eso.

La institución educativa en la actualidad requiere abandonar lo disciplinar como forma de organización, para abrirse a nuevas formas de ordenamiento social que pasan por el reconocimiento de sí y del otro. En las viejas disciplinas, todo estaba regulado, establecido y medido; todo estaba claro. Lo máximo de la disciplina es que se requiera solo un gesto, una campana, por ejemplo, indica que ya es hora de salir a recreo y cuando la campana suene de nuevo, que es hora de entrar de recreo. La disciplina funciona a la perfección cuando las señales son pequeñas y son absolutamente acatadas por todos. Lo que en gran medida no existe, ya no se conserva esa claridad, el timbre suena y, si no hay un llamado particular, puede ser que nadie entre. Algunos obedecen al timbre, otros no.

Eso no significa necesariamente que se está ante un caos, se trata de un nuevo modo de ordenarse que ya no está basado en los viejos dispositivos disciplinantes, sino en nuevas formas de control. Desde la gobernabilidad, que no es el *laissez faire*, es una forma de control, que regula desde la posibilidad de señalar no todo, sino solo aquello

que es lo inaceptable, todo lo demás estaría permitido, sigue prevaleciendo una normalización. Finalmente siempre se determina qué se debe hacer, dónde debe hacerlo, cómo lo debe hacer. Lo cual es muy claro con la publicidad, que señala claramente dónde hay que ir a comprar, cómo hay que comprar y qué es lo que hay que comprar. Y, de alguna manera, si usted no lo hace, está fuera de la norma, y se corre el riesgo de quedar señalado y segregado, marginado.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ávila, A. y García, I. (2010) *Diseño y aplicación de un programa promotor de disciplina*. San Luis Potosí, México. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Investigación Educativa 2011 en la Universidad de Costa Rica. Extraído de:
- <http://congreso.inie.ucr.ac.cr/memoria/documentos/5/Disenio%20y%20aplicacion%20de%20un%20programa%20promotor%20de%20disciplina-A%20Avila.%20I%20Garcia.pdf>
- Barahona, H. (1999, 8 de febrero) *Hay más estudiantes pero menos aulas*. La Nación.com. El país. Disponible en:
- [http://www.nacion.com/ln\\_ee/1999/febrero/08/pais1.html](http://www.nacion.com/ln_ee/1999/febrero/08/pais1.html)
- Barahona, H. (1999, 25 de febrero) *Reglamento da más autoridad al educador. Conducta será vital*. La Nación.com. El país. Disponible en:
- [http://www.nacion.com/ln\\_ee/1999/febrero/25/pais5.html](http://www.nacion.com/ln_ee/1999/febrero/25/pais5.html)
- Barros, L. (2003) "El relato testimonial: Voces para alentar la memoria". *Revista Trimestral de Estudios Literarios* IV (13), abril-mayo-junio. Extraído de:
- <http://lacasadeasterionb.homestead.com/v4n13voces.html>
- Bauman, Z. (2003) *En busca de la política*, Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Bercovich, S. (1994) "El Sujeto de la Adolescencia". *Inscribir el Psicoanálisis*, Año 1, No. 2, junio-diciembre. San José, Costa Rica.
- Bourdieu, P. (2001) *Los herederos, los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2004) *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires, Argentina:

Siglo XXI.

- Braunstein, N. (1993) "La clínica psicoanalítica de Freud a Lacan". *Clínica de psicología dinámica*, serie Huellas. San José, Costa Rica: Editorial Porvenir.
- Bull, B. (2008) "*Globalización, estado y privatización: proceso político de las reformas de telecomunicaciones en Centroamérica*". Cotas Rica: Flacso
- Carballeda, A. (2002) *La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios*. Argentina: Paidós.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] (2002). "El carácter histórico y multidimensional de la globalización". En: *Globalización y Desarrollo*. Naciones Unidas-CEPAL.
- Consejo Nacional de Rectores [CONARE] (2009). *Programa Estado de la Nación, XV Informe Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible*. Costa Rica.
- Consejo Nacional de Rectores [CONARE] (2010). *Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible. Tercer Informe Estado de la Educación / Consejo Nacional de Rectores*. San José, Costa Rica.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004) *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas. Familias perplejas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Costa, P. O., Pérez, J. y Tropea, F. (2005) *Tribus urbanas*. Barcelona, España: Paidós.
- Cubero, C. (2010) *Elaboración de módulos como materiales didácticos sobre Disciplina y convivencia escolar*. Instituto de Investigaciones en Educación, INIE. Universidad de Costa Rica. Costa Rica.
- De León, H. (2006) *Los caminos de la erótica. Foucault y Lacan*. Trabajo final de graduación para optar por el título de Doctorado en Filosofía, Centro de Investigación y Docencia en Humanidades. Morelos, México.
- Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (Eds.) (1995) *Métodos y Técnicas Cualitativas de*

*Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid, España: Editorial Síntesis.

Deleuze, G. (1990) "¿Qué es un dispositivo?". *Foucault, filósofo*. Argentina: Gedisa Editores.

Diccionario de la lengua española de la Real Academia Española RAE. Edición 22º en línea:  
[http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO\\_BUS=3&LEMA=reglamento](http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=reglamento)

Doryan, E. (1995) *El Sistema Educativo Nacional de Costa Rica, 1997*/Ministerio de Educación Pública, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI]. Informe coordinado por Olman Ramírez Artavia. 1. Sistema Educativo 2. Costa Rica 3. Datos Estadísticos I. OEI (Madrid) II. Ministerio de Educación Pública. España.

Duschatzky, S. (2002) *Chicos en banda: los cambios de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Duschatzky, S. (2007) *Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Duschatzky, S., Farrán, G. y Aguirre, E. (2010) *Escuelas en escena. Una experiencia de pensamiento colectivo*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Duschatzky, S. (s.f.) *Hilos artesanales de composición social. Notas sobre la relación entre escuelas y subjetividades juveniles*. Heredia, Costa Rica: Publicaciones Universidad Nacional.

Echeverría, J. (1997) *La teoría del sistema político. En la democracia bloqueada*. Quito, Ecuador: Letras.

Estado de la Nación (2010). *Decimosexto Informe Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible*. CONARE-Programa Estado de la Nación. San José, Costa Rica.

Feigenblatt, H. (1999, 10 de febrero) *Dudas sobre vigencia de nuevo reglamento.*

*Incertidumbre por nota de conducta.* La Nación.com, El país. Disponible en:

[http://www.nacion.com/ln\\_ee/1999/febrero/10/pais6.html](http://www.nacion.com/ln_ee/1999/febrero/10/pais6.html)

Follari, R. (1997) *Psicoanálisis y sociedad: crítica del dispositivo pedagógico.*

Argentina: Lugar Editorial.

Foucault, M. (1968) *Las palabras y las cosas.* México: Siglo XXI.

Foucault, M. (1983) *El sujeto y el poder* (Trad. Carassale, S. y Vitale, A.). Escuela de

Filosofía, Universidad ARCIS. Extraído de:

<http://www.philosophia.cl/biblioteca/Foucault/El%20sujeto%20y%20el%20poder.pdf>

Foucault, M. (1984) *La ética del cuidado de uno mismo como práctica de la libertad.*

Entrevista con Michel Foucault realizada por Raúl Fonet-Betancourt, Helmut Becker y Alfredo Gómez-Muller el 20 de enero de 1984. Publicada en *Revista*

*Concordia*, 6, 96-116. Extraída de:

C:\Users\1\Desktop\entrevista foucault.htm (visitado: 2 /03/10)

Foucault, M. (1990) *Tecnologías del yo.* España: Paidós.

Foucault, M. (1970/1992) *El orden del discurso* (Trad. González, A.). Buenos Aires,

Argentina: Tusquets Editores.

Foucault, M. (2002) *Vigilar y Castigar.* Argentina: Siglo XXI.

Foucault, M. (2003) *La arqueología del saber.* México, Siglo XXI. Extraído de:

<http://www.bachillerato.uchile.cl/files/historia/2006/arqueolog%C3%ADa%20del%20saber.pdf>

Foucault, M. (2006) *Seguridad, territorio y población.* Curso en el Collège de France

(1977-1978). Fondo de Cultura Económica. Argentina.

Foucault, M. (2010) *La historia de la sexualidad, 1: La voluntad de saber.* Argentina:

Siglo XXI.

- Freud, S. (1905/1985) “Tres ensayos sobre una teoría sexual”. *Obras completas*. Tomo VII. Buenos Aires/Madrid: Amorrortu.
- Freud, S. (1917/1985) “Una dificultad del psicoanálisis”. *Obras completas*. Tomo XVII. Buenos Aires/Madrid: Amorrortu.
- Freud, S. (1920/1985) “Más allá del principio de placer”. *Obras completas*. Tomo XVIII. Buenos Aires/Madrid: Amorrortu.
- Freud, S. (1927/1985) “El porvenir de una ilusión”. *Obras completas*. Tomo XXI. Buenos Aires/Madrid: Amorrortu.
- Freud, S. (1930/1985) “El malestar en la cultura”. *Obras completas*. Tomo XXI. Buenos Aires/Madrid: Amorrortu.
- Gaceta Digital de la República de Costa Rica. Diario Oficial. N° 48 del 10 de marzo de 1999. Extraído de:  
<http://www.gobiernofacil.go.cr/e-gob/gacetadigital/index.html>
- Gaceta Digital de la República de Costa Rica. Diario Oficial. N° 33 del 16 de febrero del 2000. Extraído de:  
<http://www.gobiernofacil.go.cr/e-gob/gacetadigital/index.html>
- Gaceta Digital de la República de Costa Rica. Diario Oficial. N° 131 del 7 de julio del 2000. Extraído de:  
<http://www.gobiernofacil.go.cr/e-gob/gacetadigital/index.html>
- Gaceta Digital de la República de Costa Rica. Diario Oficial. N° 30 de 12 de febrero de 2004. Extraído de:  
<http://www.gobiernofacil.go.cr/e-gob/gacetadigital/index.html>
- Gaceta Digital de la República de Costa Rica. Diario Oficial. N° 135 de 14 de julio de 2009. Extraído de:  
<http://www.gobiernofacil.go.cr/e-gob/gacetadigital/index.html>

- García Fanlo, L. (2008) "Sobre usos y aplicaciones del pensamiento de Michel Foucault en Ciencias Sociales". *Discurso y Argentinidad*. Revista Digital de la Cátedra Sociología de la argentinidad [En línea] ISSN 1852-642X Facultad de Ciencias Sociales-UBA 2 (2) Buenos Aires, Argentina.
- García Fanlo, L. (2009) "El discurso en imágenes. El cine y la producción de efectos de Realidad" [En línea]. *Discurso y Argentinidad*, 3, Buenos Aires. Disponible en: <http://uba.academia.edu/LuisGarciaFanlo/Papers/132973/El-discurso-en-imagenes--El-cine-y-la-produccion-de-efectos-de-realidad>
- García Fanlo, L. (2010) *Michel Foucault y la investigación en Ciencias Sociales*. Seminario de Doctorado Universidad de Buenos Aires-Doctorado en Ciencias Sociales. Segundo Cuatrimestre.
- Grosser, K. (2007) "Percepción de la violencia en el contexto educativo". *Revista Estudios*. Universidad de Costa Rica. 20, 213-226.
- Jameson, F. (1996) *Teoría de la postmodernidad*. Madrid, España: Editorial Trotta.
- Jameson, F. (2004) *Ediciones simbióticas*. Madrid, España.
- Jiménez, E. (2004) *Caracterización y análisis de tres sistemas familiares de un adolescente y dos adolescentes mujeres que incurrieron en faltas graves a la normativa disciplinaria aplicada en el Liceo Roberto Brenes Mesén*. Tesis para optar por el grado de Licenciatura en Trabajo Social. Universidad de Costa Rica.
- Juárez, A. (2006) *Adolescencias entre muros. La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles*. Tesis para optar por el grado de Máster en Ciencias Sociales. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO, Sede académica de México.
- Kaufmann, E. y Jaime, M. (2010) *Exclusión escolar en 7º año: Análisis multidimensional del contexto educativo en un colegio de San José*. Ponencias,

- Tercer Informe del Estado de la Educación. Consejo Nacional de Rectores  
CONARE-Programa Estado de la Nación. Costa Rica.
- Krauskopf, D. (1998) *Participación social y desarrollo en la adolescencia*. Conferencia  
La Protección Integral de la Niñez y Adolescencia: Un nuevo paradigma. Panamá.
- Lacan, J. (1949) *El estadio del espejo como formador de la función del yo (je)*. Extraído  
de: <http://www.elortiba.org/lacan5.html>
- Lacan, J. (1954) *Los Seminarios de Jacques Lacan / Seminario 1: Los escritos técnicos  
de Freud/Clase 7: "La tópica de lo imaginario"*, 24 de febrero de 1954. Extraído  
de:  
[http://www.elortiba.org/pdf/lacan\\_s1\\_c7.pdf](http://www.elortiba.org/pdf/lacan_s1_c7.pdf)
- Lacan, J. (1994) "Situación del psicoanálisis y formación del psicoanalista".  
*Escritos 1956*. México: Siglo XXI.
- Lacan, J. (2006) Seminario 10: *La angustia, 1962-1963*. Buenos Aires, Argentina:  
Paidós.
- Lacan, J. (1967) "Discours de clôture des Journées sur les Psychoses chez l'Enfant".  
*Recherches*, No. 8.
- Lacan, J. (2009) Seminario 17: *El reverso del psicoanálisis, 1969-1970*. Buenos Aires,  
Argentina : Paidós.
- Lacan, J. (1981) Seminario 20: *Aun, 1972-1973*. Buenos Aires, Argentina : Paidós.
- Lacan, J. (2010) *Escritos 2*. Argentina: Siglo XXI.
- Lipovestsky, G. (1996) *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo  
contemporáneo*. Barcelona, España: Anagrama.
- Madrigal, A. y Rodríguez, M. (2000) *Percepción de profesores(as) y alumnos(as)  
acerca de la disciplina e incidencia de dicha percepción sobre el desarrollo*

*emocional de los y las adolescentes*. Tesis para optar por el grado de Licenciatura en Psicología. Universidad de Costa Rica.

Martínez, M. (2003) “Los grupos focales de discusión como método de investigación”. *HETEROTOPÍA*. 26, 59-72. Extraído de:

<http://miguelmartinezm.atspace.com/gruposfocales.html>

Mata, A. (2002) *Régimen disciplinario de los educandos en la enseñanza general básica y diversificada en el derecho educativo costarricense*. Tesis para optar por el grado de Licenciatura en Derecho. Universidad de Costa Rica.

Mato, D. (2001) “Des-fetichizar la «globalización»: basta de reduccionismos, apologías y demostraciones, mostrar la complejidad y las prácticas de los actores”. En: Daniel Mato (compilador). *Estudios latinoamericanos sobre cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización-2*, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y UNESCO. 147-178. Buenos Aires.

Ministerio de Educación Pública de Costa Rica [MEP] (2009). Decreto Ejecutivo N°35355. Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes. La Gaceta N° 135 San José.

Ministerio de Educación Pública de Costa Rica [MEP] (2009). Decreto Ejecutivo N°35480. Modificación al Decreto N° 35355-MEP. La Gaceta N° 183. San José.

Morgan, D. (1998) *Focus groups as qualitative research*. Newbury Park, CA.

Perdomo, R. (2004) “Siglo XXI-Trauma social, violencia y adolescencia”. *Revista del Área de Psicopatología de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República de Uruguay*. Extraído de:

<http://www.itinerario.psico.edu.uy/SigloXXITraumasocialviolenciayadolescencia.htm>

Pérez-Tapia, V. y Flores, A. (2005) *La globalización y la postmodernidad*. Universidad

Autónoma de México/Geografía. Extraído de:

<http://www.charlespennaforte.pro.br/geografia2004/posmodernidad.html>

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD] (2008). *Diagnósticos sobre seguridad ciudadana en diez cantones de Costa Rica: Montes de Oca* (1era ed.). Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. San José, Costa Rica.

Robles, F. (2011) Los de entonces ya no son los mismos. Acumulación por desposesión en la última década En el salvador y Costa Rica. En *Anuario de Estudios Centroamericanos*, Universidad de Costa Rica, 37: 105-137

Rodríguez, Z. (2005) “La escuela pública como institución democrática ante los desafíos del mundo actual”. *Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías. Contexto Educativo*, 37, Año VII. Extraído de:

<http://contexto-educativo.com.ar/2006/1/nota-02.htm>

Rodulfo, M. y Rodulfo, R. (1986) *Clínica psicoanalítica con niños y adolescentes*. Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial.

Rodulfo, R. (1998) *El adolescente y sus trabajos*. Conferencia dictada en la Escuela Argentina de Psicoterapia para graduados. Buenos Aires, Argentina.

Rodulfo, R. (2009) *El niño y el significante*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Ruiz, J. e Ispizua, M. (1989) *La decodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Universidad Deusto. Bilbao.

Salazar, J.M. (2005) Editor. *Historia de la Educación Costarricense*. Editorial UNED, Costa Rica

Sandín, M. (2003) *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid. Mc Graw and Hill Interamericana de España.

Sauret, M. J. (2005) Apuntes propios sobre el seminario *Violencia y subjetividad: la degradación del lazo social contemporáneo*. Seminario impartido en la

Universidad de Costa Rica.

Toledo, M. E. y otros (1998). *El traspatio escolar. Una mirada al aula desde el sujeto.*

Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Tubert, S. (1982) *La muerte y lo imaginario en la adolescencia.* Madrid, España:

Editorial Saltés.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]-Universidad de Costa Rica

(2008). *Sexto Estado de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia en Costa Rica*

(EDNA). San José: UNICEF.

Vul, M. (2009) *Adolescencia y violencia: Homicidio en un colegio público. Una lectura*

*desde el psicoanálisis.* Tesis para optar por el grado de Magíster Scientiae en

Psicología del Programa de Estudios de Posgrado en Psicología, Universidad de

Costa Rica.

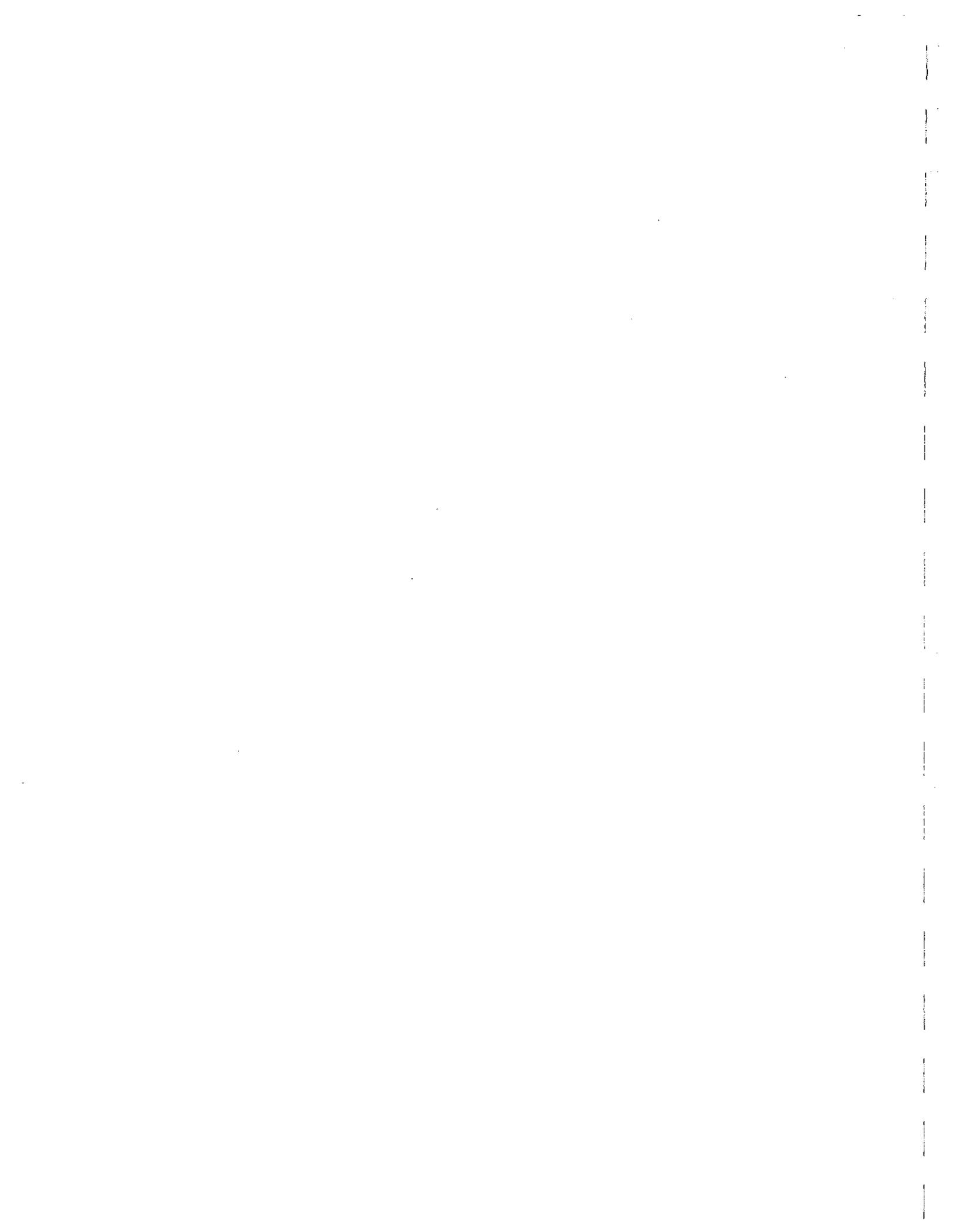
Zavalza, S. (2010) *El lugar del padre en la adolescencia.* Buenos Aires, Argentina:

Editorial Letra Viva.

Zúñiga, O. (2000) *Potestad sancionadora aplicable a los estudiantes regidos por el*

*Ministerio de Educación Pública.* Tesis para optar por el grado de Licenciatura en

Derecho. Universidad de Costa Rica.



## Adolescencia, institución educativa y el mal-estar en la cultura.

El proceso de estructuración subjetiva, especialmente durante la adolescencia, la institución educativa y el análisis del mal-estar en la cultura.

Se hará énfasis en tres ejes

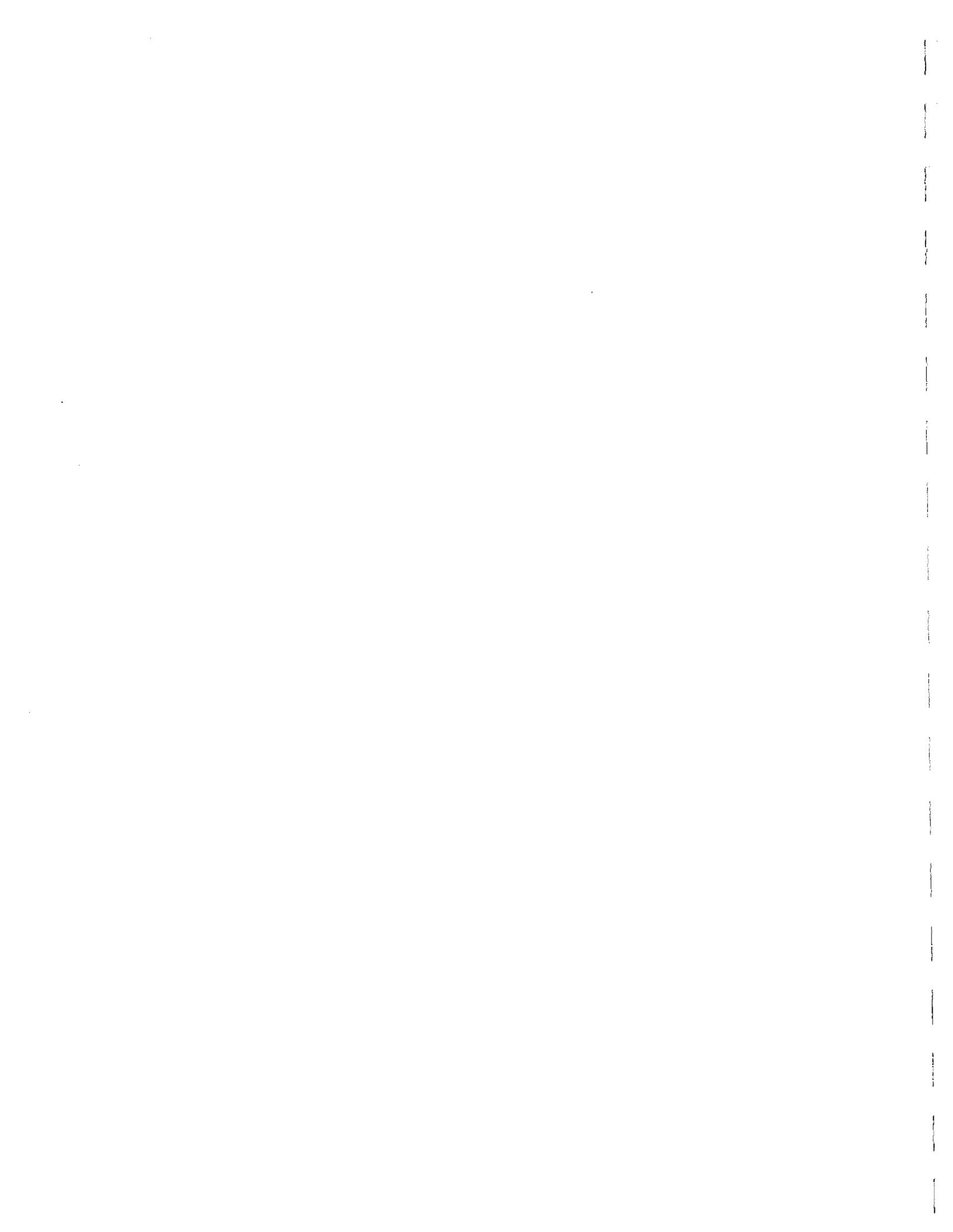
- Poder
- Saber
- Subjetividad

## Es disciplina

- A estos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les impone una relación de docilidad-utilidad, es a lo que se puede llamar las disciplinas
- La negativa acatar esta norma, no es negociable, porque la lógica disciplinar no lo permite.
- La disciplina es una anatomía política del detalle... Para el hombre disciplinado, como para el verdadero creyente, ningún detalle es indiferente (Foucault, 2002:143).



No puede existir ninguna sociedad sin relaciones de poder ...El problema no consiste por tanto en intentar disolverlas en la utopía de una comunicación perfectamente transparente, sino de procurarse las reglas de derecho, las técnicas de gestión y también la moral, el ethos, la práctica de sí, que permitirían jugar, en estos juegos de poder, con el mínimo posible de dominación"



## Lo adolescente

- La posibilidad de interpelar, y cuestionar la autoridad, es parte de su proceso de construcción subjetiva.
- El tema es que un ejercicio abusivo del poder puede implicar, relaciones de dominación y obligar a un o una adolescente a someterse a las decisiones arbitrarias e innecesarias de un profesor abusivamente autoritario. (Foucault 1985)

## ¿Y la resistencia?

- El poder se ejerce únicamente sobre sujetos libres y solo en la medida en que son libres.
- Entre la libertad y el poder hay un juego complicado
- La capacidad de resistencia favorece el proceso de estructuración subjetiva, es la posibilidad de posicionarse de acuerdo a su deseo.
- Para los y las adolescentes todos los adultos estamos cuestionados.

## Las escenas

- Extraídas de un relato
- Es representativa del posicionamiento de cada joven en la institución educativa y de la manera como es asumida por la institución.
- Son 4:
  - El des-encuentro
  - En busca de un lugar
  - La diferencia
  - La soledad de estar al margen

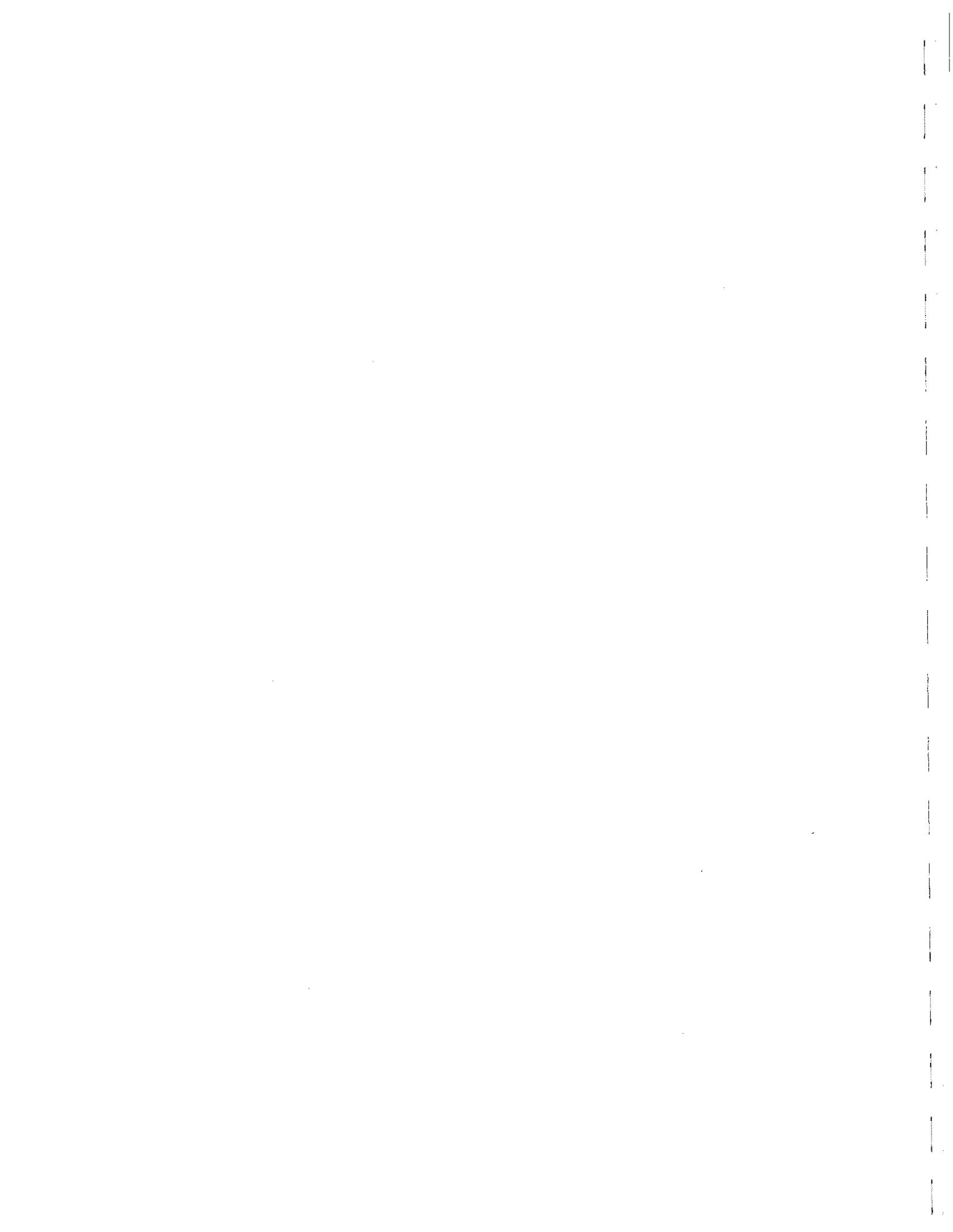


## CÓMO SE HABITA LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA EN LA ACTUALIDAD

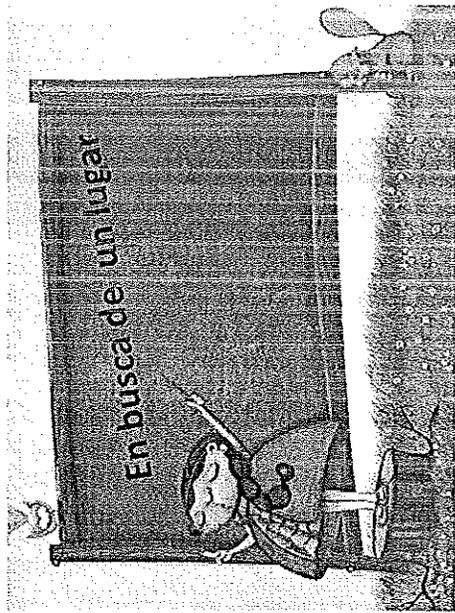
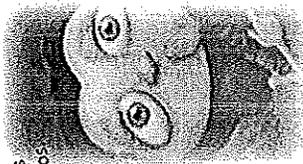
Testimonios que permiten construir una imagen que los trasciende, que los convierte en una escena que da para pensar mucho más allá de sus vidas y de esos colegios, escenas que dan para pensar en eso que llamamos la institución educativa en la actualidad.







La profesora no daba su... cómo se llama?... no daba el ejemplo a los alumnos. Ella se fue con una compañera a abrirse la lengua, imagínese con mi compañera. Entonces es algo que uno dice para que la va a respetar uno? No ve las cosas que hace hasta con los mismos alumnos. Entonces no, a ella nadie la respetaba.

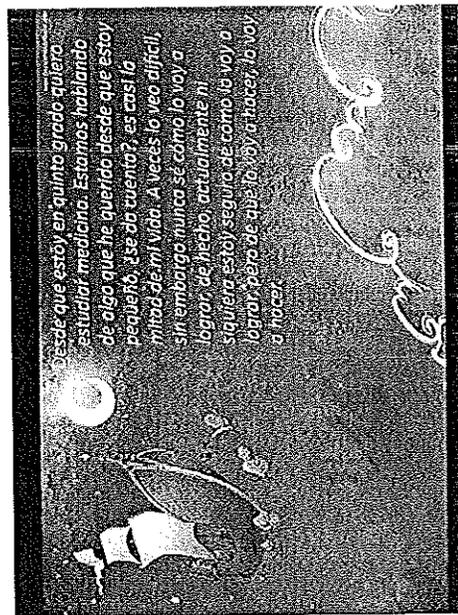
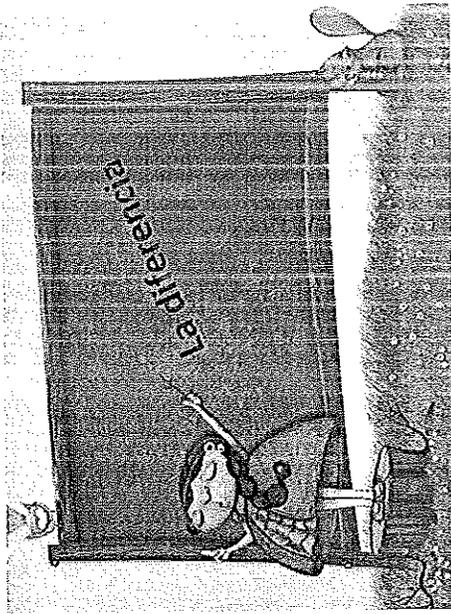


Algunos, por ejemplo, el profesor de español... incluso llegó a punto que una vez llamó a mi mamá y le dijo que yo no servía para el colegio y que yo era un desperdicio humano y que yo no servía para nada y que mejor me sacara. Mi mamá dijo que yo alquien de entre otros en séptimo no era muy indicado para el profesor y que ella no se iba a comer eso blanco.

Yo sinceramente hubiera preferido estar ahí, porque con el calor se va, no solo se va más despacio, sino que el tipo de persona que uno conoce es diferente y es por más el tiempo entonces uno no hace tantas cosas.

Entonces eso es lo que yo siempre he pensado, yo he visto a veces he estado en la calle, siempre quisiera salir de eso y pienso en estudiar.





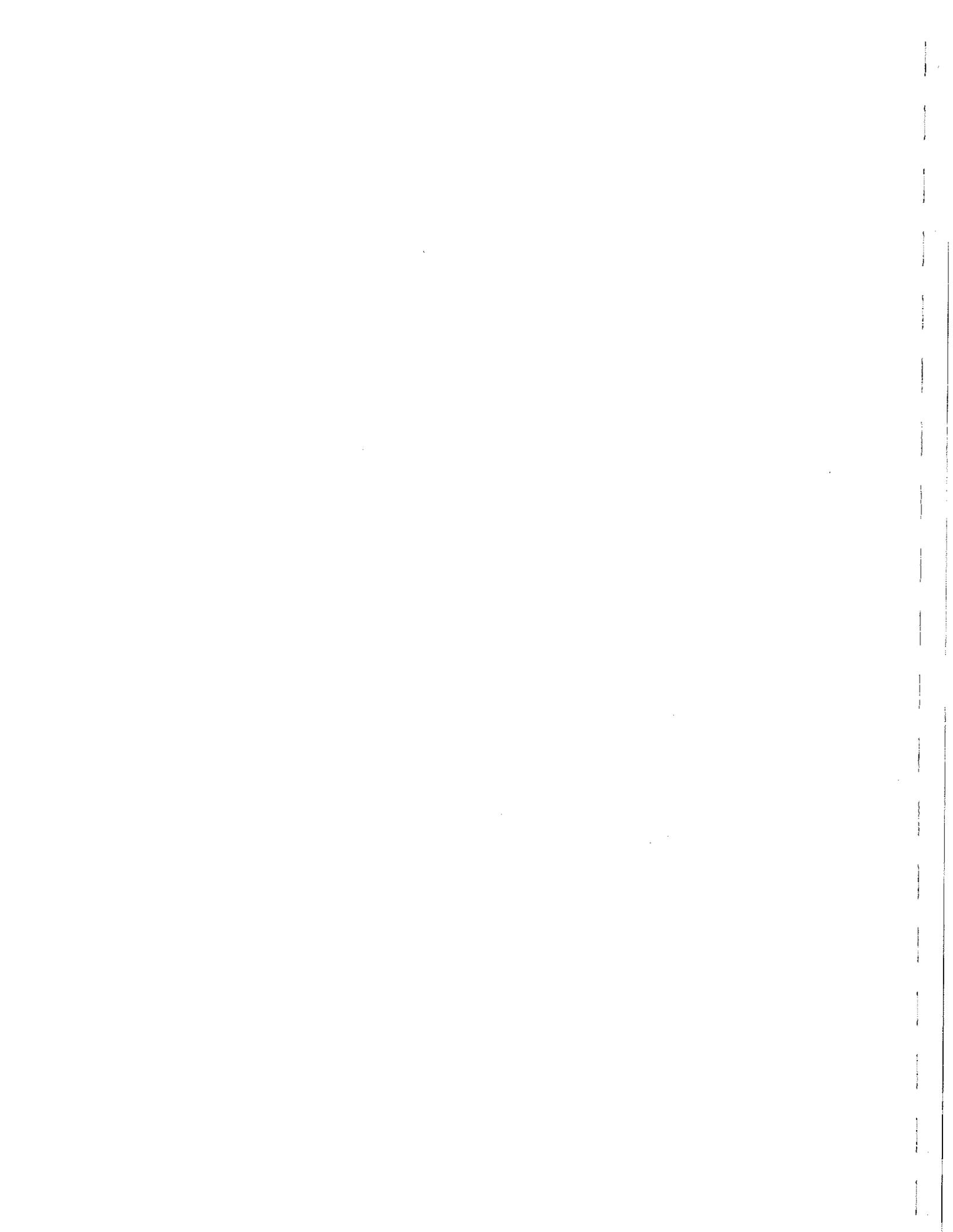
Eso es discriminación, yo me estoy dejando crecer el pelo diay... porque como le digo, yo estoy muy consciente de que para mí yo soy igual, pero para de las personas yo voy a ser diferente. si, por qué si un hombre puede andar rapado, ¿por qué una mujer no?



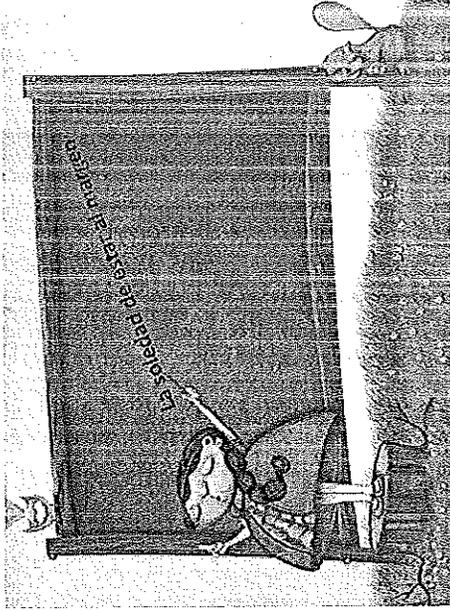
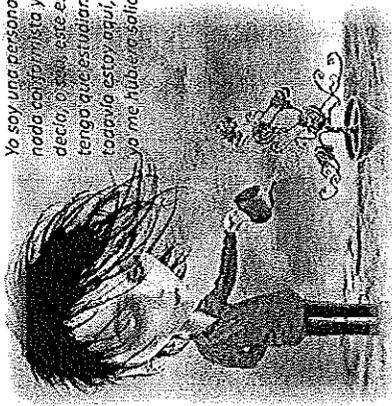
Yo me rapé, porque yo quería, me gustaba, era como la fiebre de, andar de, de skinhead y, di, skinhead significa cabeza rapada. Entonces, yo andaba todo rapado.



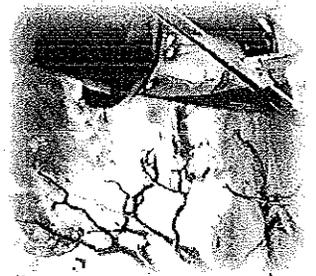
Pero al tener ya el pelo rapado, a mí se me hizo un problema con, digamos, la primera, la directora y, básicamente todo el mundo.



Yo soy una persona que no soy nada californista y yo siempre decía lo que este es mi futuro. Yo tengo que estudiar. Por algo todavía estoy aquí, porque si no yo ya me hubiera salido

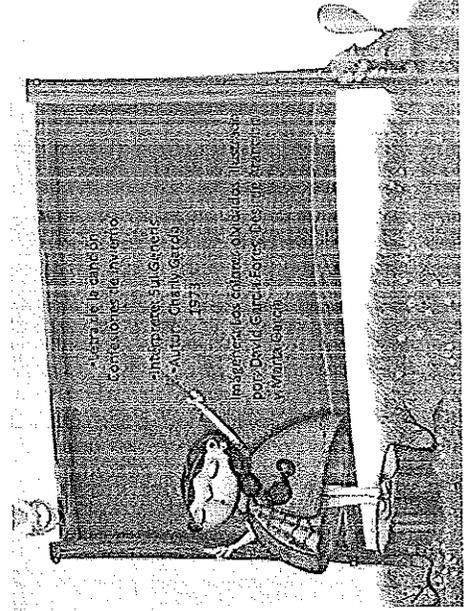


Soy muy bueno para las matemáticas, yo era de los de 100.

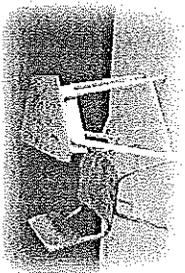


Yo no sé ni por qué yo vengo al cole, yo podría hacer los exámenes profes lo único que les interesa es que uno esté collado, yo lo estoy

Yo no sé ni por qué yo vengo al cole, yo podría hacer los exámenes del ministerio, pero, no sé, yo vengo mejor, aunque me duermo, de todas formas a nadie lestaría



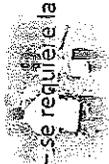




## ¿PODÍA LA INSTITUCIÓN HABER OFRECIDO OTRA OPCIÓN, DISTINTA A LA EXCLUSIÓN?

### Paradojas

- En el des-encuentro - se busca un encuentro
- En busca de un lugar - se niega el lugar
- La diferencia - se desea la igualdad
- La soledad de estar al margen - se requiere la pertenencia



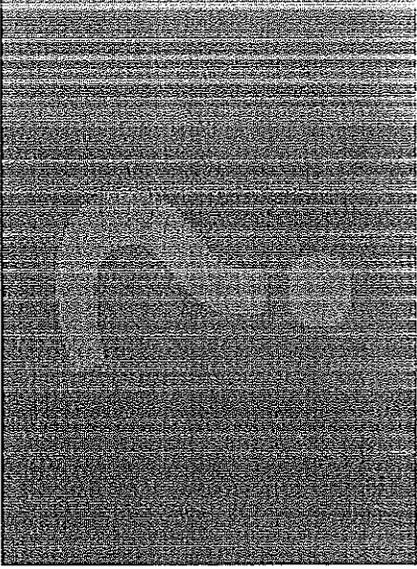
### Conclusiones

- Subjetividad pedagógica
- Dispositivos de control
- Estructura adolescente
- Dispositivo fracturado.
- Lo contingente - Agenciamientos posibles

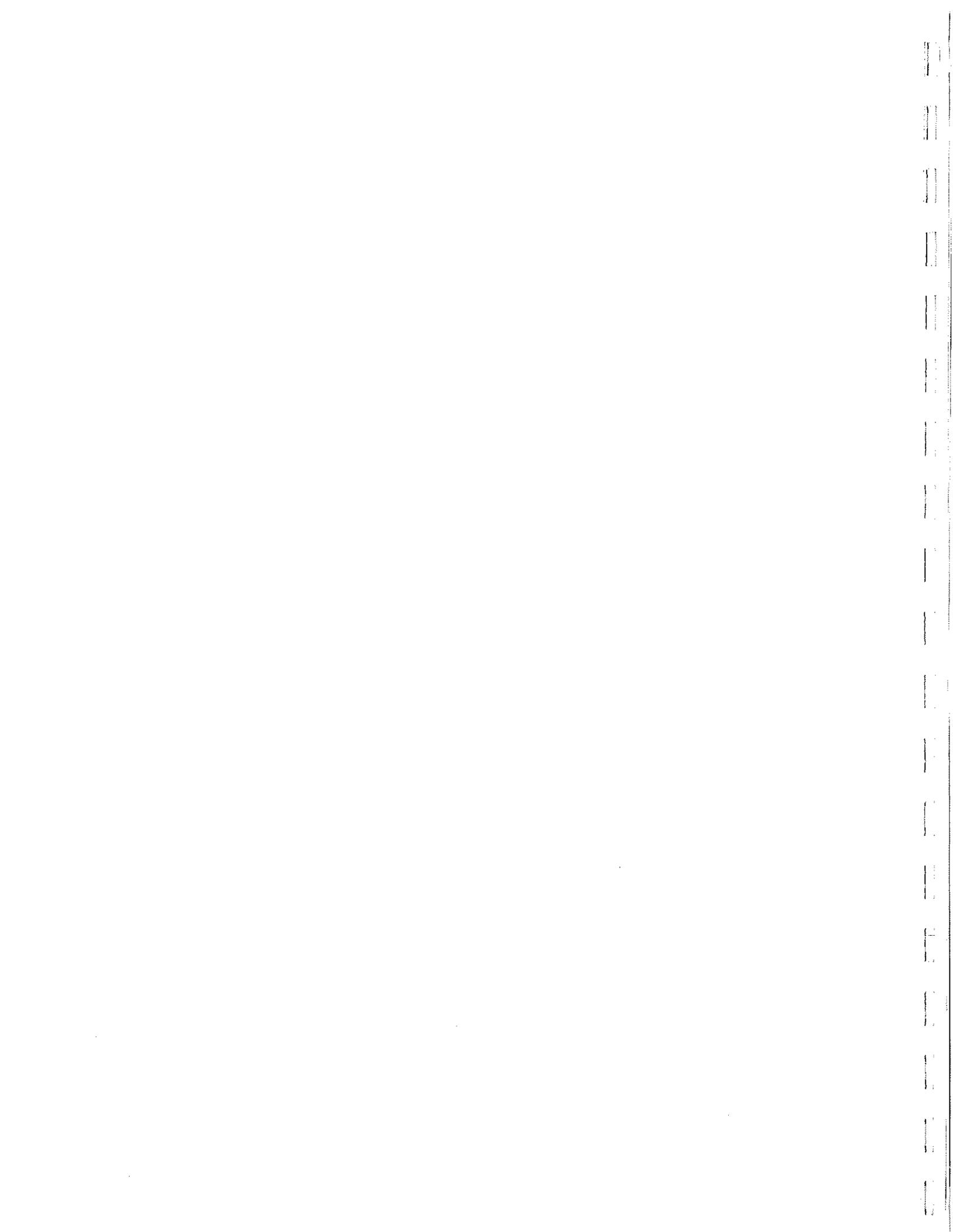
### Conclusiones

- El Uniforme: control del cuerpo - la sexualidad y la autonomía
- La resistencia - la sumisión y la rebeldía
- Adolescente y parresistia
- Lo imaginario - Lo simbólico





**MUCHAS GRACIAS**



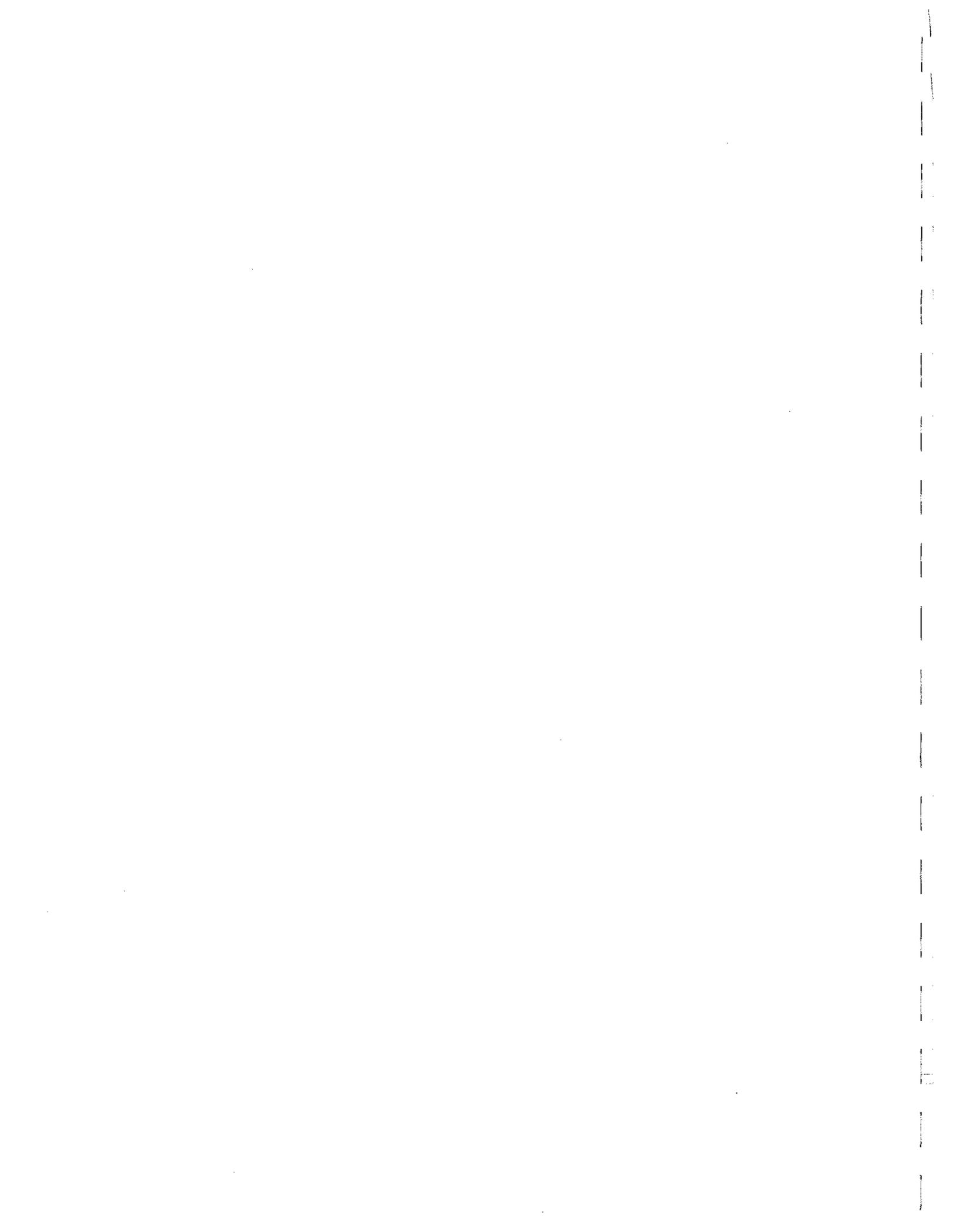
UNIVERSIDAD DE COSTA RICA  
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN  
Unidad de Gestión de Proyectos

**1. Información básica:**

Código:	724-B3-036		
Nombre del proyecto, actividad o programa:	Adolescencia e institución educativa: Relaciones de poder-saber y subjetividad		
Programa de adscripción: Educación y contextos socioculturales			
Unidad base	INIE	Unidad de apoyo	
Período vigencia original: 01 enero a 31 diciembre 2013			
Período ampliación solicitada: 01 enero a 31 julio 2014	Carga académica: ¼ de tiempo		

**2. Descripción general:**

Este proyecto es una actividad de investigación, con la cual se pretende brindar, por medio de la publicación de un libro sobre la institución educativa y su lugar en la construcción de la subjetividad adolescente. En la investigación se abordan las condiciones de socialización en las relaciones institucionales y en la constitución de la subjetividad adolescente que posibilitan o dificultan el desarrollo de un proyecto para los sujetos adolescentes. En esta investigación, confluyen tres temas: el proceso de estructuración subjetiva, especialmente durante la adolescencia, la institución educativa y el análisis del mal-estar en la cultura. El rechazo y la expulsión del sistema de educación formal, en la actualidad, es un problema definido como tal por las autoridades institucionales y los expertos. Para esta investigación va a ser entendido como una de las manifestaciones del mal-estar de la cultura, apuntalado por los y las jóvenes que denuncian las grietas y fracasos de las instituciones y de la institución educativa en particular. Es así como arribamos a un análisis, en la actualidad y en la realidad nacional, de esta institución, la cual cumple un papel determinante, como se ha señalado ya, en tanto garante de la cultura, pero además de vital importancia en el proceso de construcción subjetiva, especialmente durante la adolescencia; la institución educativa es, en este proceso de estructuración subjetiva, el escenario ideal donde se libra gran parte de la batalla adolescente por la conquista de un lugar propio en la sociedad.



**Objetivo General:**

Publicar y difundir investigación realizada como tesis doctoral, cuyo tema gira en torno a la relación de poder-saber en la institución educativa y su peso en el proceso de estructuración subjetiva del adolescente.

El aporte del conocimiento científico desarrollado en la investigación se pretende hacer accesible, en forma de libro, tanto a los profesionales de la educación, investigadores y estudiantes de psicología y ciencias sociales, docentes y profesionales que loaboran en la educación secundaria así como a todas aquellas personas que trabajan con problemas psicosociales que afectan a los y las adolescentes como consecuencia de la desigualdad y la discriminación en las relaciones entre las generaciones Y en general se desea facilitar este conocimiento a la sociedad civil que conviven y lidian con estas dificultades diariamente.

**3. Desarrollo y ejecución (qué se hizo y cómo):**

Objetivo específico y metas	Actividades desarrolladas	Dificultades y formas de resolverlas
Objetivo 1: 1. Elaborar y publicar dos artículos que brinden aportes sobre las relaciones de poder y saber en las interacciones entre adultos y adolescentes en el espacio institucional y su lugar en el proceso de estructuración subjetivo del adolescente.	Se escribieron los artículos	Decidí uno de los artículos presentarlo a la Jornada Internacional de Educación y Subjetividad a realizarse en Buenos Aires los días 5 y 6 de setiembre, el documento me fue aceptado para su exposición y posterior. El otro artículo actualizado en su información y datos he decidido presentarlo como ponencia alo III Congreso Internacionaol de Investigación Educativa, organizado por elo INIE, a ralizarse en febrero del 2015.
Objetivo 2: 2. Desarrollar el formato de libro y edición del mismo a partir de mi tesis doctoral	Se elaboró el texto	Y el libro ya ha sido enviado a evaluadores externos y estoy en el proceso de incorporación de recomendaciones, así como revisión filológica y diagramado.



#### 4. Resultados y alcances

**Resultados principales:**

Se realiza un aporte teórico al análisis de la institución educativa en la actualidad, así como de los procesos de estructuración subjetiva durante la adolescencia, con base en la teoría psicoanalítica y los planteamientos foucaultianos sobre las relaciones de poder específicamente así como sobre los procesos de saber y subjetividad, tomando en cuenta los complejos nexos entre subjetividad, cultura y sociedad.

Con la publicación tanto de los artículos como del libro se pretende brindar un aporte al análisis de la institución educativa y sus debilidades, utilizando tanto una perspectiva psicoanalítica como foucaultiana. En otras palabras, se pretende elaborar un aporte a la discusión actual sobre lo que se ha llamado el declive de la institución educativa. Dirigido a investigadores en educación, psicología social, psicoanálisis y ciencias sociales en general, así como a docentes y profesionales que laboran en la educación secundaria que estén interesados en el análisis y conocimiento de los procesos institucionales y su impacto en el desarrollo subjetivo adolescente, con base en la investigación de los complejos nexos entre subjetividad, cultura y sociedad.

**Impacto, difusión y divulgación realizada al interior y exterior de la Universidad:**

Uno de los artículos presentarlo a la Jornada Internacional de Educación y Subjetividad a realizarse en Buenos Aires los días 5 y 6 de setiembre, el documento me fue aceptado para su exposición y posterior publicación (Adjunto carta de aceptación).

El otro artículo actualizado en su información y datos he decidido presentarlo como ponencia al III Congreso Internacional de Investigación Educativa, organizado por el INIE, a realizarse en febrero del 2015.

Se va a realizar una videoconferencia dentro del programa de videoconferencias del INIE, para el 26 de noviembre: **Adolescencia e Institución Educativa: relaciones de poder-saber y subjetividad.**

Se va a impartir un curso corto para docentes de segunda enseñanza del 6 al 9 de octubre titulado: **"Adolescencia, poder y subjetividad en la Institución Educativa"**

#### 5. Producción académica (adjuntar anexos):

El libro se encuentra en proceso de incorporar correcciones y sugerencias de evaluadores

Se adjuntan los artículos y el texto del Libro

Títulos de las ponencias y participación en eventos, lugar y fechas:

1. Conferencia: "Adolescencia, institución educativa y el mal-estar en la cultura" /



*Encuentro sobre Adolescencia, Educación y Salud Mental* Sede de Occidente, los días 19 y 20 de agosto, 2014.

2. Ponencia: "La Institución educativa en un mundo globalizado" Congreso Internacional de Investigación Educativa, organizado por el INIE, a realizarse en febrero del 2015.
3. Ponencia "Adolescencia, parresistía y la palabra plena" I Jornada de Educación y Subjetividad a realizarse en Buenos Aires 5 y 6 de setiembre 2014
4. Bideoconferencia dentro del programa de ideoconferencias del INIE, para el 26 de noviembre: **Adolescencia e Institución Educativa: relaciones de poder-saber y subjetividad.**
5. Curso corto para docentes de segunda enseñanza del 6 al 9 de octubre titulado: **"Adolescenca, poder y subhjetividad en la Institución Educativa"**

Impacto en procesos de enseñanza aprendizaje:

Se contribuyó a la discusión y análisis de la institución educativa y sus debilidades, utilizando una perspectiva que enfatiza el derecho de los y las adolescentes a contar con el apoyo institucional que brinda el ser parte del colegio y la necesidad de mejorar la cobertura y combatir los procesos de exclusión de ella misma. En otras palabras, se pretende elaborar un aporte a la discusión actual sobre lo que se ha llamado el declive de la institución educativa.

6. Presupuesto solicitado para la ampliación de vigencia:

No se solicitó

7. Informe Financiero

Se adjunta

8. Autorización para incorporar el informe final ejecutivo en los repositorios de la UCR.

Autorizo a la Vicerrectoría de Investigación para incluir en los repositorios Institucionales el presente informe.

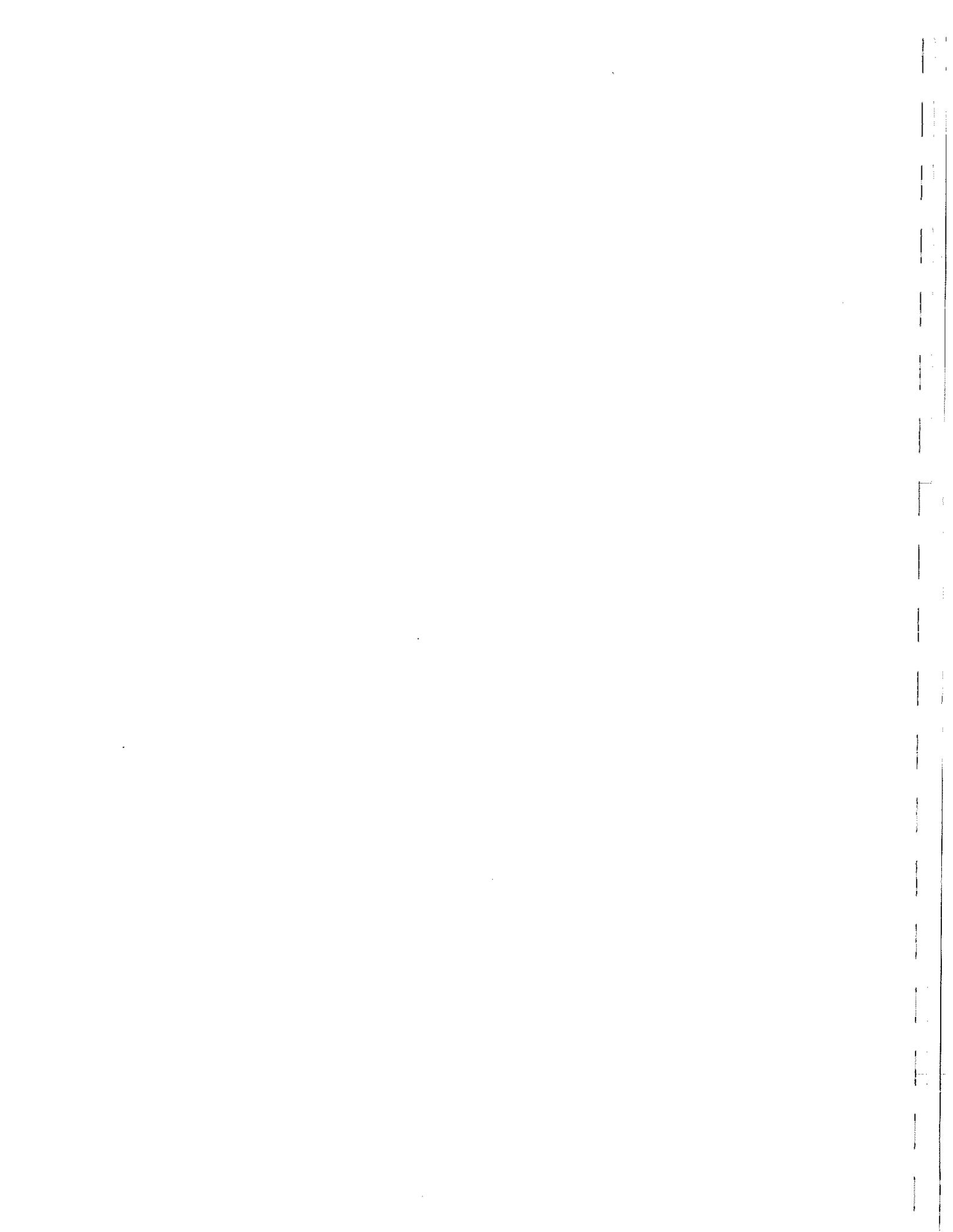
26 de agosto del 2014

Fecha

Firma

Dra. Katty Grosser

Investigador(a) principal





UNIVERSIDAD DE COSTA RICA  
VICERRECTORIA DE ACCIÓN SOCIAL



II INFORME FINANCIERO  
DEL 02-01-2013 AL 31-12-2013

UNIDAD: INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN (IIE)

Número de Proyecto: 724-113-036

Nombre del proyecto: Adolescencia e Institución educativa: Relaciones de poder-sabor y subjetividad

Nombre responsable (s) del proyecto: Dra. Katlla Grosser Quillán

INGRESOS					
Desglose de Ingresos presupuestados			Desglose de Ingresos reales*		
Detalle	Monto		Detalle	Monto	
1-03-03-00	Impresión, encuadernación y otros	0,00	1-03-03-00	Impresión, encuadernación y otros	10.720,00
2-02-03-00	Alimentos y bebidas	0,00	2-02-03-00	Alimentos y bebidas	80.000,00
2-99-01-01	Útiles y materiales de oficina	80.000,00	2-99-01-01	Útiles y materiales de oficina	20.700,00
2-99-01-05	Útiles y materiales de computación	79.250,00	2-99-01-05	Útiles y materiales de computación	79.250,00
2-99-03-00	Productos de papel, cartón e impresos	25.000,00	2-99-03-00	Productos de papel, cartón e impresos	0,00
<b>TOTAL</b>		<b>165.000,00</b>	<b>TOTAL</b>		<b>€190.670,00</b>

\*En caso de exoneraciones o tarifas reducidas, justificar.

EGRESOS

Llene este apartado, con las partidas del manual de cuentas que usted utilizó en su proyecto (OAF ó FUNDEV).

SERVICIOS PERSONALES			
CÓDIGO PARTIDA	NOMBRE DE LA PARTIDA	MONTO PRESUPUESTADO	MONTO EJECUTADO
1-03-03-00	Impresión, encuadernación y otros	10.720,00	€10.720,00
2-02-03-00	Alimentos y bebidas	80.000,00	€80.000,00
2-99-01-01	Útiles y materiales de oficina	20.700,00	€20.700,00
2-99-01-05	Útiles y materiales de computación	79.250,00	€79.250,00
2-99-03-00	Productos de papel cartón e impresos	0,00	€0,00
	<b>Total</b>	<b>€190.670,00</b>	<b>€190.670,00</b>
	<b>Excedente**</b>		<b>€0,00</b>

\*\*Corresponde a la diferencia entre los Ingresos reales menos los gastos reales del proyecto

JUSTIFICACIÓN DEL GASTO POR PARTIDA		
PARTIDA	DESCRIPCIÓN GASTO	JUSTIFICACIÓN:
1-03-03-00	Impresión, encuadernación y otros	Gastos por fotocopias documentos del proyecto.
2-02-03-00	Alimentos y bebidas	Refrigerio para el acto de clausura de los talleres "Aporte al trabajo docente a través de la reflexión y análisis entorno al adolescente y los procesos de enseñanza y aprendizaje". Mediante MEMO-80-2013 se solicitó la autorización a la Vicerrectoría para que se disminuya presupuesto de las partidas Útiles y materiales de oficina, útiles y materiales de computación, y productos de papel cartón e impresos para el pago de la factura por el refrigerio.
2-99-01-01	Útiles y materiales de oficina	Archivador, goma, papel, sobre manita, cuadernos, marcadores, bolígrafos, engrapadoras, liera, corrector, lápiz, cinta scotch, grapa, sujetá documentos.
2-99-01-05	Útiles y materiales de computación	Tinta para impresora, discos dvd y llave maya.
2-99-03-00	Productos de papel, cartón e impresos	Portahojas, hojas, portafolio, sob re, funda para hojas, folder, cartulina bristol, papel construcción, cartulina satinada, celofán, papel seda, papel bond.

Observaciones: El monto ejecutado, sobrepasa el monto asignado al proyecto. Dado lo anterior, se solicitó una modificación a la Vicerrectoría de Investigación, mediante el MEMO-125-2013, para que se tomara del proyecto 724-A5-900, la suma de €5.670,00, con el fin de que se pudiera cancelar una factura por la compra de útiles y materiales de computación. Esta factura sobrepasó el monto que el proyecto tenía originalmente.

Informe elaborado por:  
Fecha: 18-12-2013

Licda. Sara Gamboa Umaña  
Jefa Administrativa





**UNIVERSIDAD DE COSTA RICA**  
**VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN**  
 Unidad de Gestión de Proyectos

**1. Información básica:**

Código:	724-B3-036		
Nombre del proyecto, actividad o programa:	Adolescencia e institución educativa: Relaciones de poder-saber y subjetividad		
Programa de adscripción:	Educación y contextos socioculturales		
Unidad base	INIE	Unidad de apoyo	
Período vigencia original:	01 enero a 31 diciembre 2013		
Período ampliación solicitada:	01 enero a 31 julio 2014		
	Carga académica: ¼ de tiempo		

**2. Descripción general:**

Este proyecto es una actividad de investigación, con la cual se pretende brindar, por medio de la publicación de un libro sobre la institución educativa y su lugar en la construcción de la subjetividad adolescente. En la investigación se abordan las condiciones de socialización en las relaciones institucionales y en la constitución de la subjetividad adolescente que posibilitan o dificultan el desarrollo de un proyecto para los sujetos adolescentes. En esta investigación, confluyen tres temas: el proceso de estructuración subjetiva, especialmente durante la adolescencia, la institución educativa y el análisis del mal-estar en la cultura. El rechazo y la expulsión del sistema de educación formal, en la actualidad, es un problema definido como tal por las autoridades institucionales y los expertos. Para esta investigación va a ser entendido como una de las manifestaciones del mal-estar de la cultura, apuntado por los y las jóvenes que denuncian las grietas y fracasos de las instituciones y de la institución educativa en particular. Es así como arribamos a un análisis, en la actualidad y en la realidad nacional, de esta institución, la cual cumple un papel determinante, como se ha señalado ya, en tanto garante de la cultura, pero además de vital importancia en el proceso de construcción subjetiva, especialmente durante la adolescencia; la institución educativa es, en este proceso de estructuración subjetiva, el escenario ideal donde se libra gran parte de la batalla adolescente por la conquista de un lugar propio en la sociedad.

**Objetivo General:**

Publicar y difundir investigación realizada como tesis doctoral, cuyo tema gira en torno a la relación de poder-saber en la institución educativa y su peso en el proceso de estructuración subjetiva del adolescente.

El aporte del conocimiento científico desarrollado en la investigación se pretende hacer accesible, en forma de libro, tanto a los profesionales de la educación, investigadores y estudiantes de psicología y ciencias sociales, docentes y profesionales que laboran en la educación secundaria así como a todas aquellas personas que trabajan con problemas psicosociales que afectan a los y las adolescentes como consecuencia de la desigualdad y la discriminación en las relaciones entre las generaciones Y en general se desea facilitar este conocimiento a la sociedad civil que conviven y lidian con estas dificultades diariamente.

**3. Desarrollo y ejecución (qué se hizo y cómo):**

Objetivo específico y metas	Actividades desarrolladas	Dificultades y formas de resolverlas
Objetivo 1: 1. Elaborar y publicar dos artículos que brinden aportes sobre las relaciones de poder y saber en las interacciones entre adultos y adolescentes en el espacio institucional y su lugar en el proceso de estructuración subjetivo del adolescente.	Se escribieron los artículos	Decidí uno de los artículos presentarlo a la Jornada Internacional de Educación y Subjetividad a realizarse en Buenos Aires los días 5 y 6 de setiembre, el documento me fue aceptado para su exposición y posterior. El otro artículo actualizado en su información y datos he decidido presentarlo como ponencia al III Congreso Internacionaol de Investigación Educativa, organizado por el INIE, a realizarse en febrero del 2015.
Objetivo 2: 2. Desarrollar el formato de libro y edición del mismo a partir de mi tesis doctoral	Se elaboró el texto	Y el libro ya ha sido enviado a evaluadores externos y estoy en el proceso de incorporación de recomendaciones, así como revisión filológica y diagramado.

#### 4. Resultados y alcances

##### Resultados principales:

Se realiza un aporte teórico al análisis de la institución educativa en la actualidad, así como de los procesos de estructuración subjetiva durante la adolescencia, con base en la teoría psicoanalítica y los planteamientos freudianos sobre las relaciones de poder específicamente así como sobre los procesos de saber y subjetividad, tomando en cuenta los complejos nexos entre subjetividad, cultura y sociedad.

Con la publicación tanto de los artículos como del libro se pretende brindar un aporte al análisis de la institución educativa y sus debilidades, utilizando tanto una perspectiva psicoanalítica como freudiana. En otras palabras, se pretende elaborar un aporte a la discusión actual sobre lo que se ha llamado el declive de la institución educativa. Dirigido a investigadores en educación, psicología social, psicoanálisis y ciencias sociales en general, así como a docentes y profesionales que laboran en la educación secundaria que estén interesados en el análisis y conocimiento de los procesos institucionales y su impacto en el desarrollo subjetivo adolescente, con base en la investigación de los complejos nexos entre subjetividad, cultura y sociedad.

##### **Impacto, difusión y divulgación realizada al interior y exterior de la Universidad:**

Uno de los artículos presentarlo a la Jornada Internacional de Educación y Subjetividad a realizarse en Buenos Aires los días 5 y 6 de setiembre, el documento me fue aceptado para su exposición y posterior publicación (Adjunto carta de aceptación).

El otro artículo actualizado en su información y datos he decidido presentarlo como ponencia al III Congreso Internacional de Investigación Educativa, organizado por el INIE, a realizarse en febrero del 2015.

Se va a realizar una videoconferencia dentro del programa de videoconferencias del INIE, para el 26 de noviembre: **Adolescencia e Institución Educativa: relaciones de poder-saber y subjetividad.**

Se va a impartir un curso corto para docentes de segunda enseñanza del 6 al 9 de octubre titulado: **"Adolescencia, poder y subjetividad en la Institución Educativa"**

#### 5. Producción académica (adjuntar anexos):

El libro se encuentra en proceso de incorporar correcciones y sugerencias de evaluadores

Se adjuntan los artículos y el texto del Libro

Títulos de las ponencias y participación en eventos, lugar y fechas:

1. Conferencia: "Adolescencia, institución educativa y el mal-estar en la cultura" /

**Encuentro sobre Adolescencia, Educación y Salud Mental** Sede de Occidente, los días 19 y 20 de agosto, 2014.

2. Ponencia: "La Institución educativa en un mundo globalizado" Congreso Internacional de Investigación Educativa, organizado por el INIE, a realizarse en febrero del 2015.
3. Ponencia "Adolescencia, parresistía y la palabra plena" I Jornada de Educación y Subjetividad a realizarse en Buenos Aires 5 y 6 de setiembre 2014
4. Bideoconferencia dentro del programa de ideoconferencias del INIE, para el 26 de noviembre: **Adolescencia e Institución Educativa: relaciones de poder-saber y subjetividad.**
5. Curso corto para docentes de segunda enseñanza del 6 al 9 de octubre titulado: **"Adolescenca, poder y subhjetividad en la Institución Educativa"**

Impacto en procesos de enseñanza aprendizaje:

Se contribuyó a la discusión y análisis de la institución educativa y sus debilidades, utilizando una perspectiva que enfatiza el derecho de los y las adolescentes a contar con el apoyo institucional que brinda el ser parte del colegio y la necesidad de mejorar la cobertura y combatir los procesos de exclusión de ella misma. En otras palabras, se pretende elaborar un aporte a la discusión actual sobre lo que se ha llamado el declive de la institución educativa.

6. **Presupuesto solicitado para la ampliación de vigencia:**  
No se solicitó

7. **Informe Financiero**  
Se adjunta

8. **Autorización para incorporar el informe final ejecutivo en los repositorios de la UCR.**

Autorizo a la Vicerrectoría de Investigación para incluir en los repositorios Institucionales el presente informe.

26 de agosto del 2014  
Fecha

Firma

Dra. Katty Grosser  
Investigador(a) principal