LAS RELACIONES DE PODER EN JÓVENES ESCOLARIZADOS DEL MUNICIPIO DE SOACHA CUNDINAMARCA

ALFREDO OLAYA TORO
Cod. 01-489546

DIRECTOR DE TESIS
JAIME EDUARDO JARAMILLO Ph. D

TESIS MAESTRÍA EN ESTUDIOS CULTURALES

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
MAESTRÍA EN ESTUDIOS CULTURALES

Bogotá, octubre de 2009

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN **3**

PRESENTACIÓN **4**

Los jóvenes y el contexto del municipio de Soacha 4
Objetivo General 5
Objetivos específicos 6

CAPÍTULO I. LOS REFERENTES CONCEPTUALES **6**

1. EL CONCEPTO DE PODER **7**

1.1 La construcción del concepto 7
1.2 Poder y Dominación 9
1.3 El concepto de Poder en Michel Foucault 11
1.4 Poder y Discurso 14
1.5 Poder y Cultura 16
1.6 Producción y reproducción de las relaciones de poder: ideología, hegemonía y cultura 18
1.7 El concepto de Poder y Dominación desde la perspectiva de la investigación 20

2. LA CATEGORÍA DE JUVENTUD **22**

2.1 Los discursos predominantes en la configuración de la categoría de juventud 23
2.2 La categoría de Juventud: una aproximación desde los Estudios Culturales 27
2.3 Subculturas juveniles 28
2.4 Mujeres jóvenes: subculturas y escuela 31
2.5 La investigación de los jóvenes en Colombia 32
2.6 La categoría de juventud desde la perspectiva de la investigación 34
2.7 Cultura popular, subalternidad y los jóvenes de Soacha 35

3. LA ESCUELA COMO ESCENARIO DE PRODUCCIÓN Y REPRODUCCIÓN SOCIAL Y CULTURAL **39**

3.1 La escuela 40
3.2 La Escuela en Colombia 41
3.3 La investigación en la escuela como aparato de producción y reproducción social y cultural 44

4. TEORÍA DE LA RESISTENCIA **46**

CAPITULO II. ENFOQUE METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN **48**

1. El Proceso de Recolección de la Información 51
2. El proceso de Sistematización de la Información 57

CAPITULO III. LOS RESULTADOS **59**

1. LA VIDA COTIDIANA DE LAS Y LOS ESTUDIANTES **59**

1.1 Miércoles 6:20 a.m. Comienza la jornada 60
1.2 Las horas de clase 61
1.3 "El descanso es una forma para desestresarse del estudio" 64
1.4 "A la salida…" 67
1.5 Llega la tarde 69
1.6 Los fines de semana 71
1.7 ¿Qué vas a hacer cuando salgas del colegio? 73

1.8 Frente a la cotidianidad de los estudiantes del colegio: ¿hay algo que hacer? 75

2. LAS RELACIONES DE PODER 77

2.1 Formas de dominación - El Club de la Pelea: "Uno se pega a la salida para "desofenderse", ¿por qué? porque la vida es así." 77
2.2 Amistad y solidaridad: "Pues entonces yo le ayudo, yo la reviro" 83
2.3 ¿Quiénes son los dominadores? 85
2.4 Los Dominados 89
2.5 "Aquí todos somos como normales no hay ni ricos ni pobres " 90
2.6 "No mira que ahorita las que dominan son las mujeres": Género y Edad 93

3. LA CONSTRUCCIÓN DE JERARQUÍAS ENTRE LOS JÓVENES 97

3.1 Respeto y Reconocimiento: logros de la dominación 97
3.2 Subculturas juveniles y dominación 101
3.3 El caso de los Emos: "Quién no odia a los Emos, se odian ellos mismos" 103
3.4 Los emos como chivo expiatorio 105

4. ORGANIZACIÓN Y PARTICIPACIÓN DE LOS JÓVENES 108

4.1 Mecanismos de organización, representación y liderazgo: no sirven porque no se utilizan o no se utilizan porque no sirven 108
4.2 Subculturas: política y participación 111

5. LOS ADULTOS Y LA CONSTRUCCIÓN DEL PODER EN LOS JÓVENES 116

5.1 Padres y Docentes 117

CAPITULO IV. LAS CONCLUSIONES 120

1. Discurso Político, Crisis Social y Cultura 120
2. La escuela en medio de la crisis 123
3. Los posibles campos de desarrollo de la investigación 126

ANEXO I. GUIAS E INSTRUMENTOS RECOLECCIÓN DE INFORMACIÒN 133

ANEXO II. FOTOGRAFIAS 147

ANEXO III. CARTELERAS TALLER RELACIONES ENTRE ESTUDIANTES Y LOCALIZACIÓN DE LUGARES EN EL COLEGIO – GUÍA NO. 5 151

ANEXO IV. APARTES DIARIOS DE CAMPO 154

LAS RELACIONES DE PODER EN JÓVENES ESCOLARIZADOS DEL MUNICIPIO DE SOACHA CUNDINAMARCA

RESUMEN

La presente investigación aborda desde el campo de los Estudios Culturales, las relaciones de poder que jóvenes escolarizados de grados 9 a 11 del municipio de Soacha (Cundinamarca) construyen en la escuela. Entiendo el poder como un fenómeno propio de la interacción entre sujetos que se construye y se constituye en permanente relación y retroalimentación entre las instancias políticas dominantes y sus discursos legitimadores, y en su producción o reproducción en espacios microsociales no solo como un simple reflejo sino como la apropiación que desde las condiciones históricas, sociales y económicas hacen los sujetos en su contexto familiar, institucional o local. Desde un enfoque cualitativo y por medio de las narrativas de los jóvenes, la exploración de sus prácticas cotidianas y la observación de su contexto escolar, busqué aproximarme a las lógicas y concepciones que constituyen las relaciones de poder entre las y los jóvenes con los que realicé el estudio. Con base en los resultados encontrados, me fue posible interpretar que las y los estudiantes por medio de peleas o confrontaciones físicas o la búsqueda de reconocimiento de acuerdo a sus valores y creencias, estructuran formas jerárquicas en la institución educativa a partir de la relación con otros actores extraescolares y escolares reproduciendo contenidos propios de la cultura hegemónica de la sociedad actual.

PRESENTACIÓN

Los jóvenes y el contexto del municipio de Soacha

Por limitar con la ciudad de Bogotá, Soacha es uno de los municipios del país con mayor recepción de población en condición de desplazamiento; según datos del DANE la población del municipio se incrementó en más de 133.000 personas entre los años 1993 y 2003 pasando de 230.335 a 363.019 habitantes, para el 2005 la población era de 4002.007 personas confluyendo gran diversidad de grupos étnicos, raciales y particularidades regionales. La gran mayoría de habitantes jóvenes de Soacha, hacen parte del proceso de migración que ha tenido el municipio en los últimos 15 años y muchos de ellos proceden de zonas rurales o sus padres o familiares provienen del campo. Una de las principales características socioeconómicas de esta población es la precaria integración al contexto urbano y las representaciones que el gobierno local hace desde dos perspectivas hegemónicas; por una parte, los jóvenes se asocian frecuentemente con la presencia de pandillas u otras agrupaciones generadoras de violencia y como consumidores de drogas ilícitas y por otra, los concibe como audiencia de eventos públicos esporádicos de carácter festivo donde se presentan grupos musicales locales o nacionales pero que en pocas oportunidades atienden las necesidades y propuestas de los mismos jóvenes del municipio. Según datos del DANE censo 2005, el 85% de los jóvenes del municipio asisten a alguna institución educativa, bien sea pública o privada y las representaciones que en el contexto escolar hacen de ellos y ellas corresponden a las anteriormente nombradas, donde son vistos en permanente riesgo de ser generadores de violencia y con pocas posibilidades de lograr mejores condiciones de vida.

La presente investigación se centra en la exploración de las relaciones de poder que construyen, entre ellos y ellas, jóvenes escolarizados(as) de grados 9 a 11 de una institución educativa oficial del municipio de Soacha (Cundinamarca). A partir de mi experiencia en el municipio y mi trabajo con el sector educativo y jóvenes de ésta localidad, me surgió el interés de acercarme a la cotidianidad de las y los estudiantes del colegio General Santander de la Comuna 2 del municipio (zona centro) con el animo de visibilizar las diversas formas en que le dan sentido a sus vivencias diarias en un contexto de exclusión económica y social. En este sentido, las maneras de construcción y distribución del poder, la constitución de sus propias jerarquías, las relaciones de dominación y la creación de grupos o alianzas para la resolución de conflictos que los afectan individual y colectivamente desde el ámbito escolar cotidiano, son los temas de indagación de la tesis. Teniendo en cuenta el enfoque de los Estudios Culturales y desde el lugar en que se enuncia esta investigación, reconozco a las y los estudiantes fuera de la perspectiva criminalizadora en que comúnmente se aborda y se presenta en los medios de comunicación el estudio de los jóvenes de contextos empobrecidos y mucho menos, intenta ubicarlos en un lugar de subalternidad social, por esto, los relatos, observaciones e información brindada por ellas y ellos son el componente de mayor relevancia en la tesis. Teniendo en cuenta estos elementos planteo los siguientes objetivos de investigación.

Objetivo General

Analizar las relaciones de poder que construyen los y las jóvenes escolarizados(as) de grado 9 a 11 de la institución educativa oficial General Santander del municipio de Soacha-Cundinamarca.

Objetivos específicos

1. Describir las formas de construcción y distribución del poder entre las y los jóvenes escolarizados(as).
2. Analizar las formas en que las y los jóvenes establecen jerarquías y relaciones de dominación (quiénes y por qué acceden a posiciones de poder frente a otros jóvenes)
3. Detectar las formas de organización de las y los jóvenes para el afrontamiento de situaciones conflictivas que los afectan individual y/o colectivamente.

A partir de los objetivos expuestos, en el siguiente capítulo hago el planteamiento de los referentes conceptuales que considero pertinentes para el entendimiento del problema de estudio; posteriormente, expongo la perspectiva metodológica de la investigación y la forma en que desarrollé el trabajo de campo y mi concepción sobre los sujetos, escenarios de indagación e instrumentos utilizados. En el tercer capítulo, describo la cotidianidad de las y los estudiantes y analizo las relaciones de poder entre estudiantes con base en los objetivos y las categorías de análisis identificadas. Finalmente, presento las conclusiones de la investigación y posibles preguntas, campos o líneas de profundización que podrían surgir a partir de los hallazgos descritos.

CAPÍTULO I. LOS REFERENTES CONCEPTUALES

Puesto que la presente investigación indaga las relaciones de poder que jóvenes escolarizados construyen en su cotidianidad, divido este capítulo en tres secciones; en la primera sección expongo el concepto de poder y su relación con la cultura, en la segunda describo y analizo la categoría de joven y cómo se ha abordado desde los

estudios culturales, para posteriormente en la tercera sección, caracterizar el escenario de la escuela como institución de producción y reproducción social y cultural, espacio en donde desarrollé la investigación y finalmente, puntualizo algunos conceptos propios de la teoría de la resistencia

1. EL CONCEPTO DE PODER

El concepto de poder, de acuerdo a Labourdette (1984) ha sido abordado desde las ciencias sociales y humanas desde numerosas perspectivas y enfoques, llevando a la polisemia del término y a su utilización un tanto indiscriminada para el abordaje de problemáticas y acontecimientos sociales de diverso orden. En este sentido, es necesario para mi trabajo de investigación conceptualizar el término "poder", para lo cual me baso en los aportes teóricos desarrollados por Max Weber en la primera parte del siglo XX y Michel Foucault en la segunda, posteriormente discuto estos conceptos de acuerdo a los objetivos de mi investigación y finalmente propongo una relación entre los conceptos de poder y cultura desde reflexiones próximas a los estudios culturales.

1.1 La construcción del concepto

El término poder proviene del latín *possum* - *posse* - *pote* que de manera general significa ser capaz o tener fuerza para algo, o lograr el dominio o posesión sobre un objeto físico, alguien en concreto o una idea abstracta. De esta manera el termino se identifica con el vocablo *potestas* que significa potestad, potencia o poderío pero también puede aludir a tener influencia o imponerse (Avila-Fuenmayor, 2007). El concepto de poder, en este sentido, se concibe como un *quantum* de energía o de impulso, que permite concretar una determinada acción de manera individual.

Desde los enfoques empírico-positivistas de las ciencias sociales los fenómenos a abordar tenían que cumplir con la condición de poder ser observados de manera controlada y manifestar características propias tales como la existencia y consistencia concreta para de esta forma, llegar a procesos de inducción y verificación sistemática. Es así que el concepto de poder se equipara a un bien o propiedad que posee un sujeto o grupo social (Labourdette, 1984). Desde el campo de la sociología (autores como Parsons y Touarine) se entendió que el poder podía ser evidenciado en la interacción de los actores sociales; desde esta perspectiva interaccionista, dos actores sociales (o más, incluso hasta llegar al "sistema social") establecen una relación que es por tanto interpersonal y de carácter predominantemente unilateral, en cuanto uno de los actores determina conductas en el otro que este no hubiera producido sin la intervención del primero. La perspectiva interaccionista redujo las relaciones de poder a su unidad más simple (interacciones entre A y B) y consideró que los niveles elementales del poder reproducen de manera clara y directa las características de dichos niveles en esferas más altas tales como grupos sociales, clases o naciones.

Es posible afirmar entonces, que el poder implica relaciones sociales, constituye una interacción entre dominante-dominado, indica una voluntad de ejercicio del mando, involucra obediencia sea ésta obligada, inducida o aceptada y se distingue por las sanciones tanto positivas como negativas (Labourdette, 1984). Sin embargo, los elementos propuestos hasta aquí presentan evidentes limitaciones; no hay una explicación sobre qué es el poder y por qué habilita para tomar decisiones eminentemente asimétricas que crean relaciones de dominación; aunque está presente en las estructuras y procesos sociales no es posible delimitarlo para definirlo como un concepto en si mismo; el poder se aborda como un asunto macrosocial propio del

estado y las instituciones o como un componente de las relaciones interpersonales reflejo de las construcciones macro en una asociación directa, sin profundizar en sus mecanismos y estrategias; o por el contrario, el poder en sus niveles microsociales, es ampliado como constitutivo de estructuras superiores de grupos sociales, organizaciones, instituciones o naciones sin describir o analizar el concepto de poder como tal y su constitución.

1.2 Poder y Dominación

Max Weber es uno de los autores más influyentes en las ciencias sociales contemporáneas; sus abordajes desde lo epistemológico, la ciencia política y la historia, marcó el desarrollo de la sociología. Weber (2005:43) en su obra "Economía y Sociedad" menciona: "Poder significa la probabilidad de imponer la propia voluntad, dentro de una relación social, aun contra toda resistencia y cualquiera que sea el fundamento de esa probabilidad", con respecto a esta definición puntualiza: "El concepto de poder es sociológicamente amorfo. Todas las cualidades imaginables de un hombre y toda suerte de constelaciones posibles pueden colocar a alguien en la posición de imponer su voluntad en una situación dada."(Weber, 2005:43). Por lo tanto, considera que el concepto de dominación es más preciso entendido como "la probabilidad de encontrar obediencia a un mandato de determinado contenido entre personas dadas" (Weber, 2005:43).

A partir de estas definiciones, Weber (2005) afirma que ninguna dominación se limita voluntariamente a tener motivos puramente materiales, afectivos o racionales ligados a valores; la dominación procura despertar y fomentar la creencia en su legitimidad. Por

tanto, existen tres tipos de dominación legítima:

1- Dominación de carácter racional: descansa en la creencia en la legalidad de ordenaciones estatuidas y de los derechos de mando de los llamados por esas ordenaciones a ejercer la autoridad legal. A este tipo de dominación legal subyacen las siguientes ideas: todo derecho pactado u otorgado puede ser estatuido de modo racional, de acuerdo a ciertos valores, con la pretensión de ser respetado por la asociación de personas pertenecientes; todo derecho según su esencia es un conjunto de reglas abstractas que implica su despliegue en casos concretos para el cuidado de los intereses concretos de la asociación; la persona "puesta a la cabeza" en tanto que ordena y manda obedece por su parte al orden impersonal por el que orienta sus acciones; el que obedece lo hace en tanto que es miembro de una asociación y su ordenamiento impersonal; no existe apropiación a los cargos por quienes los ejercen solo es sujeto a las normas propias de su trabajo en el cargo. En general, a la dominación de carácter racional corresponde la estructura pura del cuadro administrativo es decir, la burocracia (Weber, 2005).

2- Dominación de carácter tradicional: que descansa en la creencia cotidiana en la santidad de las tradiciones que rigieron desde tiempos antiguos y en la legitimidad de los escogidos para ejercer dicha autoridad. La asociación no obedece a disposiciones o reglas estatuidas sino a la persona llamada por la tradición, quien promulga mandatos legítimos de acuerdo a la tradición misma.

3- Dominación de carácter carismático: que descansa en la entrega extracotidiana a la santidad, heroísmo o ejemplaridad de una persona no asequible a cualquier otra y a las ordenaciones por ella creadas o reveladas, como por ejemplo un líder, caudillo o guía. La dominación carismática supone la construcción de comunidad con base en

principios emotivos, no existe ni jurisdicción ni competencias ni reglamento alguno o preceptos abstractos, son decisivas las creaciones del propio líder de acuerdo a cada caso en particular.

Weber estructura la forma como diferentes tipos de dominación son legitimados socialmente, sin embargo, al privilegiar el concepto de autoridad, hace énfasis en las estructuras y formas organizativas, supuestamente concertadas dentro de un grupo o asociación y cómo a partir de su legitimidad cuenta con los mecanismos de fuerza y coacción para llevar a cabo sus principios y propósitos. En este sentido, sólo analiza los mecanismos de dominación que se formalizan y legitiman socialmente, sin profundizar en las luchas y resistencias que implica dicha legitimación y los conflictos personales, colectivos y sociales que en este proceso se hacen manifiestos. Sin embargo, la conceptualización de Weber sobre la dominación es pertinente para los objetivos de mi investigación, puesto que caracteriza tres tipos de dominación que son retomados para el análisis de las relaciones de poder entre las y los estudiantes de la investigación.

1.3 El concepto de Poder en Michel Foucault

Foucault estudió los mecanismos del poder y la irrupción de los saberes articulados al discurso científico, analizando los distintos dispositivos empleados para su incorporación y legitimidad. Igualmente, exploró las relaciones de dominación desde su complejidad fáctica y efectividad, y como estas son fabricadas y aceptadas por los sujetos concretos. (Avila-Fuenmayor, 2007).

Para Foucault, el poder trasciende las leyes jurídicas y el sistema de derecho legitimador que tiende a homogenizar y prohibir ciertas conductas o actitudes

individuales, grupales o sociales, en este sentido, menciona: “Según el modelo que ha sido impuesto por el pensamiento jurídico-filosófico de los siglos XVI y XVII se reduce el problema del poder al problema de la soberanía…y me parece descalificar toda una serie de campos de análisis; sé que pueden ser muy empíricos y secundarios, pero después de todo conciernen a nuestros cuerpos, nuestras existencias, nuestra vida cotidiana…entre cada punto del cuerpo social, entre un hombre y una mujer, en una familia, entre un maestro y su alumno, entre el que sabe y el que no sabe pasan relaciones de poder que no son la proyección pura y simple del gran poder del soberano sobre los individuos…para que el Estado funcione como funciona es necesario que haya del hombre a la mujer o del adulto al niño relaciones de dominación bien específicas que tienen su configuración propia y su relativa autonomía”. (Foucault, 1979:157).

En este sentido, explica que el poder es coextensivo al cuerpo social; las relaciones de poder están imbricadas en diversos tipos de relación donde juegan un papel condicionante y condicionado; estas relaciones no obedecen solo a formas de prohibición y castigo sino que son multiformes, produciendo esquemas de dominación: “esta dominación, se organiza en una estrategia más o menos coherente y unitaria…no conviene pues partir de un hecho primero y masivo de dominación (una estructura compuesta por dominantes y dominados) sino más bien una producción multiforme de relaciones de dominación que son parcialmente integrables en estrategias de conjunto” (Foucault, 1979:171). En este mismo sentido menciona, “El poder no opera en un solo lugar, sino en lugares múltiples: la familia, la vida sexual, la forma en que se trata a los locos, la exclusión de los homosexuales, las relaciones entre hombres y mujeres... relaciones todas ellas políticas” (Foucault, 1978:16). En otras palabras, a Foucault no

le interesó analizar la forma como ciertos sujetos llegan a detentar posiciones de poder, puesto que éste, no se puede considerar como un fenómeno de dominación masiva y homogénea de un individuo sobre los otros, en cambio, se centró en los procesos de sometimiento que guían los comportamientos y que de una u otra forma construyen y producen a los sujetos, sus emociones, deseos o pensamientos, a partir de la multiplicidad de los cuerpos y su materialidad, por lo tanto, no lo considera como una posesión y tampoco es posible encontrarlo en un lugar específico o en manos de algunos como si fuera una riqueza o un bien, el poder en este sentido se presenta como un fenómeno de producción. Por otra parte menciona: “el poder funciona, se ejercita a través de una organización reticular. Y en sus redes no solo circulan los individuos, sino que además están siempre en situación de sufrir o de ejercitar ese poder, no son nunca el blanco inerte o consintiente del poder ni son siempre los elementos de conexión. En otros términos, el poder transita transversalmente, no está quieto en los individuos.” (Foucault, 1979:144).

Metodológicamente para hacer un análisis ascendente sobre el poder, se debe explorar la historia, trayectos, técnicas y tácticas de los mecanismos más pequeños, para así comprender como estos son desplegados, utilizados, asumidos, extendidos o transformados por formas más globales o generales de dominación. No es la dominación global la que repercute e influencia directamente hacia abajo, por tanto es necesario examinar como estas construcciones desde niveles inferiores se anexan a los poderes globales y como al mismo tiempo, las formas generales se insertan a los mecanismos “infinitesimales del poder”, relativamente autónomos. Toma sentido estudiar el poder que circula a nivel real en la familia, el entorno inmediato y en las células más pequeñas de la sociedad y como operan fenómenos de dominación y bajo

qué lógicas funcionan y cuales han sido sus agentes directos e inmediatos (padres, maestros, médicos) y como estos mecanismos, bajo ciertas circunstancias específicas han sido convertidos en políticamente útiles y económicamente productivos.

Por otra parte, es necesario mencionar que para Foucault (1979) el fenómeno de la dominación es concebido como permanentemente asimétrico en el cual las libertades de los participantes se ven muy limitadas o prácticamente anuladas, a diferencia de las relaciones de poder en las que se pueden evidenciar procesos de resistencia o incluso huida ya que son propias de sujetos libres que no están a merced unos de otros. Por lo tanto, la dominación es una relación que en cada momento de la historia se convierte en un ritual que impone obligaciones y derechos y construye cuidadosos procedimientos para su implementación (Ball, 2001)

1.4 Poder y Discurso

En cuanto a la construcción del conocimiento, Foucault (1979) menciona que la "verdad" no se ubica fuera del poder y que tampoco está despojada de éste; específicamente menciona: "La verdad es de este mundo; está producida aquí gracias a múltiples imposiciones. Tiene aquí efectos reglamentados de poder. Cada sociedad tiene su régimen de verdad…es decir los tipos de discurso que ella acoge y hace funcionar como verdaderos: los mecanismos y las instancias que permiten distinguir los enunciados verdaderos o falsos, la manera de sancionar unos y otros; las técnicas y los procedimientos que son valorizados para la obtención de la verdad". (Foucault, 1979:187). Por lo tanto, el poder es algo que opera a través del discurso, puesto que el discurso mismo es un dispositivo estratégico de relaciones de poder (Foucault, 1978).

Es necesario resaltar ciertos aspectos teóricos propuestos por Foucault y que son pertinentes de acuerdo al tema de investigación que abordo: la construcción social del poder implica la interacción de los sujetos en sus ámbitos más íntimos y privados, al igual que en relación con las instancias superiores de dominación. El poder no es transmitido a los niveles sociales jerárquicamente más bajos por un acto reflejo directo, las prácticas y estrategias construidas tanto en niveles superiores como inferiores se retroalimentan mutuamente y funcionan a partir de dispositivos o discursos legitimados socialmente y apropiados por los individuos. Puesto que el poder no es considerado como una propiedad y por el contrario, fluye transversalmente en las interacciones de los individuos, estos pueden pasar de situaciones o contextos en donde son dominados a otras en donde se convierten en dominadores. Foucault (1979) conceptualiza la forma en que el poder se extiende por todo el cuerpo social y plantea como funciona a través de dispositivos, mecanismos y discursos que en últimas se incorporan al cuerpo de los sujetos. Por lo tanto, mientras que Max Weber pone su mirada en los mecanismos por los cuales se legitima el poder en la sociedad, a partir de diferentes formas de dominación o procesos de construcción de autoridad, y describe como éstos son perpetuados y reproducidos socialmente, Foucault hace énfasis en las formas en que el poder funciona y produce sentidos dentro de la sociedad y bajo que estrategias es asumido desde los mismos cuerpos de los sujetos. Teniendo en cuenta estos referentes conceptuales y con aportes del campo de los estudios culturales, me es posible analizar la relación entre poder y cultura y como en la sociedad actual se desarrollan contenidos y formas de producción de sentido que influencian o determinan las relaciones de los sujetos en un contexto determinado.

1.5 Poder y Cultura

Con el objetivo de entablar la relación entre poder y cultura, y de que manera se encuentran entrelazados en la sociedad actual, comenzaré por exponer los conceptos de cultura, ideología y hegemonía, puesto que a partir de estos me es posible analizar las formas como se estructuran las relaciones de poder entre los sujetos, y como se construyen en contextos económicos, políticos y sociales específicos.

El concepto de cultura, se ha desarrollado desde diferentes enfoques de acuerdo al momento histórico de la sociedad moderna y las perspectivas de diferentes autores. Por una parte, en el periodo de la posguerra Raymond Williams (1994) plantea que la cultura es una dimensión de las instituciones económicas, sociales y políticas que dentro del desarrollo del capitalismo y la estandarización de productos culturales, lleva a la generación de un sistema de significación mediante el cual (entre otros) se comunica, reproduce, experimenta y explora un orden social determinado. La cultura se constituye en un conjunto de prácticas materiales que construyen significados y valores.

Sobre los constructos teóricos de Gramsci, Hall (1987 [2005]) menciona que el factor cultural es central en el desarrollo social, entendiendo por cultura “el terreno concreto y real de las prácticas, representaciones, lenguajes y costumbres de cualquier sociedad histórica en particular”. Con el desarrollo de la sociedad global de la información, la cultura puede ser entendida como el patrón de significados que incluye formas simbólicas, expresiones, acciones y objetos de diversos tipos, en virtud de los cuales los individuos se comunican unos con otros desde sus experiencias, concepciones y creencias. (Thompson, 1990 en Stevenson 2003). Estos sistemas de significado no son

determinados por las acciones materiales y son más móviles que estáticos siendo capaces de “viajar” espacio-temporalmente.

Por su parte, el concepto de ideología es planteado por Williams (1994) como el conjunto de creencias formales y conscientes de una clase o cualquier otro grupo social, que constituyen su visión del mundo, pero que también incluye sus actitudes, hábitos, sentimientos menos conscientes, presupuestos, comportamientos y compromisos inconscientes. Según Gramsci ideología es “una concepción del mundo, cualquier filosofía, que se expresa implícitamente en el arte, la ley, las actividades económicas y en todas las manifestaciones de la vida individual y colectiva”, Hall (1987 [2005]). Este autor, no solo se ocupa del núcleo filosófico de la ideología sino también de sus implicaciones en lo práctico y lo cotidiano, las cuales modifican y transforman el pensamiento popular de las masas.

El concepto de hegemonía para Gramsci (Hall 1987, [2005]) se refiere al estadio final del desarrollo de la conciencia, organización y unidad de clase. En el primer estadio, “corporativo económico” los grupos ocupacionales reconocen intereses comunes básicos, posteriormente en el estadio de “clase corporativa” los intereses de clase se desarrollan pero sólo en el campo económico, para llegar finalmente al momento de la “hegemonía” que trasciende los límites económicos abarcando los intereses de otros grupos subordinados tomando a toda la sociedad, llevándola a la unidad intelectual, moral, económica y política. La hegemonía se constituye en un momento particular y temporal en la vida de una sociedad, por tanto, se concibe como un bloque histórico. Para Williams (1997), la hegemonía incluye y va más allá de los conceptos de cultura e ideología, por tanto, afirma que es un proceso que constituye todo un cuerpo de prácticas y expectativas en relación con la totalidad de la vida. “Es un vívido sistema

de significados y valores (fundamentales y constitutivos) que en la medida en que son experimentados como prácticas parecen confirmarse recíprocamente." (Williams, 1997:131). La hegemonía es continuamente renovada, recreada y modificada, al igual que es resistida, limitada, alterada y desafiada por presiones que no le son propias, por lo tanto, se deben tener en cuenta también los conceptos de contrahegemonía y hegemonía alternativa. En la práctica es necesario retomar el concepto desde sus implicaciones prácticas y plantearlo desde ámbitos reales, "lo hegemónico" y "lo dominante" en contextos bajo particularidades específicas.

1.6 Producción y reproducción de las relaciones de poder: ideología, hegemonía y cultura

El poder, al ser un proceso social que se produce, reproduce y distribuye a partir de la interacción de los sujetos en un espacio y temporalidad específica, depende de las construcciones culturales, ideológicas y hegemónicas imperantes, de acuerdo al contexto histórico, social y económico en donde se encuentran inmersos los individuos. Por lo tanto, es necesario explicitar que las relaciones de poder se construyen a partir de los diferentes procesos culturales que hacen que ciertas concepciones, representaciones y significados, se impongan sobre otras legitimando y naturalizando cierto tipo de discursos, prácticas, conceptos y formas de relacionarse, dejando de lado diferentes formas y maneras posibles de concebir la realidad. En este sentido, tanto la adopción o legitimación de determinadas prácticas de dominación, como la aceptación de las mismas por parte de los sujetos, depende de los constructos hegemónicamente constituidos en la sociedad. Por lo tanto, las relaciones de poder analizadas a partir de

categorías tales como la clase, el género, la edad o la raza y que implican estados de dominación o sometimiento de unos sobre otros, bien sea entre individuos, grupos sociales o comunidades más amplias, surgen dentro de las mismas lógicas que han legitimado o reprobado ciertas formas de comportamiento e interacción. Uno de estos espacios es la escuela, institución que se ocupa de reproducir los conocimientos, que debido a condiciones históricas y procesos de legitimación conformados por las elites, hegemónicamente se han constituido como los que deben ser conocidos por los ciudadanos para su desempeño social y laboral desde una idea de productividad y desarrollo, operando el concepto de tradición entendido como "una versión intencionalmente selectiva de un pasado configurativo y de un presente preconfigurado, que resulta entonces poderosamente operativo dentro del proceso de definición e identificación cultural y social" (Williams, 1997: 137). La escuela, continua siendo la institución de reproducción cultural por excelencia, que selecciona los conocimientos considerados como deseados y "los modos deseados de aprendizaje y autoridad" (Williams 1994: 174) al igual que reproduce los esquemas y estratificaciones de clase constituidas históricamente, sin desconocer que las relaciones pedagógicas propias de la escuela no están exentas de contradicciones y procesos de resistencia generados a partir de la reflexión y análisis crítico tanto del conocimiento académico como de las relaciones entre docentes y estudiantes. Pero los jóvenes no sólo habitan en la escuela, los espacios temporales "libres" son ocupados desde dos escenarios: la interacción con los medios masivos de comunicación y la relación espacial en lo local. Como menciona Martín-Barbero: "la propuesta cultural se torna seducción tecnológica e incitación al consumo, homogenización de los estilos de vida deseables" (Martín-Barbero, 2003:268). Los contenidos expresados en los medios, difunden el ideal del

ciudadano consumidor, por encima de cualquier postura o posición política crítica al sistema contemporáneo (Giroux, 2001: 115), y desde luego naturaliza ciertas relaciones de poder o dominación bien sea de manera explicita o a partir de la escogencia de contenidos que se presentan o se omiten y las formas de interacción implícitas que subyacen a las propuestas emitidas. Los jóvenes de clases populares, en tanto que se inscriben en este contexto social y cultural, proveniente de la institucionalidad y los acontecimientos históricos y económicos que configuran su condición de clase, están expuestos a múltiples discursos y permanentes contradicciones.

1.7 El concepto de Poder y Dominación desde la perspectiva de la investigación

Por lo tanto, para efectos de la presente investigación, entiendo el poder como un fenómeno propio de la interacción entre sujetos que se construye y se constituye en permanente relación y retroalimentación entre las instancias políticas dominantes y sus discursos legitimadores, y en su producción o reproducción en espacios microsociales no solo como un simple reflejo sino como la apropiación que desde las condiciones históricas, sociales y económicas hacen los sujetos en su contexto familiar, institucional o local. Igualmente, considero que el concepto de dominación desarrollado por Weber (2005:43) -"la probabilidad de encontrar obediencia a un mandato de determinado contenido entre personas dadas"- se ajusta a los propósitos de la presente investigación, puesto que reconoce procesos de interacción entre sujetos y al considerarlo como una probabilidad, permite la aparición de oposición y resistencia y por tanto pueden ser cambiante y contextuado. En este sentido, las relaciones de poder y dominación que se constituyen en las interacciones sociales dependen de las

construcciones ideológicas y hegemónicas imperantes que a su vez se ven enmarcadas por el contexto particular en el que se desenvuelve el sujeto. Esto implica que para conocer y analizar las relaciones de dominación y las prácticas como los sujetos ejercen el poder en su grupo de iguales y como los otros(as) lo aceptan o controvierten, necesariamente hay que encontrar las articulaciones que estos mecanismos tienen con la historia de los sujetos y su contexto económico y social, al igual que la influencia ideológica de discursos institucionales, gubernamentales, científicos, médicos, religiosos o provenientes de las concepciones propias del consumo, entre otros, que circulan y se legitiman en determinado grupo social. Sin embargo, este proceso de construcción de representaciones que llevan a prácticas específicas, no podría ser considerado como una simple asimilación del sujeto de las diversas fuerzas que hacen que piense y actúe como tal y no de otra forma, por lo tanto, no es carente de contradicciones y visiones fragmentadas, como parte de la incorporación de discursos provenientes de diversas fuentes con intencionalidades, intereses, principios y perspectivas determinadas y disimiles. En estos términos, la construcción de las concepciones y prácticas que llevan al sujeto a ser dominado o dominador, no son estáticas en el tiempo, no se puede considerar como una categoría dicotómica, dependen directamente del tipo de relación que establezca y por tanto, el dominador en un contexto, puede ser dominado en otro, y viceversa. Igualmente, en algunos casos puede aceptar (consciente o inconscientemente) ubicarse en una situación en donde esté dominado o sometido, mientras que en relación a otros sujetos, contextos o escenarios no lo admita, o no concebir una opción diferente a ser dominado o dominar para poder seguir perteneciendo a un grupo social específico. La lectura que el mismo sujeto y los demás hacen de su ubicación (dominador o dominado) depende

eminentemente de construcciones culturales; sin embargo, este proceso tampoco estaría exento de posibles negociaciones, conciliaciones o resistencia consciente, entre grupos sociales o individuos, que de cierta manera neutralizarían formas de relación desde aspectos de dominación, en situaciones que beneficiarían a ambas partes o incluso alianzas para enfrentar sujetos, grupos o instancias de mayor poder y capacidad de dominación, al igual que en ciertos casos, algunos sujetos podrían pretender ubicarse en una posición de supuesta neutralidad o como observador de conflictos ajenos a su espacio individual, que sin embargo, de una u otra forma podrían tomar partido potencialmente.

2. LA CATEGORÍA DE JUVENTUD

En esta sección, analizo la construcción histórica de la categoría de joven y posteriormente presento el abordaje que desde los estudios culturales se ha desarrollado a partir de las investigaciones realizadas en Inglaterra en la década del setenta, campo que tomó como objeto de estudio las subculturas juveniles; luego analizo investigaciones realizadas en Colombia entre finales de la década de los ochenta y los noventa caracterizadas por un enfoque cercano a los estudios culturales. Finalmente, discuto la categoría de joven como una construcción identitaria que tiene implicaciones políticas, a partir de las representaciones que de ellos diversos actores sociales construyen y como ésta se relaciona con los mecanismos, discursos y prácticas de poder o dominación que se evidencian en sus interacciones cotidianas.

2.1 Los discursos predominantes en la configuración de la categoría de juventud

Comienzo por resaltar que la categoría de juventud no ha existido siempre, no tiene un significado universal y se ha concebido dentro y a través de los discursos, lo que ha llevado a que sea un constructo social cambiante. De acuerdo a Muñoz (2006), se pueden distinguir los siguientes cinco grandes discursos sobre la categoría joven que históricamente pueden ser evidenciados en la sociedad occidental:

1- Enfoque biologisista con énfasis en la edad y el ciclo de vida: según este enfoque la edad funda una clasificación orgánica en las personas que se traspasa a la vida social. Por lo tanto, hay una primera etapa de socialización (la etapa escolar) luego las etapas productivas y reproductivas (la adultez) y finalmente la vejez o el adulto mayor. De acuerdo a las construcciones culturales en determinadas épocas, etnias o incluso clases sociales, se distinguen ciertos rituales que marcan los cambios etarios en los sujetos. En la etapa de cambio entre la niñez y la adultez la frontera se manifiesta en diferentes grupos sociales con mayor o menor amplitud, denominando a este período como juventud. No es posible desconocer el enfoque psico-biologisista para el análisis de la categoría aunque evidentemente resulta insuficiente para la comprensión de fenómenos sociales o culturales asociados a ésta.

2-El discurso de la pedagogía: se relaciona con un tiempo de "moratoria social" que es definida por la condición de dependencia afectiva y económica en la familia hasta el momento del matrimonio. A partir del siglo XVI la escuela cumple un rol fundamental puesto que es la llamada a dirigir la maduración y el desarrollo del infante (básicamente varones de las clases burguesas), puesto que eran considerados como seres incompletos y futuros humanos que necesitaban educación. Por lo tanto, se destinaba

un tiempo de "irresponsabilidad estructurada" necesaria para convertirlos en individuos productivos que contribuyeran al creciente desarrollo del capitalismo, a diferencia de las sociedades medievales, en las que la niñez era concebida como una adultez en miniatura y no se pensaban fases o niveles específicos de desarrollo; esta concepción continuó siendo válida en los siglos subsiguientes para las mujeres y los hijos de clases bajas quienes permanecieron transitando directamente de la niñez a la adultez. A partir de la definición de esta nueva categoría comenzó a surgir una legislación y unas convenciones sociales perfilaron lo que luego vendría a entenderse por juventud.

3- El discurso desde las ciencias sociales: en la comunidad epistémica de la Sociología, el tema de la juventud ha sido relevante y ha mantenido su vigencia en la época actual. Su especificidad estaría dada por su posición social, entre la dependencia infantil y la responsabilidad adulta, visible en instituciones como la familia, la escuela o el trabajo. En las sociedades precapitalistas, la familia era el centro de los procesos de reproducción biológica, económica, cultural y social y el transito entre la niñez y la adultez se asociaba a rituales de paso. Con la emergencia y desarrollo del capitalismo, los roles ocupacionales cobraron especificidad, universalización y rupturas con el ámbito familiar, por lo tanto, la sociedad necesitó de una etapa de transición marcada por el entrenamiento y formación de los jóvenes con miras a enfrentar la vida adulta. Autores como Erikson (1968), desde el campo de la psicología del desarrollo, caracterizó esta etapa como de gran turbulencia y confusión lo que llevó a los planificadores de políticas y profesionales en el tema, a plantear la juventud como una categoría unitaria con ciertas condiciones psicológicas que conllevan comportamientos de rebeldía, que para ser superados, era necesario intervenir con profesionales de apoyo y consejeros. A partir de esta concepción la Escuela de Chicago centró su

atención en la denominada "delincuencia juvenil", entendida como un rechazo o inversión a los valores de la clase media tales como el trabajo, el dinero y el éxito social. En el campo de la antropología, la juventud comienza a estudiarse alrededor de los años veinte en dos escenarios: el debate naturaleza -cultura observado en las “sociedades primitivas” y las nuevas problemáticas surgidas en las sociedades urbanas. Desde este campo autores como Boas, Mead, Benedict o Malinowski, en una orientación relativista, compararon interculturalmente los constructos teóricos imperantes con pretensiones universalistas, concluyendo que existían una variedad de pautas culturales y rituales que si bien marcaban momentos en los sujetos, no estaban supeditadas a los aspectos biológicos. Igualmente, mostraron que la supuesta rebeldía del joven era una característica de ciertas sociedades, pero que se daba de diferentes maneras en otras (Feixa, 1998 en Serrano 1998).

4- El discurso desde el consumo: En la sociedad de mercado y globalización, surgida en la posguerra en Europa y Estados Unidos, el discurso político se centra en el consumo. La reconfiguración social de los jóvenes comienza en la década del cuarenta, cuando en Norteamérica tuvieron acceso masivo a las universidades y podían disfrutar de su tiempo de ocio interactuando con industrias culturales tales como el cine y la música, las cuales hacían énfasis en el hedonismo y la diversión. Tanto en Estados Unidos como en Europa, se califica la generación de los años cincuenta y sesenta como la de los "teen-agers" vanguardia de la modernidad y del pensamiento liberal asentada en la idea de juventud y novedad. Por supuesto, era diferente un joven consumidor de clase alta norteamericana, comparado con uno europeo proveniente de la clase trabajadora o con un joven del contexto urbano en Latinoamérica o Africa, al cual, en el mejor de los casos le llegaban productos culturales tardíamente y de manera

sesgada y fragmentada. En este sentido, fue diferente la inserción de estos jóvenes a la vida económica, social y política, por lo tanto, los discursos desde el consumo fueron reforzados por los medios de comunicación creando una "cultura juvenil" que mostraba ciertas características de los jóvenes consumidores e invisibilizaba la asimetría y desigualdad de clase y género presentes. Según Hebdige (1979), en la sociedad actual se han legitimado dos tipos de discursos; por una parte el "joven problema" y por otra el "joven divertido", generando posiciones ambivalentes, mientras que los mismos jóvenes la han convertido en un espacio privilegiado para el desarrollo de su identidad y su sentido de la diferencia.

5-El discurso desde las políticas actuales: desde la perspectiva política se reconocen tres paradigmas básicos sobre la juventud más allá de los enfoques sectoriales o asistencialistas: *a) Actores estratégicos para el desarrollo:* sostiene que los jóvenes deben ser tanto destinatarios de servicios como constructores naturales de estrategias de desarrollo a través de la participación en la modernización económica, social y política de los países. *b) Sujetos de políticas afirmativas:* basado en una nueva concepción de lo juvenil (construcción europea) no como una etapa de transición sino de resolución en si misma que dispone de los elementos suficientes y propios para ser autónoma, tales como movilidad, ciudadanía, experimentación y libertad económica. Este enfoque resulta valido en países desarrollados con altos niveles de vida, sin embargo en contextos de exclusión y pobreza no es aplicable puesto que no es posible pensar en autonomía o garantía de derechos sociales, culturales, económicos o ciudadanos a toda la población. c) *Sujetos de derechos*: tanto en Colombia como en América Latina se ha adoptado esta perspectiva constitucional, que tiene el objetivo de garantizar el ejercicio pleno de la ciudadanía. Desde este enfoque la garantía de las

condiciones materiales y el reconocimiento de su inserción en relaciones sociales equitativas son la base para el ejercicio ciudadano en los ámbitos civiles, políticos, económicos y culturales.

Esta articulación e interrelación de discursos han constituido en la sociedad occidental lo que actualmente consideramos como sujeto joven; categoría no carente de contradicciones y límites poco claros, que van desde el reconocimiento de lo juvenil desde una aproximación etaria hasta la reivindicación de sus particularidades como grupo identitario con características sociales, económicas y culturales propias, sin desconocer las fragmentaciones y construcciones propias del mercado y el consumo que han influido en la forma de representar al joven en la sociedad contemporánea.

2.2 La categoría de Juventud: una aproximación desde los Estudios Culturales

La juventud en la forma como la concebimos en la actualidad es producto de las concepciones surgidas en la posguerra, puesto que a partir de un nuevo orden geográfico y político, la sociedad occidental impuso valores, estilos de vida y reivindicaciones, como en el caso de los niños(as) y jóvenes, que pasaron a ser considerados como sujetos de derechos y nuevos consumidores de mercancías. Igualmente, los desarrollos científicos y tecnológicos que se consolidaron aumentaron la esperanza de vida en los países industrializados, lo que llevó a posponer la incorporación de nuevas generaciones al aparato productivo, por tanto los jóvenes debían ser mantenidos una mayor cantidad de tiempo en las instituciones educativas. En esta misma época emergieron potentes industrias culturales que intentaban acaparar el tiempo libre de la población, mientras destinaba bienes y productos para

satisfacer ese nuevo sujeto de consumo, el joven. La industria musical fue abanderada en este proceso en los Estados Unidos y Europa. Para el historiador Eric Hosbawn [(1995) en Reguillo (2000:24)]: “La cultura juvenil se convirtió en la matriz de la revolución cultural del siglo XX, visible en los comportamientos y costumbres. Pero sobre todo en el modo de disponer del ocio, que pasaron a configurar cada vez más el ambiente que respiraban los hombres y mujeres urbanos”. Son por lo tanto, tres los procesos que visibilizan a los jóvenes en la segunda mitad del siglo XX: la reorganización económica debido a la aceleración de la producción industrial, que adicionalmente llevó a influyentes desarrollos científicos y tecnológicos, la oferta y consumo cultural, y el discurso jurídico que generó dispositivos especiales para ese segmento de población (Reguillo, 2000). De esta forma, la juventud es un concepto relacional que implica comprender las formas de articulación que unos sujetos tienen con otros y con el resto de instituciones que los afectan y con las que se relacionan: políticas, religiosas, económicas, massmediaticas, entre otras" (Serrano, 1998:280).

2.3 Subculturas juveniles

En 1976, el Center for Contemporary Cultural Studies produjo una recopilación de estudios realizados durante tres años, que tomaron como objeto de investigación las subculturas juveniles en Inglaterra (Resistance Throgh Rituals). En esta recopilación (apoyándose en autores como Howard Becker [1964] y Phil Cohen [1971, 1974]) Hall y Jefferson (1976) plantearon un marco conceptual para el estudio de los jóvenes abordando las categorías de clase, cultura y hegemonía cultural como fundamentales

en la comprensión de las subculturas. En la primera parte de dicha recopilación, los autores Hall, Jefferson, Roberts y Clarke, introducen el término de subculturas, las cuales surgen en las sociedades modernas como grupos, diferenciados y localizados, más pequeños que las estructuras de clase social, que de igual manera, mantienen relación con los patrones culturales más amplios. En las subculturas juveniles es posible identificar formas, actividades, valores, territorialidad y espacios propios que no son ajenos a la cultura hegemónica y la ideología subyacente a esta. Por lo tanto, los autores plantean que las subculturas son subordinadas a la cultura predominante y distinguen su categoría generacional; por esto es posible hablar de subculturas juveniles, las cuales aparecen en momentos históricos determinados, obteniendo la atención de la opinión pública temporalmente antes de perder sus características distintivas y desaparecer. Los estilos de vestir, hablar, valores, música etc. de los teddy boys, the mods, rockers, skinheads entre otros, representan formas de la cultura de la clase trabajadora británica al igual que construyen patrones como jóvenes de esta misma clase. Por lo tanto, las subculturas juveniles no pueden ser estudiadas desconociendo su pertenencia a una clase determinada y unos patrones culturales más amplios en donde se hallan inmersas (Cohen 1972, en Hall y Jefferson, 1976). La relación entre clase y subcultura tiene que ser analizada desde una perspectiva histórica teniendo en cuenta las contradicciones ideológicas y económicas a las que la clase trabajadora fue expuesta en el periodo de la posguerra y como las subculturas juveniles se han apropiado de objetos, productos, música y vestimentas desarrollando un estilo propio, que provee el mercado, creando así una relación aprovechada por la industria basada en la manipulación y explotación de lo joven y apoyada en la publicidad, alimentando la llamada “cultura de masas” (Johnson 1964, en Hall y

Jefferson, 1976). En este sentido, el estilo se compone de objetos y posturas simbólicas con significados propios que al mismo tiempo que cohesionan grupos, crean diferencias con otros que comparten otro tipo de valores. Finalmente, Hall y Jefferson (1976) destacaron que la etnografía y la observación participante permitían acercarse a las subculturas juveniles desde enfoques diferentes a los comúnmente desarrollados por perspectivas afines a la sociología positivista y de la desviación. Otro de los estudios realizados en Inglaterra en la década del 70 fue el de Dick Hebdige (1979), quien describió las diferentes subculturas jóvenes inglesas en relación con las generadas en Estados Unidos en la década del 50. El estudio de Hebdige incluyó nuevas categorías tales como las de edad, género y raza, muy presentes en las relaciones entre los inmigrantes negros, los skinheads y los punks. Igualmente se centró en el estilo como forma de cohesión y diferenciación entre las subculturas juveniles. Hebdige se basó en un enfoque semiótico y buscó decodificar los mensajes de los jóvenes más allá de los estilos.

La perspectiva generada por este conjunto de investigaciones se diferencia de otros análisis cercanos a la sociología, puesto que su mirada sobre el joven se centra en los procesos de producción y reproducción cultural, superando los enfoques que abordan al joven como disfuncional o desadaptado. Por otra parte, da gran importancia a los métodos etnográficos, la observación participante o la entrevista a profundidad, reconociendo los lenguajes propios de los jóvenes y su visión particular del mundo. Igualmente, los marcos teóricos utilizados ven al joven desde una dimensión de resistencia y oposición a la cultura hegemónica adulta, sin caer en el lugar de la criminalización, sin embargo, las investigaciones se centraron en los varones asociando la categoría de juventud a la de masculinidad. (Serrano, 1998)

2.4 Mujeres jóvenes: subculturas y escuela

En el artículo “Las Jóvenes y las Subculturas”, igualmente en la recopilación Resistance throught Rituals las autoras McRobbie y Garber (1976), analizan el rol de las jóvenes en las subculturas y proponen como en estos espacios, propios de hombres, se reproducen muchas conductas conservadoras propias de la clase trabajadora, donde la mujer se identifica con los espacios del hogar y no con los lugares públicos. En la década de los 90 Woods y Hammersley (1995) publicaron un conjunto de informes etnográficos desarrollados en escuelas inglesas teniendo como categorías básicas el género, la raza y la cultura. Las investigaciones reseñadas se centran en la perspectiva del alumnado femenino (en las agrupadas bajo la categoría de género) y muestran como los métodos cualitativos pueden utilizarse para explorar sus significados y comprensiones. Entre los estudios presentados en la recopilación, se encuentra una investigación de Elizabeth Grugeon que aborda la oralidad del patio de recreo, la autora sostiene que se trata de una cultura subversiva opuesta a la dominante debido a la falta de poder que las niñas suelen tener en el salón de clases; por otra parte, Stanley indagó por medio de técnicas etnográficas las imágenes estereotipadas que tanto docentes como estudiantes tenían acerca de la capacidad de estudiantes hombres y mujeres en relación a las asignaturas escolares, así como sus destinos futuros. Draper estudió las relaciones de género de las y los estudiantes a partir de la fusión de tres escuelas secundarias (dos de ellas femeninas y otra de varones para conformar una escuela mixta) donde los estudiantes intentaron afianzar lo que ellos entendían por superioridad masculina tradicional. Dubberley estudió la relación entre clase social y género argumentando que la clase social es un factor predominante aunque el sexismo

abunda en las relaciones entre estudiantes y docentes. Finalmente, en la sección dedicada al estudio de asuntos de género French y French analizaron la distribución de la atención del profesorado entre niños y niñas de un curso de primaria. Como resultado, las autoras plantearon que se manipula al profesorado de forma que presta más atención a los alumnos que a las alumnas. Este conjunto de investigaciones muestra que el campo de estudio de la relación entre género y escuela desde perspectivas cualitativas ha ido creciendo sistemáticamente generando nuevas y diversas preguntas y enfoques interpretativos, trascendiendo los estudios germinales realizados en la década del 70 que solo tenían en cuenta la mirada de los jóvenes varones.

2.5 La investigación de los jóvenes en Colombia

En Colombia desde finales de los 80 se han hecho numerosas investigaciones sobre jóvenes, en parte debido al incremento de la violencia atribuida a ellos (Perea, 2000). Los primeros estudios de este período exploraron la relación entre jóvenes y formaciones tales como pandillas, bandas o milicias y cómo estos grupos juveniles contribuían de una u otra forma a las estadísticas de violencia en el país. Pérez y Mejía (1996) investigaron a los grupos juveniles relacionados con el crimen y la violencia e introdujeron nuevos elementos como el estudio de la cultura y la identidad, analizando los relatos de los mismos jóvenes. Los autores presentan tres investigaciones que analizan las pandillas, bandas y parches en cuatro ciudades colombianas. Metodológicamente estas investigaciones se basaron en entrevistas y narraciones de los jóvenes, al igual que en la observación participante de los espacios urbanos habitados y frecuentados por ellos. A finales de los 90 las investigaciones realizadas

sobre jóvenes en Colombia retomaron elementos provenientes de los estudios culturales, con el fin de acercarse a sus relaciones con el entorno, sus formas de expresión y a sus representaciones sobre el contexto social en el cual estaban inmersos, en otras palabras tuvieron en cuenta la multiplicidad y heterogeneidad de significados y expresiones de las culturas juveniles. Entre estos estudios están los de Muñoz y Marín (1997), Rodríguez (1998) y la recopilación realizada por Cubides, Laverde y Valderrama (1998) "Viviendo a toda" donde se reseñan extractos o resúmenes de 9 diferentes estudios hechos en Latinoamérica y España; estos discuten el concepto de juventud, en relación con las sociedades modernas heterogéneas económica, social y culturalmente y examinaron comportamientos, lenguajes formas de sociabilidad y referencias identitarias. Jesús Martín- Barbero (1998), en esta misma recopilación, hace una crítica a las maneras como se ha abordado el fenómeno juvenil en Colombia, que desde la sociología se ha centrado en su criminalización y en evidenciar su relación con los fenómenos violentos en las ciudades. Bajo este marco, el acercamiento al mundo juvenil se ha centrado en la supuesta pérdida de valores y en el fraccionamiento de la familia y la escuela como instituciones socializadoras. Sin embargo, el autor menciona que estudios con enfoques más próximos al análisis cultural se desarrollaron en la década del 90, entre los que se resalta las investigaciones de Alonso Salazar (No nacimos pa' semilla, 1990) y el libro de Giraldo y Viviescas, "Colombia: el despertar de la modernidad" (1991). Metodológicamente, las investigaciones recopiladas en el libro "Viviendo a Toda" utilizan las narrativas, entrevistas y relatos como formas de obtención de información para su posterior análisis, al igual que la observación de espacios y lugares urbanos frecuentados por estos. Desde esta perspectiva conceptual, más próxima a los estudios culturales, se

reconoce al joven con una posición identitaria particular, cruzada por aspectos económicos, políticos, de género, raza e inserción en la sociedad de consumo y los medios masivos de comunicación.

2.6 La categoría de juventud desde la perspectiva de la investigación

La perspectiva en la que se ubica la presente investigación se acerca al análisis de las prácticas y las narrativas de los mismos jóvenes en sus contextos de vida y por lo tanto, aquello que le da sentido a esas prácticas y a sus vivencias cotidianas particulares. Teniendo en cuenta los estudios realizados sobre juventud en Inglaterra en la década del 70, tengo en cuenta en mi investigación el contexto económico e histórico de las y los jóvenes y las relaciones que constituyen a partir de las categorías de clase social, raza, género, y la importancia del análisis del estilo en sus apuestas políticas y posturas de, y frente al poder, leídas sin desconocer los procesos propios de la cultura hegemónica en donde los jóvenes se hallan inmersos. De la misma forma, mi investigación se articula a las investigaciones realizadas en Colombia en la década del 90, con un abordaje cercano a aquellas afines a los estudios culturales, estudiando relatos, estilos y espacios urbanos frecuentados por los jóvenes e indagando el sentido dado por ellos y ellas a sus vivencias y prácticas cotidianas. Por otra parte, teniendo en cuenta el tipo de población con la que realizo la investigación, no es posible desligar la categoría de joven con la de lo popular y la subalternidad; en el apartado siguiente analizo por qué lo popular es relevante para el acercamiento hacia los jóvenes del municipio de Soacha y sus implicaciones en la construcción y reproducción cultural que realizan.

2.7 Cultura popular, subalternidad y los jóvenes de Soacha

Lo popular es un concepto elástico que puede ser extendido para incluir diversos sectores de la vida social, por lo tanto, puede ser ajustado en orden a intereses, prejuicios y fantasías sociales creadas por el sujeto que lo enuncia, donde se resalta el origen étnico o social, la diferencia entre lo urbano y lo rural o el tipo de trabajo desempeñado, por lo tanto, la categoría de lo popular se transforma históricamente en su cambiante relación con el campo hegemónico (Jaramillo, 1998).

En el espacio popular confluyen tanto relaciones de cooperación como de competencia entre agentes sociales caracterizados por una situación estructuralmente subordinada, en cuanto están sometidos a un proceso sistemático de exclusión económica, política, social y cultural que en el contexto latinoamericano se ha venido dando a partir de las migraciones de lo rural al emergente espacio urbano lo que ha conllevado a que estas personas asuman formas sincréticas entre estos dos espacios sociales. Esta situación implica que aquellos actores sociales se ubiquen en una condición subordinada en el espacio laboral que no les permite la acumulación del capital ni puedan incidir en los procesos de producción o redistribución. En términos sociales se encuentran en el último peldaño de la escala de status lo que conlleva a que permanezcan en la pobreza. "Habitan en zonas degradadas de los centros urbanos y en las inmensas periferias de ellos, con dotaciones precarias de servicios. Su vestimenta, sus usos y costumbres, su modo de hablar, implica para las demás clases y estratos sociales, en muchos casos procesos de estigmatización o subordinación". (Jaramillo, 1998). En el plano político, no alcanzan lugares de representación en las instituciones hegemónicas del estado y sus prácticas están sujetas a la presión de los organismos estatales por medio del

clientelismo o el recibimiento de contraprestaciones en servicios públicos. En el ámbito simbólico y cultural, opera la exclusión para el acceso a conocimientos y destrezas indispensables para su desempeño en la sociedad moderna, causado en gran parte por la precariedad de las instituciones educativas en cuanto a su infraestructura y desarrollo pedagógico, redundando en la escasa valoración de su fuerza de trabajo. Naturalmente se generan altos índices de violencia como expresión de sus condiciones y por supuesto, acciones creativas de tipo material, artístico, expresivo o cultural, no siempre deliberadas, sincréticas o contestatarias que es necesario reconocer como formas de darle sentido a sus vivencias particulares. Como menciona Jaramillo (1998): "En el habitante popular-urbano, en sus viviendas, en sus vestidos, en su cocina, en su habla cotidiana, en sus relaciones sociales, en sus expresiones políticas, en sus imaginarios, en su consumo y producción cultural, se expresa así un permanente sincretismo que implica interpenetración y transformación de los elementos previos, entre lo campesino y aldeano, vinculado al origen predominante de migrantes de primer y segunda generación, con las imágenes, sonidos y textos de los medios electrónicos audiovisuales, y con la cultura de élite inculcada especialmente en la Escuela." En las clases populares se pueden evidenciar procesos en donde lo residual –entendido como lo cual ha sido formado en el pasado, pero que todavía se puede observar en los procesos culturales, no como elementos del pasado sino como aspectos del presente- y lo emergente – entendido como los nuevos significados, valores, prácticas y relaciones que se crean continuamente- (Williams, 1997) conviven, constituyendo diversas maneras de aprehender e interpretar el mundo, las cuales se ven representadas en la estética, los imaginarios de lo político, la sexualidad, las relaciones de género, el trabajo, etc. Toda esta amalgama de tejidos sociales y culturales, constituyen una

estructura del sentir propia, donde los elementos residuales se resignifican e incluso pueden convertirse en procesos alternativos a las formas hegemónicas dominantes o por el contrario profundizar su legitimación y naturalización. Por otra parte, estos sectores están permanentemente expuestos a los discursos y formas expresivas que los medios masivos de comunicación tales como la radio, el cine y la televisión presentan, reconfigurando las transformaciones y tránsitos entre lo rural, lo urbano, lo global y lo local. De acuerdo a Martín-Barbero (1987) en la actualidad no es posible escindir lo que pasa en la cultura con lo que acontece a nivel masivo (industria y medios) y sus relaciones políticas. Según Martín-Barbero y Ochoa (2005:5) "la televisión constituye hoy el dispositivo de moldeamiento y cooptación de los gustos populares, y una de las mediaciones históricas más expresivas de matrices narrativas, gestuales, escenográficas, del mundo cultural popular (entendiendo por este no las tradiciones específicas de un pueblo, sino la hibridación de ciertas formas de enunciación, ciertos saberes narrativos, ciertos géneros dramáticos y novelescos de las culturas de Occidente y de las mestizas culturas de nuestros países)". Desde esta perspectiva es posible afirmar que los medios de comunicación en conjunción con el neoliberalismo "estimulan la diversificación de los lugares de saber-poder" (Reguillo, 2007:94) donde los conocimientos académicos se mezclan con los saberes mediáticos y populares. Los sectores populares retoman estos discursos privilegiando los que promulgan la certidumbre, la esperanza y la autorrealización basada en el esfuerzo personal, devolviéndole al individuo la carga de sus propias crisis en detrimento de las responsabilidades de las instituciones del Estado en la garantía de los derechos de sus ciudadanos. Las ideologías de las iglesias cristianas y católica, los mensajes de los libros de autosuperación y los contenidos televisivos que promulgan la autorrealización

individual llevan a que ciertos sectores de la población, como los encontrados en Soacha, construyan concepciones y representaciones moralistas, confusas y desarticuladas que invisibilizan aun más ante si mismos y los demás, su situación de dominación y subalternidad, naturalizando su condición de marginación o culpabilizándose ante ella (Reguillo, 2007).

Por otra parte, desde el Grupo de Estudios Subalternos, Ranajit Guha (1981), definió al subalterno como “cualquiera que esté subordinado en términos de clase, casta, edad, género y oficio o de cualquier otro modo” y puntualizó que la subordinación es una relación reciproca que involucra tanto a dominados como dominadores. (Mallon, 2001). Desde los paradigmas hegemónicos utilizados para representar a las sociedades coloniales y poscoloniales, los grupos subalternos han sido vistos como ausentes y pasivos, solo movilizados por las élites políticas o económicas, sin embargo, desde la perspectiva del Grupo (GES) se reconoce a los subordinados como sujetos activos que producen efectos sociales no siempre entendibles y predecibles desde las lógicas de investigación o intervención política legitimadas por las élites. El subalterno es un sujeto mutante y migrante y por esto es necesario incluir amplios espectros de la masa poblacional tales como los campesinos, proletarios, trabajadores informales y ambulantes, los desamparados por el estado, niños, niñas y jóvenes marginados, entre otros. Como menciona el Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos en su “Manifiesto Inaugural” (1998), reconocer la presencia de estos sujetos activos en las estructuras sociales rompe con modelos tradicionales de movilización vertical y de control social y cuestiona formas hegemónicas de representación tanto en los sectores académicos como en agentes del Estado, quienes se encuentran obligados a negociar políticas sociales y de investigación que tengan en cuenta el proyecto propio de

construcción de la historia agenciado por los grupos o sectores subalternos. Por lo tanto, la recuperación de las prácticas y acciones de este sector de la población, implica la utilización de nuevos métodos interpretativos para acercarse a los documentos construidos por los dominadores (una “lectura en reversa”), el acercamiento a la semiótica y la crítica literaria y en general, la deconstrucción de los textos y discursos disponibles en términos de poder y jerarquía. (Mallon, 2001)

3. LA ESCUELA COMO ESCENARIO DE PRODUCCIÓN Y REPRODUCCIÓN SOCIAL Y CULTURAL

El escenario donde desarrollo la investigación es la escuela y por tanto es pertinente caracterizar dicho espacio. Hago énfasis en una de las perspectivas que toman como objeto de estudio la producción y reproducción de las estructuras sociales y culturales y refiero la teoría de la resistencia como marco conceptual que desarrollaré en la investigación. Es necesario aclarar que no es mi interés en esta investigación indagar las relaciones de poder que se constituyen entre estudiantes y docentes a partir de las jerarquías propias de este espacio, las asimetrías construidas con relación al saber predominantes en la escuela o los procesos y experiencias de análisis crítico e innovación que a partir del trabajo pedagógico en aula tienen una amplia tradición, sin embargo, no me es posible desconocer que las construcciones de los estudiantes con relación a sus estructuras de poder y dominación pueden estar permeadas por los discursos propios de este espacio.

3.1 La escuela

La escuela se creó en el contexto específico de la modernidad y buscaba responder a: los idearios y proyectos de la Ilustración, la creciente idea de progreso proveniente de los desarrollos científicos, la capacitación de la población obrera y campesina de acuerdo con los cambios en el sistema productivo, las necesidades relacionadas con la consolidación de un proyecto político emancipador y la conformación de una ética, fundada en principios liberales orientada a la secularización de la vida individual y colectiva (Gvirtz, 2007).

Como forma de expansión, la escuela se fue institucionalizando, lo que conllevó a la constitución de diversas formas de distribución y reproducción del poder a partir de la configuración de lugares divididos en zonas, funciones, tareas y tiempos, permitiendo así el control y vigilancia de los individuos. Bajo el nombre de escuela se reconoce socialmente al conjunto de "instituciones educativas que constan de una serie de piezas fundamentales entre las que sobresalen: el espacio cerrado, el maestro como autoridad moral, el estatuto de minoría de los alumnos y un sistema de transmisión de saberes íntimamente ligado al funcionamiento disciplinario". (Varela y Álvarez en Gvirtz, 2007:61). De esta manera la escuela moderna fue objeto de una gran expansión en el siglo XIX y XX que llevó a percibirla como universal, homogenea y natural a la sociedad occidental. Sin embargo, desde la segunda mitad del siglo XX los cambios en los sistemas de producción tanto material como simbólica y el crecimiento de las desigualdades sociales, cuestionaron los fundamentos del proyecto moderno y por tanto a la escuela misma. A pesar de la enunciada crisis que configura actualmente a la escuela, ésta sigue siendo el lugar privilegiado para la adquisición de saberes y

conocimientos formales y como espacio de socialización, producción y reproducción social y cultural, como menciona Williams (1994: 173) “Es característico de los sistemas educacionales proclamar que transmiten conocimientos o cultura en un sentido absoluto, universalmente derivado, pero es obvio que los diferentes sistemas, en épocas y países diferentes, transmiten versiones selectivas radicalmente diferentes tanto del uno como de la otra…existen relaciones fundamentales y necesarias entre esta versión selectiva y las relaciones sociales dominantes existentes”.

3.2 La Escuela en Colombia

En Colombia, la escuela pública surge en el siglo XIX como parte de un movimiento “civilizador” que pretendía llevar los ideales europeos de progreso, democracia y moralidad y por medio de la instrucción, permitir a los ciudadanos que pudieran expresar libremente sus ideas. (Álvarez, 1995: 44). La escuela entonces, no fue una institución creada por la intención política específica de un gobierno que a partir de una ideología determinada instituyera “sus aparatos de dominación desde los cuales ejercería el poder” (Álvarez, 1995: 60) y tampoco se construyó desde una conciencia humanista de instrucción de las masas, más bien surge bajo ciertas condiciones, en donde era necesario articular discursos hasta el momento dispersos tales como patria, lo sagrado, la pobreza, el saber etc. A partir de estos conceptos y contenidos aislados se fueron desarrollando ciertas prácticas que derivaron en tres componentes que permitieron el desarrollo de la escolarización como forma tipificada, constituyéndose la institución educativa en un dispositivo de poder:

1-El maestro, al cual se le asignaron una serie de responsabilidades y retos provenientes en un primer momento de su vocación y que posteriormente se convirtieron en funciones determinadas que debían contener ciertos valores morales, éticos y de conducta

2-Contenidos para la Instrucción: a partir de la pregunta ¿qué se enseñaba en la escuela y para qué? Se comenzaron a discutir y definir los contenidos, disciplinas, métodos pedagógicos y enfoques que se reconocían desde el mismo desarrollo de la sociedad como fundamentales para la formación de los nuevos ciudadanos y la formación de la República.

3-Ordenamiento de la Escuela: La escuela necesitó también una distribución de tiempos y espacios en donde se pudiera desarrollar la labor pedagógica. Aparece entonces el concepto de estudiante o escolarizado como el sujeto inmerso en ciertas relaciones sociales propias de la cotidianidad del escenario de la escuela. El control de la disciplina, el aparato organizativo bajo el cual se realizaba la relación de la enseñanza y el aprendizaje de cada una de las áreas o disciplinas, la estructura de los exámenes para la promoción de un grado a otro y la distribución de la planta física constituyeron la institución que la sociedad, el estado y la iglesia habían destinado para la reproducción del “conocimiento y la cultura”.

A partir de la última década del siglo XX y desde la misma Constitución Política de Colombia se plantea que la educación es un derecho para todos los colombianos entre los cinco y los quince años de edad. El sujeto tendrá acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y los demás bienes y valores de la cultura (Art. 67. Constitución Política de Colombia). Por otra parte, la Ley General de Educación de 1994 plantea la posibilidad de autonomía a las instituciones educativas para el planteamiento de sus propios

proyectos educativos institucionales y cierta “flexibilidad” para la toma de decisiones en torno a los énfasis y abordaje del currículo. Finalmente la Ley 715 de 2001, reorganiza el sistema educativo creando instituciones educativas “completas” (desde preescolar a grado 9 como mínimo) y define la forma de cálculo y distribución de las partidas presupuestales para la financiación del sistema. A partir de este marco legal la educación en Colombia comienza a plantearse más que como un derecho universal, como un servicio que debe ser prestado de forma eficiente y óptimo en donde el estudiante y la comunidad es vista como un “cliente” y el sistema educativo como una empresa que por lo tanto, debe tener un enfoque productivo. “Los principios de contabilidad de costes de la eficiencia, estimación, predicción y control del orden empresarial han modificado de muchas maneras el significado y propósito de la educación” (Giroux, 2001: 57). Este enfoque, es acompañado por la propuesta de trabajo por competencias que se operacionaliza e instrumentaliza como “el saber hacer en un contexto”; en donde prima el enfoque técnico sobre la construcción de conocimientos significativos que le permitan al estudiante reconocerse como sujeto histórico y crítico. Por tanto, se podría decir que se plantea un nuevo escenario de dominación por parte del sector productivo y empresarial de los currículos y la autonomía de las instituciones educativas, puesto que inevitablemente se comenzarán a construir y enfocar en el marco de las necesidades de las empresas privadas y el mercado en general. Williams (1994: 208) menciona al respecto: “El acento empíricamente insostenible sobre el aparato ideológico del Estado puede ser reemplazado por la más plausible proposición del control del aparato ideológico por una clase dominante, que opera en términos generales institucionales y de mercado, al igual (o más bien que) directamente a través de las organizaciones estatales”. Por lo tanto, la

educación pública bajo esta estructura política de inserción de los esquemas basados en la productividad empresarial, tenderá a reproducir los valores corporativos desde sus mismos requerimientos y necesidades en donde la formación se reducirá a la adquisición de competencias y habilidades básicas que le permitan al sujeto desempeñarse en un sistema empresarial que en ciertos niveles necesita únicamente mano de obra poco calificada, que pueda ser móvil e inespecifica.

3.3 La investigación en la escuela como aparato de producción y reproducción social y cultural

En la década del 70, la escuela comienza a investigarse en Inglaterra y Norteamérica (Overly 1970, Keddie 1971, Dale 1977, entre otros) no solo desde las prácticas formales provenientes del discurso explicito sino que también emergen posturas que indagan a la escuela desde su currículo oculto entendido como "aquellas normas, creencias y valores no declarados, implantados y transmitidos a los alumnos por medio de reglas subyacentes que estructuran las rutinas y las relaciones sociales en la escuela y en la vida en las aulas" (Giroux, 1992:72). Las implicaciones de este enfoque presuponen que los mecanismos de producción y transformación están ligadas a la cultura dominante de la escuela (de donde viene, a que intereses obedece o la cultura de quién se pone en práctica). Al finalizar la década del 70, tomando como ejes de sus análisis los conceptos de conflicto y resistencia, el trabajo de Willis (1977), Hebdige (1979) y Corrigan (1979) buscaron redefinir la importancia de poder, ideología y cultura como construcciones fundamentales para comprender la relación entre escolarización y la sociedad dominante, integrando principios teóricos neomarxistas a estudios de corte etnográfico, con el propósito de evidenciar las dinámicas de acomodación y resistencia

de los jóvenes escolarizados. Particularmente, el trabajo de Willis (1977) analizó como las estructuras socioeconómicas, al hacer parte de la sociedad dominante, se despliegan a través de mediaciones de clase y cultura para formar experiencias vividas por los estudiantes en su vida cotidiana, a partir de un estudio etnográfico desarrollado con varones de una escuela de clase trabajadora en Inglaterra. En este estudio Willis identificó cómo los estudiantes reproducen valores y patrones propios de sus padres de clase trabajadora, rechazan el trabajo intelectual de la escuela y eligen empleos propios de dicha clase. La escuela, en este sentido se convierte en un espacio de producción de la subcultura juvenil obrera, que desafía y controvierte la imposición de la cultura dominante a partir de una construcción propia, que sin embargo, surge y legitima la clase de la familia de los estudiantes.

En este tipo de estudios "la cultura no es reducida a un análisis sobre determinado y estático del capital cultural dominante como lenguaje, gusto cultural y modales…la cultura es vista como un sistema de prácticas, una forma de vida que constituye y es constituida por una interacción dialéctica entre la conducta específica de clase y las circunstancias de un grupo social particular y los poderosos determinantes ideológicos y estructurales de la sociedad amplia" (Giroux, 1992:135). Posteriormente, en la década del 80 McLaren (1995), retomando los postulados neomarxistas y la perspectiva cultural, realizó un estudio etnográfico en una escuela católica en el centro de Toronto, aplicando el concepto de performance ritual a los escenarios escolares. Para el autor, los rituales transmiten simbólicamente ideologías societarias y culturales que moldean la percepción y los modos de comprensión de los estudiantes, además de marcar profundamente la cultura escolar. McLaren (1995) encontró que los ejes tipológicos de los ritos de instrucción estaban compuestos por cuatro estados del estudiante, a partir

de los cuales estructura el tiempo y sus interacciones con los ambientes, los acontecimientos y las personas; estos estados son el de la esquina (en la calle), del estudiante, de santidad y del hogar.

Las categorías de la “esquina”, entendida como las interacciones que el estudiante tiene momentos antes de comenzar la jornada escolar o momentos después de terminada; la de “estudiante”, definida como las interacciones que tiene cuando está en el aula de clase y la de el “hogar” en relación con sus familiares, hermanos, padre, madre abuelos u otros (la cual será inferida a través de entrevistas con los estudiantes) son retomadas para mi investigación como una forma inicial de organizar las acciones del joven en su experiencia temporal - escolar cotidiana.

Finalmente, los estudios basados en las teorías neomarxistas de la producción y reproducción social y cultural no se han preocupado por conceptualizar la génesis de las condiciones que llevan a formas contradictorias de resistencia y han ignorado sistemáticamente las categorías de género y raza, privilegiando los estudios sobre los hombres y la clase en el ámbito escolar.

4. TEORÍA DE LA RESISTENCIA

La teoría de la resistencia señala la necesidad de comprender las formas complejas con que las personas responden a la interacción entre sus propias experiencias vividas y las estructuras de dominación y opresión. En este sentido, toma como categorías la intencionalidad, la conciencia, el significado de sentido común y el valor del comportamiento no discursivo y por lo tanto, la resistencia es expresión de una forma creativa de producción cultural con lógicas y procesos propios. De esta manera, los

intereses que subyacen a las prácticas de resistencia pueden llegar a ser evidenciados una vez que la naturaleza de esa conducta es interpretada por la persona que la exhibe, sin que este sea un proceso automático y carente de contradicciones. Es así que es necesario realizar un contraste con el escenario y valores sociales en el cual la conducta emerge, analizando las condiciones históricas que lo suscitaron, los valores colectivos del grupo de semejantes o las prácticas incluidas en otros sitios sociales como la familia, la iglesia u otros. Es así que el análisis de cualquier acto de resistencia tiene como propósito interpretar la forma como se expresa implícita o explícitamente la necesidad de luchar en contra de los procesos sociales de dominación y sumisión. En resumen, la teoría de la resistencia rechaza la noción positivista de que la acción y el significado de la acción son sinónimos, con base en la lectura literal de la conducta; en cambio, parte de la vinculación de la conducta con el interés y lógica que ésta contiene, analizada a través de “las mediaciones históricas y culturales que le dan forma” (Giroux, 1992:148).

James C. Scott (2004) tras estudiar las formas de resistencia en poblaciones campesinas de Malasia, analiza las diferentes dimensiones de las relaciones entre dominadores y dominados evidenciando dos tipos de discurso: el discurso público (public transcript) entendido como “las relaciones explicitas entre los subordinados y los detentadores del poder” (Scott, 2004:24); este discurso es construido a partir de la ideología propia del dominante y pretende que el dominado la represente y la adopte como propia, así ambos tácitamente consideren que es una imagen falsa; es “el autorretrato de las élites dominantes donde estas aparecen como quieren verse a si mismas” (Scott, 2004:42). El discurso oculto (hidden transcript) creado a partir de los actos de dominación, por el contrario, es la conducta fuera de la presencia del

dominador y está constituido por las manifestaciones lingüísticas, gestuales y prácticas que contradicen y tergiversan lo que aparece como legitimo en el discurso público y corresponde a las formas en que los subordinados perciben y sienten su estado de subalternidad y dominación. El discurso oculto de los grupos subordinados se constituye en una respuesta al discurso público y crea una subcultura en oposición a la elite dominante. Por lo tanto, la sumisión forzada produce los hábitos, acciones y valores que permiten la subyugación, al igual que produce los mecanismos de reacción contra dichas actitudes, en este sentido, los dominados para resistir deben desarrollar nexos implícitos y explícitos de apoyo y solidaridad para crear cohesión y unidad; para Scott (2004) la solidaridad entre subordinados se consigue de forma paradójica a través de cierto grado de conflicto cuestión que conlleva a que los dominados, en algunos casos reproduzcan una jerarquía interna con practicas igualmente arbitrarias a las que enfrentan cotidianamente por parte de sus dominadores. Finalmente, el autor indaga las formas de discurso político de los dominados, (infrapolitica), que desde el ámbito de lo público surgen como mecanismos discretos de resistencia recurriendo a formas indirectas de expresión tales como las burlas, los chismes y los rumores que permiten de cierta forma compensar simbólicamente la situación de desigualdad vivida.

CAPITULO II. ENFOQUE METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

La perspectiva en la que se ubica la presente investigación se acerca al análisis de las prácticas y las narrativas de las y los jóvenes en sus contextos de vida, en este sentido, indagar sobre las relaciones de poder y dominación entre jóvenes estudiantes, desde

mi punto de vista, puede ser una entrada a las formas en que ellos y ellas le dan sentido a su mundo y como sus maneras de pensar y representar (se) son permeadas por el medio social, las condiciones históricas, económicas y políticas en que se generan sus vivencias y los constructos culturales establecidos hegemónicamente. Igualmente, por medio de los objetivos de investigación propuestos me es factible reconocer posturas éticas y políticas de los sujetos en torno a sus concepciones sobre lo conflictivo (individual y social) y las formas en que estos son resueltos o vivenciados cotidianamente. Por lo tanto, utilicé el método cualitativo, puesto que como menciona Bonilla y Rodríguez (1997) su preocupación no radica en medir, sino describir y analizar el fenómeno social y cultural a partir de sus rasgos determinantes, según son percibidos por los mismos miembros en la situación o escenario estudiado. De esta manera propongo un proceso que trata de dar sentido a la información aportada por los sujetos de la investigación la cual analizo e interpreto de acuerdo a los referentes conceptuales propuestos, mis propias observaciones y percepciones y las relaciones evidenciadas con el campo de los Estudios Culturales. En este sentido, la presente investigación pretende reconocer una dimensión subjetiva en los jóvenes evidenciando sus experiencias y la construcción de estas a partir de sus relatos y reflexiones - autoreflexiones personales, puesto que le doy prioridad a la voz de los mismos sujetos indagados y a mis posturas como investigador en el contexto específico de estudio. Teniendo en cuenta los elementos conceptuales y metodológicos expuestos, planteo las siguientes categorías iniciales de indagación desarrolladas a partir del acercamiento teórico sobre los conceptos de poder, dominación, juventud y cultura.

Tabla # 1: Categorías Iniciales de Indagación

Categorías iniciales de Indagación	Contenidos de la categoría
1. Relaciones de poder entre jóvenes	Prácticas y mecanismos de los y las jóvenes en donde se evidencian relaciones de poder y dominación. Características de dominadores y dominados y como se expresa la dominación a través de la clase social y el género
2. Jerarquías entre jóvenes	Lo que se valora como necesario para llegar a posiciones de poder y la importancia que se le da a este tipo de posiciones en su vida cotidiana. Se exploran las formas de acceder a posiciones de poder y las relaciones construidas entre las diferentes subculturas juveniles presentes en el contexto del colegio.
3. Organización y participación de jóvenes	Resolución de conflictos entre individuos o grupos de estudiantes y afrontamiento de problemas particulares en el marco de la institución educativa.
4. Referentes en la construcción del poder	Aspectos del contexto, familiar y escolar, evidenciados como referentes para la construcción de sus propias concepciones y relaciones con el poder.

A partir de mis experiencias personales (no solo las académicas y profesionales) se desprende la postura en que considero a los sujetos en la investigación, la manera de sistematizar e interpretar la información y en general, los procesos metodológicos. Por lo tanto, el proceso de investigación implicó para mi pensar varios aspectos que se hicieron evidentes: ¿cuál debe ser la posición que tengo que asumir en la interlocución con los sujetos de la investigación? ¿Qué instrumentos deben ser los indicados para lograr dicho acercamiento desde la posición que he escogido? ¿Cómo debo sistematizar e interpretar la información para que la voz real de los sujetos y la mía se vea representada diferencialmente sin generar posiciones de subyugación? ¿Cuál es la mejor manera de presentar los resultados e interpretaciones derivadas del proceso de investigación? Trataré de abordar cada una de estas preguntas desde la forma en que

he concebido el proceso de trabajo de campo, derivado del enfoque metodológico en la investigación.

1. El Proceso de Recolección de la Información

El escenario de indagación: escogí el municipio de Soacha puesto que por sus condiciones económicas y sociales, en este lugar se presentan diversas problemáticas del país constituidas a partir de procesos históricos de pobreza, violencia y desplazamiento que deben ser visibilizados y estudiados. El escenario específico en donde realicé el trabajo de indagación fue la institución educativa General Santander de la Comuna 2 del municipio, ubicada en la zona centro de Soacha, este colegio cuenta con dos jornadas, mañana y tarde (solo hice el proceso de recolección de la información en la jornada de la mañana). La institución fue fundada hace 68 años y actualmente cuenta con cuatro sedes, en la sede principal realicé el proceso de indagación y recolección de la información. La jornada de la mañana cuenta con 1.400 estudiantes aproximadamente, en su mayoría de estrato 2 y en menor medida de estratos 1 y 3, teniendo en cuenta los barrios cercanos a la institución; actualmente cuenta con una planta docente de 139 profesores y profesoras. El énfasis del colegio es laboral, aunque su modalidad es bachillerato académico.

La interlocución con los sujetos: la pretensión siempre fue abordar a estudiantes de grados 10 y 11, tanto hombres como mujeres, debido a que podría pensar que tienen un mayor nivel de autonomía que los niños y niñas de cursos inferiores, han pasado más tiempo en el contexto escolar y están próximos a dejar el colegio para afrontar otras condiciones y perspectivas de vida. Abordé a jóvenes escolarizados puesto que desde la década de los 80 en Colombia las investigaciones dieron mayor relevancia y

preponderancia a jóvenes pertenecientes a pandillas, sobre la base del fenómeno de la violencia juvenil y la relevancia que desde hace varios años los gobiernos han venido dando al tema de la seguridad en la agenda de política pública nacional. Por el contrario, con esta investigación pretendo reconocer a los niños, niñas y jóvenes escolarizados que por sus características y pertenencia a la institucionalidad no son considerados como sujetos tan llamativos para generar propuestas de investigación desde perspectivas cercanas al campo de la cultura, debido a que su cotidianidad no esta marcada por fenómenos sociales concebidos como más atractivos a los medios de comunicación y la opinión pública en general, pero que sin embargo, afrontan similares problemáticas económicas, políticas y sociales. No concebí a los jóvenes estudiantes como simples informantes y por lo tanto, los consideré como participantes y en algunos casos co-investigadores que conocen con cierta claridad los motivos, propósitos y objetivos de la investigación, puesto que a partir de la reflexión conjunta, es posible para mi, cumplir con dos principios, por una parte acercarme al fenómeno sobre el cual quiero indagar y de esta forma producir algún tipo de conocimiento, y por otra parte, propiciar un espacio para que las personas puedan a partir de sus propios intereses incidir en la realidad que viven. Por lo tanto, el proceso de trabajo de campo no solo cumplió para mí la función de indagación, sino que también fue un momento de interlocución y aprendizaje mutuo.

Conformé un grupo de 16 estudiantes, 11 de grado décimo, 4 de grado once y una estudiante de grado noveno con los y las cuales realicé el proceso de indagación; Las edades de ellos y ellas estuvieron entre los 14 y 18 años; en total fueron 9 estudiantes mujeres y 7 estudiantes hombres. Los criterios para la selección del grupo de estudiantes fueron los siguientes: estudiantes de grados 9, 10 y 11, que quisieran

participar en la investigación y que a partir de ciertas características manifestadas por los mismos estudiantes y algunos docentes pudiera lograr diversidad en cuanto a jóvenes que generaran mayor conflictividad en el curso, ser el o la estudiante más reconocido(a) por su buen desempeño académico, pertenencia a alguna subcultura o grupo juvenil o estudiantes que mantuvieran cierta distancia del curso en general (estudiantes percibidos como callados o tímidos) y algunos simplemente al azar. Igualmente, realicé una entrevista a dos docentes (una mujer y un hombre), puesto que su perspectiva y conocimiento sobre la institución era válido para el abordaje de las preguntas y objetivos de la investigación; de esta manera me fue posible triangular los datos obtenidos por medio de mi propia observación, el proceso de indagación con los y las estudiantes y los docentes. Adicionalmente, en las actividades de recolección de la información que denominé cartografía social y elaboración de un "chismógrafo", (que describiré en el apartado siguiente) conté con la participación de 45 estudiantes de todo un curso de grado décimo de la institución.

Los instrumentos: desde la perspectiva en que concibo a los sujetos me parece que la interlocución y el diálogo directo con ellos y ellas es la mejor estrategia, por lo tanto, la entrevista para mi se presentó como un instrumento fundamental que me permitió lograr cierta cercanía y confianza con las personas, sin embrago, no pretendo plantear la entrevista como un simple mecanismo de recolección de información con base a preguntas, por parte del "investigador" y respuestas por parte del "investigado", sino que se convierte en un diálogo abierto en el cual interactúan formas diversas de ver y dar sentido al mundo que algunas veces son compartidas, otras no, o en donde se evidencian contradicciones e inconsistencias, propias de los fenómenos sociales y culturales. Por lo tanto, no solamente la entrevista es un instrumento, también la

conversación informal en los espacios de encuentro tanto individuales como grupales, o incluso entre los mismos sujetos. Otro instrumento planteado fue la observación, aunque desde mi punto de vista, la entiendo no como el proceso entre un “observador” con un objetivo previo solo conocido por él y una situación o espacio a observar, sino como el proceso de “estar ahí” e interactuar en los mismos escenarios sociales en que están inmersos los sujetos (en la medida en que me fue posible), por lo tanto, la observación es un proceso en donde se comparten vivencias y es posible reflexionar y observar conjuntamente con los mismos sujetos. Otra manera de abordar para mi el trabajo de recolección de la información, consistió en hacer participe a los sujetos del proceso de investigación, desde su propia mirada y perspectiva, es así que realicé con ellos y ellas un proceso de construcción de diarios de campo a partir de las observaciones que realizaron; mi rol en este proceso fue el de explicar como podría ser su construcción y posteriormente discutimos grupalmente los resultados de ese proceso, al igual que evidenciamos conjuntamente sus sensaciones y sentimientos al realizarlo y observar desde otra posición su vida cotidiana. Por otra parte, también realicé un breve proceso de cartografía social, con todos los y las estudiantes de grado décimo, al comienzo del trabajo de campo, con el fin de acercarme al espacio y las relaciones de ellos y ellas y por supuesto, ubicarme en el contexto de la institución educativa en general. Finalmente, con todo un curso de grado décimo, ellos y ellas construyeron un “chismógrafo”, que consistió en un cuaderno con diversas preguntas elaboradas por mi y otras por ellos y ellas sobre su cotidianidad, gustos y percepciones sobre el colegio, el barrio, la televisión, el cine, etc. y que los estudiantes que quisieran las podían contestar, este cuaderno rotó por el salón durante cuatro semanas y me permitió conocer sus posturas frente a diversos temas. Todas las guías e instrumentos

se construyeron a partir de las categorías de indagación propuestas (presentadas en la tabla anterior, categorías iniciales de indagación) y se presentan en el Anexo #1. Guías e Instrumentos.

A continuación la Tabla # 2 muestra los instrumentos y guías desarrolladas a lo largo del proceso de recolección de la información realizado entre los meses de febrero a julio del año 2009, aun cuando ya había tenido jornadas de indagación y trabajo de exploración preliminar con docentes y estudiantes entre los meses de octubre y diciembre de 2008. Por lo tanto, el proceso de recolección de la información tuvo un período de 6 meses y 3 meses anteriores de aproximación a la institución educativa y sus dinámicas cotidianas.

Tabla # 2: Actividades realizadas en el proceso de recolección de la información, sujetos participantes e instrumentos desarrollados

Actividad realizada	Sujetos participantes	Instrumentos o guías utilizadas*
Observación de la cotidianidad escolar, entrada al colegio, trabajo de aula, descanso y salida de la institución (25 visitas realizadas entre febrero y julio de 2009)	Estudiantes, docentes y docentes directivos de la institución educativa, empleados administrativos, esporádicamente padres o madres de familia	Elaboración de diario de campo según la ficha construida
Taller de "cartografía social" sobre los espacios de la institución educativa y la relación de los y las estudiantes con éstos. (carteleras con las cartografías elaboradas)	45 estudiantes hombres y mujeres de grado décimo	Guía de cartografía social
16 entrevistas a estudiantes (archivos de audio)	11 estudiantes de grado décimo (7 mujeres y 4 hombres) 4 estudiantes de grado once (3 hombres y 1 mujer) 1 estudiante mujer de grado noveno	Guía de entrevista
2 entrevistas a docentes	1 docente hombre 1 docente mujer	
Taller con 15 estudiantes del grupo de entrevistados sobre la construcción de diarios de campo	11 estudiantes de grado décimo (7 mujeres y 4 hombres) 4 estudiantes de grado once (3 hombres y 1 mujer)	Guía de taller: construcción de diarios de campo
Elaboración de diarios de campo por parte de los y las estudiantes durante 3 semanas (abril-mayo 2009); 4 diarios devueltos	11 estudiantes de grado décimo (7 mujeres y 4 hombres) 4 estudiantes de grado once (3 hombres y 1 mujer)	
Taller con 12 estudiantes del grupo de entrevistados sobre la experiencia de la elaboración de diarios de campo (archivos de audio)	9 estudiantes de grado décimo (3 hombres y 6 mujeres) 3 estudiantes de grado once (2 hombres y 1 mujer)	Guía de taller: experiencia en la elaboración de diarios de campo
Elaboración de un "chismógrafo" (un cuaderno con las respuestas de los estudiantes)	45 estudiantes del curso décimo del colegio	Guía explicativa. Chismógrafo
Encuentros y charlas informales con estudiantes dentro y fuera de la institución educativa	Charlas informales (grabadas y no grabadas)	Sin guía previa elaborada

Las diferentes guías utilizadas se presentan en el Anexo I. Guías e instrumentos

2. El proceso de Sistematización de la Información

A partir de las categorías iniciales de indagación propuestas (Tabla # 1) organicé los relatos de los sujetos y los escritos de mis observaciones, para así proponer nuevas categorías (categorías inductivas emergentes) provenientes directamente de la información que fui recolectando en el proceso de trabajo de campo. Esta forma de organización por categorías, posteriormente me permitió que los relatos de los y las jóvenes se convirtieran en la voz principal que le da sentido a los resultados de la investigación y por lo tanto, mi labor se centro en organizarlos y presentarlos de tal manera que sean comprensibles para el lector, al igual que se convirtieron en el insumo principal para el análisis e interpretación personal. Sin embargo, en este proceso me fue imposible incluir toda la información recolectada y es así que escogí la que a mi modo de ver representa mejor los hallazgos de la investigación a partir de los objetivos planteados, la fuerza de ejemplificación de los datos y la síntesis sobre los fenómenos observados, reconociendo lógicamente, que este no es un proceso neutral y que igualmente se presenta una reflexión de segundo orden en donde necesariamente "interpreto las interpretaciones" de los sujetos de la investigación.

Igualmente, reconozco mi posición como sujeto externo al contexto donde se relacionan cotidianamente los sujetos, al igual que mi diferencia en edad y rol dentro de la institución educativa, el cual fue visto por los jóvenes como poco reconocible, puesto que con ellos abordamos temáticas que cotidianamente no se analizan con los docentes y en mi posición de investigador traté de no generar ninguna relación de autoridad y por el contrario pretendí estar en sus propios espacios, respetando sus tiempos y disposición.

A continuación presento la tabla de categorías inductivas emergentes construida a partir de la información recolectada con base en las categorías iniciales propuestas.

Tabla # 3: Categorías inductivas emergentes organizadas de acuerdo a las categorías iniciales propuestas

CATEGORÍA DEDUCTIVA INICIAL	CATEGORÍAS INDUCTIVAS (EMERGENTES)
Relaciones de poder entre jóvenes	• Peleas y Parches* • Dominadores y dominados: beneficios de la dominación • Dominación a partir de la clase social, género y edad
Jerarquías entre jóvenes	• Construcción de jerarquías: respeto y reconocimiento • Subculturas juveniles y dominación
Organización y participación de jóvenes	• Participación e institucionalidad escolar: mecanismos de organización y liderazgo • Participación y concepción política: subculturas juveniles
Los adultos y la construcción del poder en los jóvenes	• Adultos significativos: padres y docentes

**Los parches son entendidos por las y los estudiantes en el contexto del estudio como sinónimo de pandilla o grupo entre la legalidad y la ilegalidad.*

La presentación e interpretación de los resultados: este proceso no sólo correspondió a un ejercicio de contrastación entre la teoría y los datos encontrados, sino que también pretendí adoptar una postura analítica-crítica (que no podría ser entendida como militancia partidista o ideológica) e intenté responder en las conclusiones por qué histórica, política, cultural y socialmente, los resultados encontrados son esos y no otros y de que forma estas concepciones podrían ser transformadas para generar (o imaginar

por lo menos) un sistema social más equitativo. En este sentido, tanto a nivel teórico como metodológico los estudios culturales presentan elementos conceptuales y teóricos para desarrollar una mirada crítica que muchas veces no se encuentra en otros campos del conocimiento y que es necesaria cuando las concepciones hegemónicas han cooptado la mayoría de espacios de interlocución social y política.

CAPITULO III. LOS RESULTADOS

En este apartado presento los resultados de la investigación y su análisis e interpretación, para lo cual dividiré esta sección en dos partes, en un primer momento expondré la información correspondiente a la descripción de la vida cotidiana de los y las estudiantes del colegio a partir de lo reportado en el ejercicio de cartografía, los diarios de campo elaborados por los estudiantes, el "chismógrafo", conversaciones informales, entrevistas y mis propias observaciones, con el fin de brindar al lector elementos para la comprensión del contexto de las y los estudiantes. La segunda sección dará cuenta del análisis e interpretación de los resultados teniendo en cuenta los objetivos y categorías de indagación; para el análisis e interpretación retomaré los referentes conceptuales descritos en el primer capítulo de la investigación y otros que surjan como relevantes para la comprensión y explicación de los fenómenos descritos.

1. LA VIDA COTIDIANA DE LAS Y LOS ESTUDIANTES

A partir de la tipología de los ritos de instrucción propuesta por McLaren (1995) retomo tres de los estados del estudiante bajo los que se estructura el tiempo y su interacción con las personas, acontecimientos y espacios; el estado de la esquina (en la calle), el

estado del estudiante (en el colegio) y el estado en el hogar, en esta sección exploro los relatos de las y los jóvenes en torno a estos espacios, al igual que a partir de los horarios internos de la institución educativa y bajo los cuales tanto los y las estudiantes como yo desarrollamos el proceso de observación: entrada a la jornada escolar, horas de clase y trabajo en aula, hora de descanso y salida de la institución educativa. Igualmente expongo algunos relatos acerca de las actividades y cotidianidad de los y las estudiantes durante los fines de semana.

1.1 Miércoles 6:20 a.m. Comienza la jornada

"A la entrada uno llega y se queda ahí y ya, apenas se quedan varios grupos ahí y cuando timbran entran y ya, eso es todo." (Relato estudiante de grado 10)

Las y los estudiantes van llegando a la puerta del colegio, la cual permanece cerrada, los más pequeños llegan con sus madres, los más grandes van formando pequeños grupos en donde hablan de sus actividades la tarde anterior o deciden que van a hacer ese día después de salir del colegio, grupos de novios se saludan y poco a poco la calle frente al colegio es ocupada por estudiantes y familiares, algunos pocos vendedores ofrecen mentas y dulces. Las y los docentes llegan a la cafetería de la esquina y toman el primer tinto del día, otros entran al colegio y esperan en la sala de profesores, la interacción entre estudiantes y docentes es prácticamente inexistente aunque ocupan el mismo espacio físico. Suena el timbre, se abren las puertas e ingresan las y los estudiantes, los más pequeños se despiden de sus padres y entran primero, algunos corriendo; los más grandes esperan, no se percibe ningún afán. En el interior del colegio permanecen en el patio o en los corredores, poco a poco salen los docentes de

la sala de profesores y se dirigen a sus respectivos salones, las puertas del colegio se cierran y permanecen algunos pocos estudiantes en la puerta y algunos adultos que pretenden hablar con algún profesor o realizar tramites en la secretaría; la portera del colegio decide la entrada de adultos y jóvenes. Son las 6:40 a.m., el patio comienza a desocuparse de nuevo, aunque algunos estudiantes prefieren estar afuera de los salones un tiempo más. Las clases inician, se oyen los murmullos de niños y niñas: comenzó la jornada escolar.

Las primeras horas de la mañana son las más tediosas del día para las y los estudiantes, desde su perspectiva no se producen acontecimientos relevantes durante los 15 o 20 minutos que dan inicio al día escolar; es tal vez el momento más tranquilo de la jornada, los diálogos de los estudiantes son pocos y se limitan al saludo y al cruce de pocas palabras. Entre las 6:10 y 6:30 de la mañana en el centro del municipio de Soacha confluyen estudiantes de diferentes colegios tanto públicos como privados evidenciando una gran cantidad de población escolar que habita no solo en los barrios de la comuna 2 o zona centro del municipio sino también provenientes de barrios como San Mateo, La Despensa e incluso Bosa.

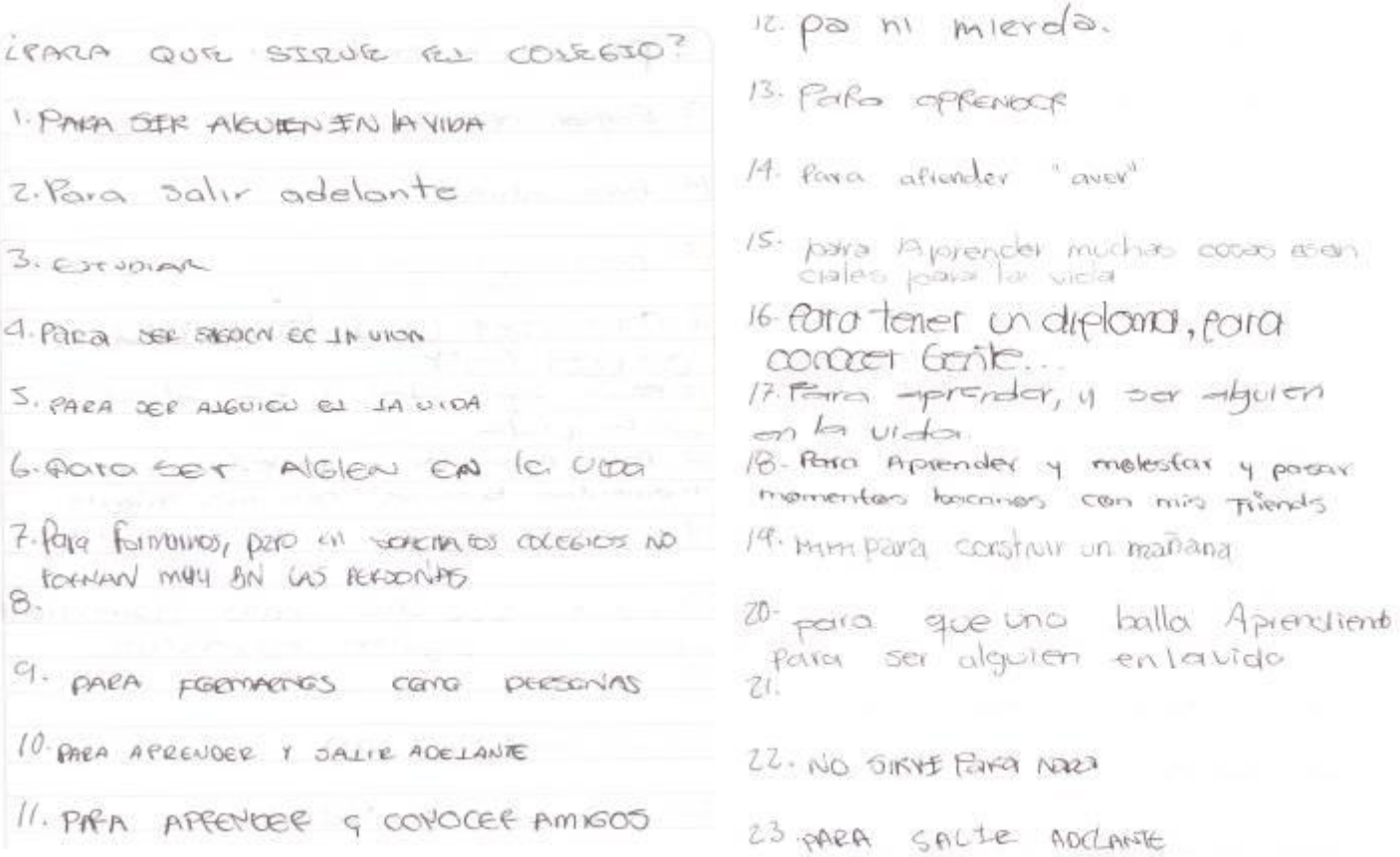
1.2 Las horas de clase

Podría ubicar en tres tipos las clases observadas en grado décimo: en el primero, el o la profesora expone el tema durante el tiempo de aula previsto, la condición de los estudiantes es poco activa y silenciosa. El segundo tipo de clases están basadas en trabajos por grupos, en este caso los y las estudiantes hablan de diferentes temas no académicos, otros salen del salón y se encuentran con compañeros que de la misma

forma se encuentran evadiendo las actividades del aula, lo cual no representa conflictos o discusiones institucionales con los docentes. Otro grupo menos numeroso se ubica alrededor del docente, quien revisa el trabajo y hace sus comentarios. Finalmente, otro tipo de actividades pedagógicas de aula observadas fueron las que se realizan en el patio o en salas especializadas o incluso fuera del colegio; a la mayoría de estudiantes les gustan este tipo de clases puesto que son percibidas como más activas y dinámicas, sin embargo, estas se realizan pocas veces a la semana. Entre estas clases se cuentan las de educación física y las actividades de laboratorio, sistemas y tecnología. Los estudiantes hombres de grado décimo a partir de lo evidenciado en el chismógrafo, tienen dos visiones sobre los procesos pedagógicos desarrollados en la escuela, por una parte perciben que el paso por el colegio sirve *"para ser alguien en la vida"*, o "*para salir adelante"* mientras que para otros *"no sirve para nada".* Las estudiantes mujeres por su parte perciben que al colegio se va a estudiar y a aprender al igual que a conocer personas: *"para aprender y conocer amigos"*

En general, podría decir que los y las estudiantes no perciben una gran tensión con las responsabilidades académicas, cuestión que les permite también desarrollar sus gustos por la música, los deportes y algunos de ellos y ellas ingresar prematuramente al mercado laboral los fines de semana o ayudar con las labores propias del hogar, más que todo en el caso de las estudiantes mujeres.

Imagen # 1. Respuestas de los y las estudiantes en cuanto a la utilidad del colegio


¿PARA QUE SIRVE EL COLEGIO?

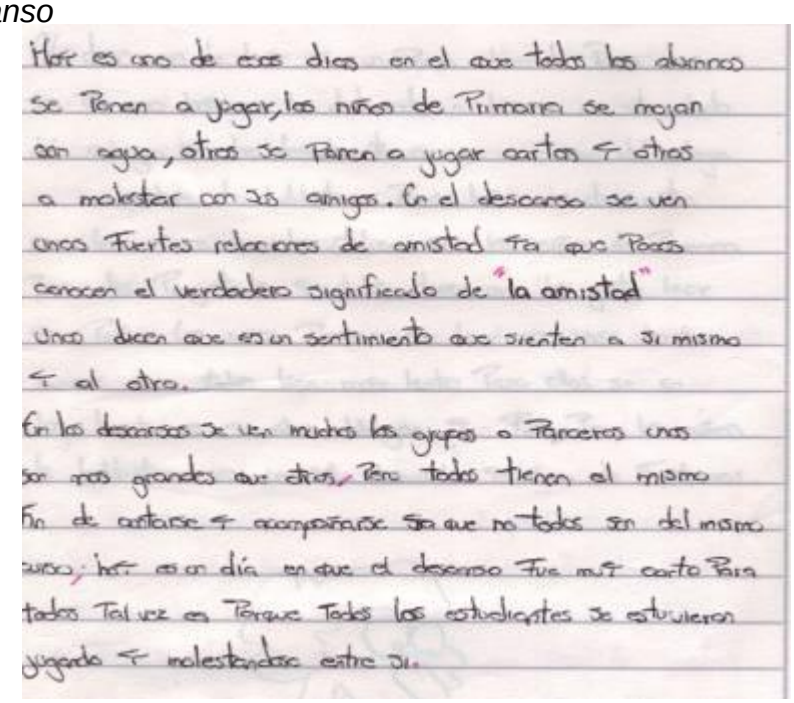
1. PARA SER ALGUIEN EN LA VIDA
2. Para salir adelante
3. ESTUDIAR
4. Para ser PROFESIONAL EN LA VIDA
5. PARA SER ALGUIEN EN LA VIDA
6. PARA SER ALGUIEN EN LA VIDA
7. Para formarnos, pero en algunos colegios no forman muy bien las personas
8.
9. PARA FORMARNOS COMO PERSONAS
10. PARA APRENDER Y SALIR ADELANTE
11. PARA APRENDER Y CONOCER AMIGOS
12. pa ni mierda.
13. Para aprender
14. Para atender "aver"
15. para Aprender muchas cosas asen cosas para la vida
16. para tener un diploma, para conocer Gente...
17. Para aprender, y ser alguien en la vida.
18. Para Aprender y molestar y pasar momentos bacanos con mis Friends
19. Mm para construir un mañana
20. para que uno halla Aprendiendo Para ser alguien en la vida
21.
22. NO SIRVE Para NADA
23. PARA SALIR ADELANTE

Desde hace dos años la institución decidió dividir los grados por género y por lo tanto, hay cursos en donde predominan las estudiantes mujeres y cursos donde hay más estudiantes hombres; esta decisión fue tomada por el rector y la mayoría de docentes con el argumento de que la separación por género permitiría un mayor nivel académico para el colegio, la mayoría de padres y madres de familia estuvieron de acuerdo, más no un gran número de estudiantes. Igualmente, los grados décimo y once fueron semestralizados, por lo tanto, se desarrollan ciertas asignaturas con mayor intensidad en un semestre y en el siguiente se cambian por otras que no se trabajaron.

1.3 “El descanso es una forma para desestresarse del estudio”

“Los descansos son para relajarnos y poder jugar y comer, otros estudian o realizan trabajos, pero aun faltan aquellos niños de primaria que llegan a leer o dibujar en la biblioteca. Todos nosotros siempre esperamos un descanso, hay mil razones, pero una de ellas es la de encontrarse con sus novios y novias. Estos alumnos les están dando un mal ejemplo a los niños de primaria. Pues hoy se están viendo mujeres con sus novios (demasiado). Puede ser porque tal vez no se vieron en el fin de semana. He decidido preguntarle a Natalia de grado cuarto, lo que piensa de las relaciones amorosas y ella me dice que no le gusta ver eso porque le da mal ejemplo. Pero ellas no pueden hacer nada, ya que eso influye mucho en el colegio. En el descanso se ve de todo y hoy me he dado cuenta que en los descansos se ven mucho las relaciones amorosas, las cuales son un mal ejemplo para nuestros niños que son el futuro de la excelencia Santanderista”. Escrito por una estudiante de grado décimo en su diario de campo (20 de abril de 2009).

Imagen # *2. Aparte del diario de campo realizado por una estudiante de grado décimo sobre la hora de descanso*



Hoy es uno de esos días en el que todos los alumnos se ponen a jugar, los niños de Primaria se mojan con agua, otros se ponen a jugar cartas y otros a molestar con los amigos. En el descanso se ven unas fuertes relaciones de amistad ya que pocos conocen el verdadero significado de "la amistad" unos dicen que es un sentimiento que sienten a si mismo y al otro.

En los descansos se ven muchos los grupos o parceros unos son mas grandes que otros, pero todos tienen el mismo fin de cantarse y acompañarse sin que no todos son del mismo curso; hoy es un día en que el descanso fue muy corto para todos Talvez es porque todos los estudiantes se estuvieron jugando y molestando entre si.

En la hora de descanso se reúnen todos los niños, niñas y jóvenes de la institución; mientras los estudiantes de grado 10 y 11 se ubican sentados alrededor del patio, los estudiantes hombres de grados inferiores, sexto y séptimo intentan jugar en los pocos espacios que quedan, mientras que las mujeres de estos mismos grados, se reúnen paradas en grupos de 5 o 6 niñas. Es evidente el hacinamiento en el colegio, cuestión que también genera roces y conflictos por la cercanía y el contacto físico entre unos y otros. La cooperativa permanece llena a lo largo de todo el descanso, al igual que los baños, los cuales son custodiados por niños y niñas respectivamente, quienes organizan y distribuyen el ingreso a los mismos. Igualmente, algunos niños son ubicados en la puerta del colegio y en los accesos a las escaleras para prohibir el transito por esas zonas. Algunos docentes encargados por turnos, hacen la vigilancia desde el patio o los balcones del segundo piso, mientras que el resto se dirige a desayunar en la cafetería fuera del colegio. El contacto de los y las docentes en la hora del descanso es bastante restringido y solo algunos pocos se ven interactuando o dialogando con los estudiantes. Algunos días del mes se realizan jornadas deportivas en la hora de descanso y por lo tanto, el espacio se reduce aun más.

Imagen # 3 Fotografías del descanso escolar

La mayoría de conflictos entre estudiantes se generan en la hora de descanso; una de las estudiantes de grado décimo escribió en su diario de campo:

"Hoy desde el descanso se comenzó a ver un conflicto entre un niño de once contra uno de octavo, aparentemente era por una china. Primero no faltaron los insultos de parte y parte, después, simplemente se empujaron y ya. A la salida, el chico de once cogió al de octavo y se dieron, hasta que llegó la policía y se los llevó. Y desde luego no faltaba la mitad del colegio chismoseando" (Abril 14 de 2009).

"En el descanso vimos como se roban las onces, o los que piden plata, es normal que pidan plata para comer…es normal, los de once y décimo se sientan alrededor y van y hablan y ya. En el descanso también se forman las peleas y a la salida arreglan el sitio y se van a pegar". (Taller de devolución de los ejercicios de elaboración de diarios de campo).

Imagen # 4 Cartelera realizada por estudiantes de grado décimo en el ejercicio de cartografía, donde ubican diversos espacios escolares.

1.4 “A la salida…”

“Lo típico; que a la salida los grupos que se arman, los ñeros que llegan por las novias o los que se quedan esperando a las novias”

*“Salen y la mayoría es al parque principal, allá se reúnen muchas personas y tienen más libertad para poder hablar…cuando salimos (*las mujeres*) siempre nos paramos en las esquinas o en las tiendas a hablar y a “vitriniar”, los hombres en los billares.*

“A veces cuando salen temprano los hombres van a jugar billar y les enseñan a las mujeres a jugar”. “Las mujeres se la pasan en el internet, mientras que los hombres se la pasan más en “El Maestro” (billar)”

(Relatos de estudiantes mujeres sobre la salida de la jornada escolar)

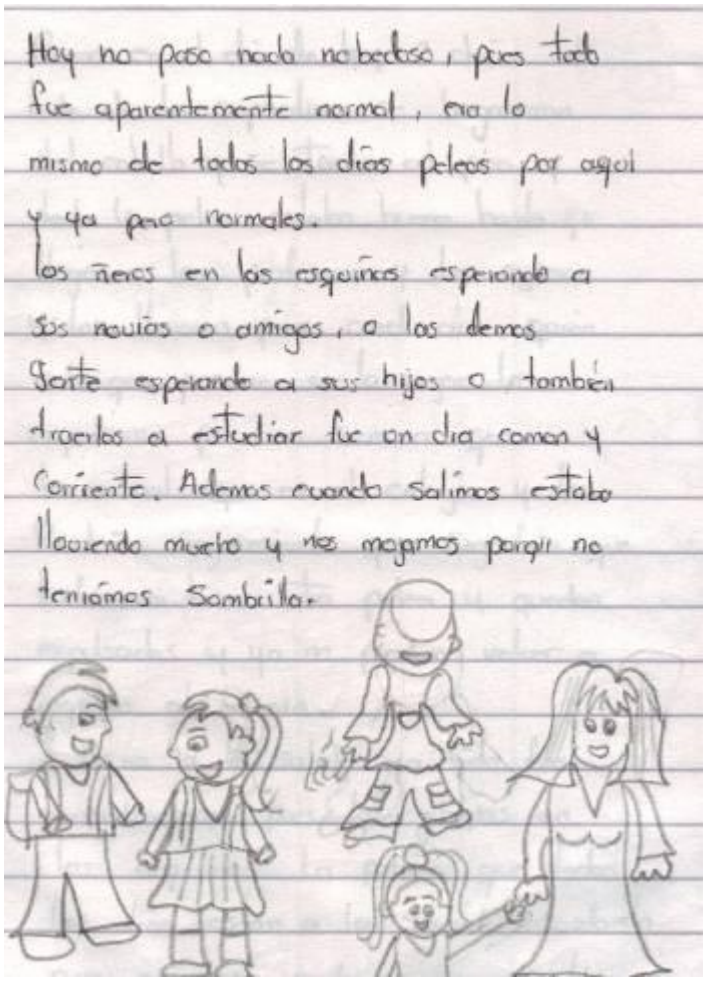
“En la salida lo único que se ve es tropeles…los hombres salen y se agarran en el parque de los locos” (relato de un estudiante sobre la salida de la jornada escolar)

Para los y las estudiantes la salida de la jornada escolar, es el momento en donde perciben que hay un mayor movimiento entre estudiantes; algunos salen en grupos hasta sus casas otros esperan el encuentro con sus novios y novias, van a jugar billar o a un café internet, los más pequeños a tiendas que ofrecen juegos de video y a “chatear”. La salida del colegio dura aproximadamente 15 minutos (12:30 a 12:45 p.m.); *“Los profesores cogen el colectivo aquí en la esquina a la salida y se van”* manifiesta uno de los estudiantes entrevistados de grado décimo. El siguiente es un relato de una estudiante de grado décimo sobre el momento de la salida del colegio, escrito en su diario de campo:

“Cuando salimos hay muchos grupos que se hacen a la salida ya sea por que esperan a las novias o porque esperan a amigos o simplemente porque no quieren llegar a las

casas temprano. Muchos de los grupos salen a comer helado, es como el gusto de cada uno, cuando ya faltan 15 minutos ya todos se comienzan a alistar para salir. También se ven muchos casos que son los ñeros (jóvenes desescolarizados pertenecientes a parches) *que se paran en las esquinas, bien sea para buscar pelea o para hacer vueltas, o también vienen a recoger a las novias. (13 de abril 2009)*

Imagen # 5 Relato de una estudiante de grado décimo sobre el momento de salida del colegio.



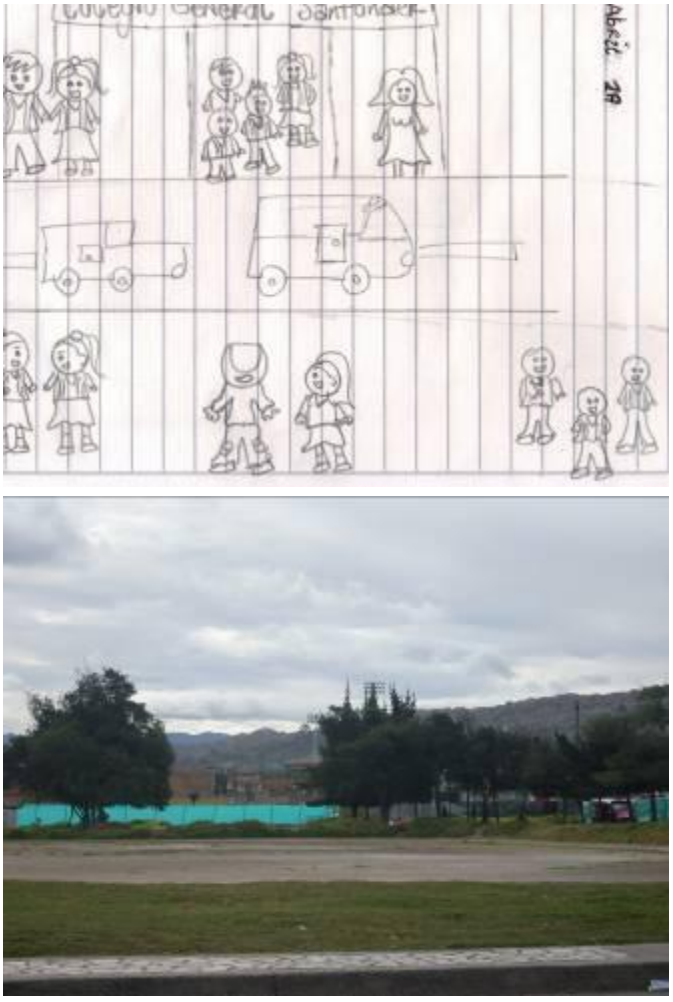


Imagen # 6 Parque de los Locos

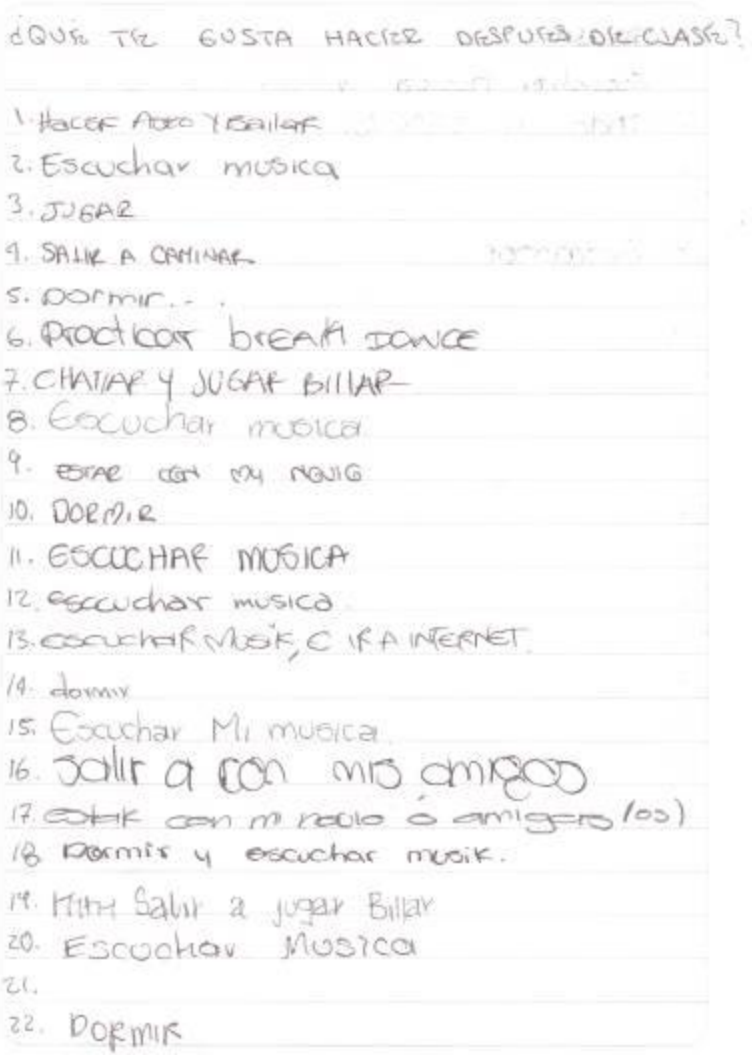
La salida de clases también es el momento de las peleas tanto para estudiantes hombres como mujeres; ya no está la presencia de los profesores, la cual es reemplazada por una patrulla de la policía que a veces se estaciona frente al colegio.

En este momento, los implicados directos en el conflicto concertan el lugar del enfrentamiento, (por lo general el llamado “parque de los locos”) y las reglas del mismo, los acompañan sus amigos y otros más que quieren participar en la pelea o apoyar a alguno de los contendores. Se siente la tensión en el ambiente, algunos van de lado a lado en la cuadra del colegio, se reúnen, hablan esporádicamente unos con otros, algunas estudiantes mujeres dan sus últimas recomendaciones a alguno de los implicados y las novias se mantienen con el grupo de amigos. La mayoría de estudiantes se va dispersando y van quedando los que quieren participar del enfrentamiento, bien sea como observadores o incluyéndose en el tropel. Los parches de cada quien se alistan, la mayoría no son estudiantes del colegio, se quitan la chaqueta, se ponen anillos en las manos y se pasan objetos de unos a otros. Las peleas a la salida del colegio duran poco tiempo (no más de 5 o 10 minutos) después todos se dispersan, cada bando toma su camino al igual que los observadores. A veces, el adversario no acude o no se dan las condiciones para el enfrentamiento, el cual implícitamente se posterga, pero no se cancela. Alrededor de la 1:00 p.m. ya no se ven muchos estudiantes cerca al colegio y tampoco en la plaza principal de Soacha, la cuadra del colegio vuelve a estar casi vacía.

1.5 Llega la tarde

Llega la tarde y algunos se preparan para volver a salir a la calle con amigos, amigas o sus novios y novias, la mayoría se queda en casa haciendo sus tareas; en el chismógrafo las y los estudiantes respondieron sobre que les gusta hacer después de terminadas las horas de clase:

Imagen # 7. Respuestas de los estudiantes de décimo sobre lo que les gusta hacer después de clase



Escuchar música es una de las actividades que más realizan los y las estudiantes después de clases (o en las clases y el descanso), en la mayoría de los casos solos en sus casas, aun cuando viven la mayoría con hermanos, hermanas y sus padres o abuelos (algunas veces solo con la madre). Cuando salen les gusta caminar o practicar algún deporte o jugar con los amigos. Las estudiantes mujeres prefieren salir o estar con los novios, al igual que dormir; uno de los estudiantes de once comenta:

"Pues…la verdad es que los populares se reúnen a hacer sus cosas, a jugar micro o a jugar ellos…los nerditos pues ya se reunirán a hacer tareas"

Para muchos la tarde no es muy activa, permanecen solos puesto que sus padres o familiares mayores trabajan. Los más activos grupos de hombres algunas veces salen a buscar enfrentamientos verbales con estudiantes o jóvenes de otros colegios e incluso romper los vidrios de instituciones educativas vecinas o de lugares poco transitados; algunas veces también para entrar en contacto con jóvenes pandilleros (parches) cuestión que les da un mayor "status" y les permite conocer amigos y amigas y aprender de las historias de ellos, las cuales se presentan como emocionantes, de esta forma se va generando una confianza mutua que le permite a algunos de los jóvenes del colegio tener afinidad con ciertos grupos y hostilidad hacia otros tal y como lo manifiesta la pandilla.

1.6 Los fines de semana

EN: ¿y a donde van? A Metrópolis en Bogotá; o a ir a molestar a pasar un día chévere así normal…pues lo que yo hago con mi grupo de amigas"

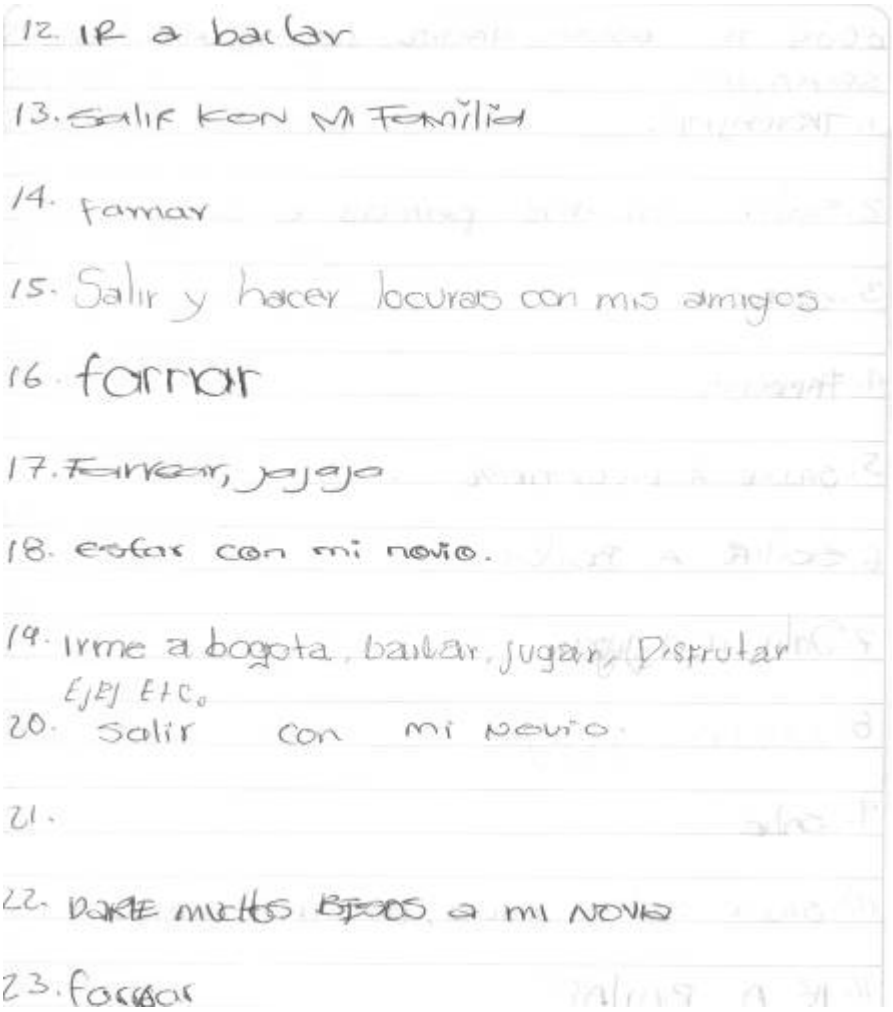
"Pues en el grupo con que yo me la paso si…siempre nos vemos los domingos, vamos a ciclovía, y después ellas se ven con el novio, a veces uno se va para la casa y vuelven más tarde, que vamos a comer helado"

"En mi casa, con mis papás…. O pues, prácticamente sola, pues mi hermana trabaja, mi mamá trabaja y mi papá viene cada quince días, entonces cuando el viene pues uno aprovecha, y de resto no más en la casa juiciosa"

Los anteriores son relatos de mujeres de décimo y once sobre sus actividades los fines de semana, en donde su condición de estudiantes ya no es la más preponderante, son jóvenes hijos, vecinos o amigos. La salida a la ciclovía y a los centros comerciales son

las actividades que más realizan los días domingos; también les gusta salir a bailar, aun cuando algunos trabajan los días sábados y domingos. Ir a Bogotá es un plan bastante recurrente tanto para visitar amigos o amigas o para ir a centros comerciales, por lo general Metrópolis (punto de llegada de los colectivos Soacha – Bogotá) o al centro comercial Gran Estación en el cual jóvenes de toda la ciudad de diferentes subculturas se reúnen a bailar, pasear o estar ahí simplemente en horas de la noche.

Imagen # 8. Respuestas de los estudiantes de décimo sobre lo que les gusta hacer los fines de semana



Uno de los estudiantes de grado décimo comenta al respecto de sus actividades los fines de semana:

ES: A donde haya fiesta uno va o si está el otro parche, no va o se queda uno afuera o así, digamos si hay alguien de los otros parches que uno se la tiene montada entonces uno como que no entra y se queda afuera, o no va o mira donde hay fiesta en otro lado

EN: ¿y cual es la diferencia con el otro parche?

ES: digamos uno no puede entrar al barrio de ellos de allá, ni nada, o sea hay como ciertas cosas territoriales, digamos"

Otro estudiante de grado décimo mencionó en una de las entrevistas realizadas:

ES: si… muchas veces salimos de farra acá en Soacha o en Bogotá…a la primera de Mayo que es donde más dejan entrar a menores de edad… a la cuadra picha"

1.7 ¿Qué vas a hacer cuando salgas del colegio?

Esta fue una pregunta que generó alguna tensión en los y las estudiantes a lo largo de la investigación y aun cuando no hacía parte de los objetivos es de gran relevancia para entender las condiciones sociales y culturales de los y las estudiantes en su contexto. Algunos y algunas de los y las estudiantes manifiestan que quisieran ser profesionales y seguir estudiando, sin embargo, hay una gran número que ve en la policía, el ejercito o en la carrera militar la única opción laboral e incluso la más viable y deseable.

Al respecto uno de los estudiantes de once mencionó:

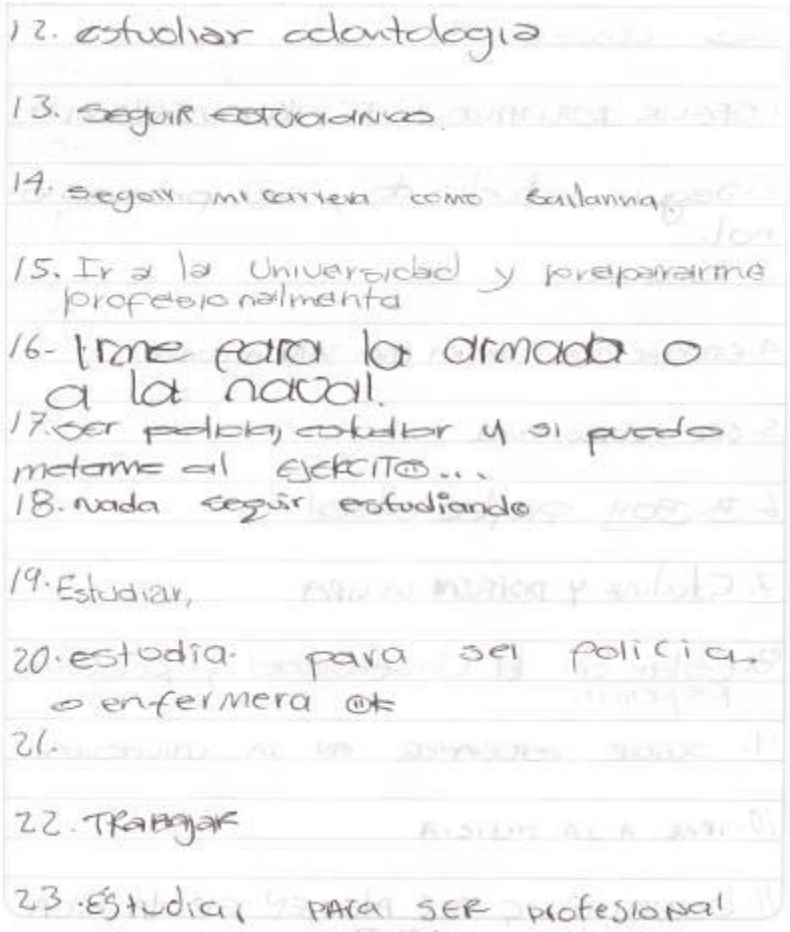
EN: ¿y usted tiene amigos que hayan salido de acá del colegio? ¿Y que hacen?

ES: En la casa o se los llevan para el ejercito, en la casa para que no los coja el ejercito…hay algunos que si les gusta irse al ejercito. Yo no sé que hacer cuando salga, no he pensado en eso, cuando salga.

Un estudiante de décimo comentó en el grupo de discusión sobre la elaboración de los diarios de campo:

"¿La gente que sale de este colegio que hace? Nada, en las calles, medir las calles; mi hermano salió el año pasado y no consiguió nada"

Imagen # 9. Respuestas de los estudiantes de décimo sobre ¿qué vas a hacer cuando salgas del colegio?



En este sentido, la docente entrevistada manifestó:

"Realmente en este medio es difícil, indaga uno cuando se los encuentra o cuando vienen a visitar acá la institución, de un grupo de 40 o 45 bachilleres, por decir algo de

un solo salón, por ahí el 10% estará en la universidad, de hecho hasta hace poquito a la Nacional ingresaron uno o dos estudiantes, muy pocos, el resto van a parar al Sena o la Uniminuto acá en Soacha que son carreras técnicas o sino están trabajando, varias niñas son mamás y a dedicarse al bebé, o a mirar porque los abuelos los cuidan y ellas trabajan en almacenes y los muchachos a trabajar, también son papás…generalmente trabajan en abastos de coteros, otros en supermercados, algunos de mensajeros, otros obreros, y claro el desempleo también es muy alto".

1.8 Frente a la cotidianidad de los estudiantes del colegio: ¿hay algo que hacer?

Como es posible observar en los relatos y descripción de los y las estudiantes, el contacto con sus padres o familiares cercanos es bastante restringido y limitado, bien sea porque trabajan o no permanecen en las casas y los docentes no se presentan como figuras fuertes de autoridad puesto que su presencia en otros espacios extraescolares es inexistente; estos "vacios" son cubiertos bien sea por hermanos, hermanas o compañeros del colegio o conocidos del barrio en donde habitan. La música continúa siendo un elemento fundamental en la construcción identitaria de los jóvenes del colegio y sus ratos libres o de descanso siempre están acompañados de música, en este sentido la pertenencia o afinidad a alguna de las subculturas se construye y expresa a partir de la música como mecanismo de cohesión y de identificación compartida. Otro aspecto a resaltar de los y las jóvenes estudiantes de Soacha tiene que ver con los espacios físicos que habitan en su cotidianidad, por una parte si bien la infraestructura del colegio se encuentra en condiciones aceptables para el desarrollo escolar, la cantidad de estudiantes con que cuenta la sede principal no

permite que las relaciones pedagógicas y personales entre docentes y estudiantes sean cercanas y por otra parte, la condición claramente visible de hacinamiento sobre todo en los momentos de descanso, hace que no sea posible lograr un verdadero esparcimiento físico y mental. Es visible también la falta de ofertas culturales o deportivas para los y las estudiantes en sus ratos libres; en las tardes no se evidencia ningún tipo de oferta brindada por el municipio o algún otro agente en donde haya la posibilidad de que los estudiantes desarrollen diversas habilidades tanto deportivas como artísticas o netamente recreativas. Por otra parte, la institución educativa al tener que atender a la jornada de la tarde no le brinda a los estudiantes propuestas pedagógicas adicionales en este horario. Igualmente, los parques en el municipio son casi inexistentes y son lugares que por su descuido en equipamiento e infraestructura no son aptos para la práctica deportiva o de libre disfrute del tiempo libre, la ciclovía los fines de semana es para los y las estudiantes uno de los pocos puntos de encuentro que tienen fuera de la institución. El tiempo también transcurre con jóvenes no escolarizados que por la falta de oportunidades educativas y laborales pasan la mayor parte del tiempo en la calle y se debaten entre la legalidad y la ilegalidad, en muchos casos para conseguir recursos para su subsistencia diaria y el disfrute de una vida azarosa que no les brinda ningún futuro promisorio para superar su condición.

A manera de conclusión de este primer apartado podría decir que el nivel de exigencia académica en el colegio les da la posibilidad de tener gran cantidad de tiempo libre, sin embargo, no existe ningún tipo de propuesta alternativa planificada a la vida escolar que les permita a los estudiantes canalizar su energía vital. Por otra parte, este tiempo libre se pasa bien sea en soledad, con novios o novias o amigos muy cercanos y con personas de su misma edad pertenecientes o con relaciones cercanas a pandillas o

parches donde se valora la “experiencia” adquirida en los espacios de la calle caracterizada por la hostilidad y el uso de la agresión como forma de legitimidad y ascenso en la jerarquización del grupo, cuestiones que priman en las relaciones de poder dentro del colegio tal y como lo analizaré en la sección siguiente.

2. LAS RELACIONES DE PODER

Es necesario resaltar que las relaciones de poder evidenciadas en los y las estudiantes se enmarcan en su condición de subalternidad debido a las características sociales y económicas del municipio, al igual que en su construcción cultural cercana a lo popular debido a los procesos históricos que componen su población. En este sentido, las formas de dominación entre ellos y ellas se desarrollan en un marco más amplio de dominación social y cultural debido a las diferentes dinámicas de colonialismo interno que ha vivido históricamente el país, las cuales se convierten en el contexto propio donde le dan sentido a sus experiencias cotidianas; por lo tanto, las y los jóvenes de la investigación tanto dominadores como dominados, igualmente se encuentran en una posición de subordinación social (dominación dentro de la dominación), cuestión que como explicaré marca sus relaciones, mecanismos y procesos culturales.

2.1 Formas de dominación - El Club de la Pelea: “Uno se pega a la salida para “desofenderse”, ¿por qué? porque la vida es así.”

“Hay peleas que son muy bobas, o sea uno se queda mirando a la otra persona y entonces uno le dice, que mira y no se que, entonces por eso también se forman las peleas”

“Generalmente si no es por viejas, por que se caen mal o algo así…pendejadas, que el man está comiendo y llega el otro y sin querer lo pisa…, y por viejas, por chismes”

“Pues por estar jugando, algún golpe, pues se ponen a pelear… entonces el otro lo toma a mal, entonces les dice a la pandilla que le ayude, a cascar a tal”

“Le gusanearon la novia a un amigo y entonces tocó ir a romperlo”

(Relatos de estudiantes hombres de grado décimo y once)

“Más que todo, por los muchachos, por los hombres, que los hombres le coqueteen a uno o porque uno tiene un novio…o entonces, mucha envidia, o que por la forma de uno hablar o la forma de uno peinarse, también ese conflicto se da acá con envidia, se ve más en las mujeres, por que ahí anda con este muchacho que está querido…si me entiendes”

“Sin mentirte la semana pasada de mi curso se agarraron tres en toda la semana, y siempre es así son peleas como estúpidas”

“Las mujeres nos agarramos por hombres o por bobadas, porque una es más bonita que la otra” (Relatos de estudiantes mujeres de grado décimo y once)

Según lo manifestado por los y las estudiantes, la mayoría de las peleas se inician por circunstancias sin mayor importancia, los empujones, las miradas, agresiones involuntarias en el descanso o por que los novios o novias hablaron con alguna persona en especial; si bien estas peleas se dan con mayor frecuencia entre estudiantes hombres, también ocurren entre mujeres y hay un consenso general entre ellos y ellas sobre la poca importancia de los motivos de estos conflictos; entonces ¿por qué se presentan con tanta frecuencia y por qué se involucran jóvenes que no son de la institución en estas aparentes peleas con motivos insignificantes? Trataré de analizar este fenómeno a partir de la teoría de la resistencia y de las categorías

conceptualizadas por Scott (2004) acerca del discurso público u oficial y el discurso oculto, ambos presentes en los grupos subordinados. En este sentido, desde el discurso público los estudiantes manifiestan: "*los conflictos se deben resolver por medio del diálogo, de forma pacífica"* (estudiante de grado décimo taller de devolución diarios de campo), cuestión que coincide con el discurso público y oficial institucional y para lo cual se han creado diferentes mecanismos de participación en el colegio; sin embargo, los conflictos se dirimen en espacios informales a la salida del colegio por medio de la agresión física, lejos de la mirada de los docentes, padres y la policía (aunque con el conocimiento de ellos) por lo tanto, estas peleas harían parte del discurso oculto de los estudiantes y de esta forma serían una manifestación de su experiencia de subordinación. Como lo describí en el apartado anterior, las peleas se dan a la salida de la institución al terminar la jornada escolar en el denominado "parque de los locos" con una duración muy breve, en la cual asisten tanto los implicados como los observadores, y por sus características y frecuencia representan una acción simbólica "ritual" mediada por la agresividad y la violencia. De la misma forma muchas veces las peleas son presididas, instigadas o practicadas por los "ñeros", jóvenes desescolarizados que pertenecen a parches consolidados y que representan figuras fuertes de poder para los estudiantes como lo analizaré posteriormente en esta misma sección. Igualmente, el uso de ciertos elementos tales como manillas, anillos y "chuzos" y la forma en que se disponen a usarlos en la pelea son muy particulares y ritualizados. Tanto los espacios como la forma en que se dan son siempre iguales, simplemente cambian los actores involucrados y dependiendo de estos y su relación con los parches las peleas pueden ser más o menos intensas. Es necesario resaltar que los estudiantes no reportaron ningún tipo de rencor posterior a la pelea, al día

siguiente si bien no se hablan entre ellos la disputa queda saldada completamente. En el caso de las peleas de mujeres, estas pueden durar un tiempo más antes de llegar a una confrontación física directa o bien puede que nunca ocurra y por lo tanto, el conflicto continua latente por un tiempo mayor. En una conversación informal uno de los estudiantes de grado décimo me manifestó que las peleas generaban diversas sensaciones, al principio miedo y posteriormente emoción, liberación y tranquilidad. El siguiente análisis de Scott (2004:63) representa uno de los sentidos de las peleas de los estudiantes: "una persona reta a otra a duelo, porque juzga que su honor y su posición han sido moralmente cuestionados. Esta persona exige una disculpa o una retractación; sin ellas sólo un duelo a muerte puede satisfacer su honor. Lo que un reto a duelo dice simbólicamente, es que aceptar este insulto significa perder rango social, sin el cual la vida no vale la pena ser vivida. Quien gana el duelo es simbólicamente irrelevante; lo que restaura el honor es el reto. Si el retador pierde, paradójicamente gana su apuesta al demostrar que estaba dispuesto a arriesgar su vida para salvaguardar su honor, su nombre."

A partir de los elementos anteriormente expuestos puedo afirmar que las peleas ritualizadas de los y las jóvenes de la institución educativa cumplen tres funciones: por una parte son un mecanismo de liberación y catarsis para los estudiantes participantes y observadores, en donde pueden expresar y liberar la tensión que genera un estado de subordinación y subalternidad social como el presente en su contexto. Por otra parte, sirven para dignificar la condición y status del sujeto, el cual reafirma al aceptar el enfrentamiento y desarrollarse públicamente; por pocos minutos no es dominado por las fuerzas sociales que lo reprimen y puede superar simbólicamente su lugar de subordinación al pelear en igualdad de condiciones. La tercera función que cumple

consiste en hacer respetar sus valores y principios tales como el honor, la honradez, la palabra o la familia, la posesión de la pareja del sexo opuesto; igualmente se generan y se legitiman en el colegio ciertas normas de convivencia las cuales no pueden ser trasgredidas, tal como lo manifiesta uno de los docentes entrevistados:

"*El que traspasa ese límite sabe que corre el riesgo que lo tiene que resolver no a palabras sino a golpes, pero es algo que el mismo medio avala, porque el diálogo y la concertación no es valedera, pero no trasciende, digamos que ese problema no se sigue, porque no es una causa o un motivo que no pueda resolverse rápido, no importa quien gana o quien pierda, lo importante es que se hicieron valer las reglas o normas entre ellos y se hicieron respetar y eso era lo importante"*

Por lo tanto, las peleas entre estudiantes a la salida del colegio encierran una contradicción, por un lado sirven como un mecanismo de liberación de tensiones y frustraciones sociales propias de sectores dominados, pero por otra parte reafirman valores que para ellos y ellas son inviolables y fundamentales, que sin embargo, reproducen la ideología y constructos hegemónicos, tales como la concepción de la pareja en una relación como una posesión, (tanto en hombres como en mujeres), la familia como base moral de la sociedad, la envidia hacia la belleza ajena y en algunos casos el castigo ejemplar al robo o a la infidelidad, sin desconocer, que muchas de las peleas tienen como fin único propiciar un nuevo ritual de agresión y liberación momentánea a partir de una mirada.

La aparición de estas formas de agresión ritualizada puede corresponder a diferentes factores, por un lado es una respuesta a la violencia social vivida y que hace parte de la historia colectiva de la mayoría de los sujetos en este contexto, bien sea por sus propias vivencias o experiencias anteriores de padres o familiares. Por otra parte, la

legitimación social de este tipo de mecanismos desde ámbitos sociales y políticos más amplios (aunque no sean reconocidos abiertamente) permean las prácticas sociales, más si se tiene en cuenta que tanto los métodos del ejercito o la policía gozan de gran respaldo tanto por la campaña mediática desarrollada nacionalmente como por la relación de los estudiantes con amigos y familiares pertenecientes a estas instituciones estatales.

Finalmente, la falta de ofertas y oportunidades artísticas, deportivas o pedagógicas de construcción de pensamiento político – crítico impiden que esta energía agresiva se racionalice, desplace, sublime o disipe en otros sentidos. Al respecto un docente manifiesta:

"El hecho de resolver los problemas a golpes es porque lo que sucede aquí dentro también se sabe afuera, y pues eso hace que simulen o imiten resoluciones de conflictos que son los que afuera funcionan. Si de pronto una ofensa se resuelve dentro del colegio por el diálogo, eso no es valedero hacia afuera, entonces hay que agarrarse a golpes en el parque para poder validar la solución del problema, pero yo diría que es el contexto sociopolítico en que ellos están metidos pero de una manera atenuada."

Los y las estudiantes manifestaron los motivos que consideraron como importantes para llegar a una pelea física en contraposición a los que consideran insignificantes:

"Que le traten mal a la mamá…o si de pronto tiene un hijo que acá muchas personas… eso si sería algo… que le digan su mamá es una…que la traten de lo peor, eso sería una justa razón, pero es que por cosas que pasó y me miró así, no"

"Los niños aquí se pelean por bobadas, problemas mayores serían cosas de la vida de uno, problemas familiares." (Relatos estudiantes mujeres de grado décimo)

El motivo que consideran como más importante es la agresión a la familia, sin embargo cuando esto ocurre, los conflictos se resuelven inmediatamente sea dentro o fuera del colegio, no se da tiempo de espera y las peleas no son postergadas para el final de la jornada escolar y por lo tanto no son ritualizadas; en estos casos (que son poco frecuentes) hay que "desofenderse" instantáneamente.

2.2 Amistad y solidaridad: "Pues entonces yo le ayudo, yo la reviro"

Una de las dimensiones que evidencié a partir de la exploración de las peleas en la vida escolar, tuvo que ver con la relación entre solidaridad, amistad y conflicto. En este sentido una estudiante de grado décimo relató:

"porque una vez que ella me iba a coger sola mis amigas dijeron que si, no me dejaban sola a mi, que no se qué y yo súper nerviosa, y no faltan mis amigas que me dicen, no pues usted se le para así y que no sé que y entonces, pues si ellas si se meterían por mi."

El apoyo recibido en una pelea es considerado por ellos y ellas como una manifestación de cariño y cercanía que se ofrece para contrarrestar la fuerza de su adversario o su parche. Algunas veces las peleas son concertadas y "reglamentadas" para que solo intervengan los implicados, mientras que otras son abiertas y los respectivos parches pueden hacer parte de la confrontación, un estudiante de once mencionó:

"Si, pues depende, si dicen uno y uno, y digamos el tropel es con el amigo y con el otro chino uno deja que se den duro solos, pero si digamos lo cogen entre hartos pues uno no va a dejar que le casquen ¿si? Entonces uno también se mete."

En este sentido también se evidencian ciertos valores tales como el honor, la palabra empeñada y el sometimiento a reglas claras que no se pueden romper, sobretodo en el caso de los hombres, cuestión que puede ser asociada a formas de pensamiento bastante acríticas (seguir la regla por la regla en si misma), en las mujeres por el contrario se percibe cierta flexibilidad a las normas concertadas dependiendo de la intensidad de la pelea:

"Pues de ya ver que le están pegando a la amiga, pues claro se meten a defenderla, pero de hombres puede ser que le estén dando re duro y si digamos si uno del otro parche no se mete, del otro parche tampoco se va a meter." (Relatos de mujeres de grado décimo)

Igualmente, esta flexibilidad de las mujeres en la interpretación de las reglas implícitas y explicitas de las peleas, evidencia formas de pensamiento más crítico que el de los hombres quienes actúan únicamente de acuerdo a la norma establecida; en este sentido una estudiante manifestó:

"No, yo no me meto, yo no apoyo a nadie, porque de pronto o sea ahí uno si se gana el problema por metido, si el problema es entre dos personas porque uno va a defender a la amiga, problema de ella para que va y se mete de peleonera ahí…"

En el caso de los hombres esta conducta podría ser mal vista y ser causa de reproche y exclusión del grupo de amigos:

"EN: y si alguien de sus amigos dice, no yo no me voy a meter en eso…que pasa entre ustedes

E: se le respeta la decisión, se le dice ah bueno, si no quiere, pues no se le obliga, en este mundo…lo único obligatorio es morirse

EN: y en otros parches que pasa…

E: pues lo que yo he visto, que decir el man dice ¡uy! yo no quiero, pues con ese man nada, lo rechazan y como que lo excluyen, lo sacan a un lado, y como que ¡ey! ese man es un bobo, es una niña."

2.3 ¿Quiénes son los dominadores?

"Pues es que pueden ser digamos, por lo que tienen hermanos así todo como ñeros o algo que le mande digamos a los otros, así más que todo es por eso, y lo otro digamos que si no le hace caso pues el le pega"

"Por lo que consuma o por lo que haga afuera; muchos dicen que por estar en los vicios son más machos, que porque ven la calle de otra manera y otros si porque ya han estado en la cárcel y todo eso y eso influye mucho dentro del mismo parche" (Relatos de estudiantes hombres de grado décimo)

"Porque hay unas nenitas que se las dan digamos así como de ñeras y que nadie las puede tocar y nadie las puede mirar, por ejemplo en mi caso hay una niña de octavo que me tiene unas ganas, no sé por que y ella se la pasa con severo parche pero re ñero"

"Pues…a mi se me hace, que como ellas están con esos novios y en ese ambiente social, pues también se vuelven así mismo ñeras y entonces empiezan que las peleas" (Relatos estudiantes mujeres de grado décimo)

El poder que consiguen los y las estudiantes dentro de la institución educativa se basa en las relaciones que puedan tener con los ñeros fuera del colegio. Los ñeros son jóvenes (la mayoría hombres, pero también mujeres) entre los 15 y 20 años aproximadamente, que por diversas causas han abandonado la vida escolar y realizan

esporádicamente trabajos tanto legales, de obreros o coteros, como ilegales en pequeños robos y atracos; pertenecen a grupos más amplios tales como parches, su medio habitual es la calle, la esquina, tiempo que se pasa con amigos en su misma condición, el uso de alcohol y drogas es cotidiano y su vida se caracteriza por el azar, el estar en cualquier lugar, vivir el presente, puesto que el futuro es incierto y poco alentador. Los y las estudiantes ven en estos personajes figuras que representan poder y autoridad, puesto que son jóvenes más experimentados, disfrutan una aparente libertad y sus historias están llenas de eventos y acontecimientos tanto peligrosos como emocionantes de los cuales han podido escapar. A veces son hermanos o novios de estudiantes del colegio y llegan a éste a la hora de la salida para poder interactuar con ellos, coquetear con las estudiantes y participar en las peleas cuando son llamados para este fin, las cuales cobran mayor relevancia debido a su presencia.

"El héroe popular más común de los grupos subordinados ha sido históricamente la figura del pícaro, quien se las arregla para ser más ingenioso que sus adversarios y escapar ileso" (Scott, 2004:66). La posición de los y las estudiantes ante estos personajes son bastante ambiguas, por un lado generan miedo en la institución, pero por otro, son respetados y sus historias aprobadas; nuevamente desde el discurso público los ñeros son considerados como malas amistades por su relación con la ilegalidad y el uso de drogas, pero desde el discurso oculto representan libertad y experiencia, para muchas estudiantes mujeres el ser novia de un ñero les permite gozar de cierto poder transmitido a partir de dicha relación y de la misma forma se transfiere a sus amigas cercanas; igualmente, para los hombres pertenecer o tener afinidad con sus grupos garantiza respaldo en caso de un conflicto. Los ñeros ejercen un tipo de dominación de carácter carismático (Weber, 2005) ya que por el "heroísmo" de sus

acciones les es conferido un status de poder y autoridad. Sin embargo, también son guardianes (por medio de la fuerza) de un orden social establecido que como vimos en el apartado anterior suele corresponder a valores hegemónicos conservadores. Por otra parte, en el colegio también hay otro tipo de dominadores los cuales corresponden a figuras populares que participan en los diferentes acontecimientos escolares, actividades deportivas o que por su belleza física o capacidad verbal ejercen el liderazgo en sus cursos, en este sentido los estudiantes manifiestan:

"A veces que se hacen notar o que dicen, hagamos esto y dan una pauta y como que las otras personas lo siguen, algunos tienen que físicamente son lindos y otros por el liderazgo que porque ayudan en esto o lo otro"

"Porque casi siempre los escogen para actividades, no sé cualquier cosa que hagan, entonces siempre por decir ahorita en once, una reunión para la excursión por ejemplo, entonces siempre escogen a las mismas personas" (Relatos de jóvenes hombres y mujeres de grado décimo y once)

Este tipo de líderes es considerado por docentes y estudiantes como positivo puesto que hacen parte y colaboran con la institucionalidad escolar, aun cuando son vistos como sujetos afines al sistema escolar imperante y por lo tanto sus servidores, el tipo de dominación en este caso correspondería a la de carácter racional (Weber, 2005).

Los dominadores en la institución educativa logran ciertos beneficios, al respecto los estudiantes y docentes mencionan en cuanto al primer grupo descrito:

"En el colegio es como más respetado, como que con este pelao no nos metamos porque nos va mal o nos amenazan o algo así."

"Hay veces que por lo menos los manes no tienen plata y pues le dicen páseme cien…y les dan trescientos o cuatrocientos." (Relatos de estudiantes hombres de grado décimo y once)

"En algunas ocasiones es tendiente a lo económico, a buscar que le den onces, que les gasten ciertas cosas a que le gasten los útiles escolares, lápices, cartulinas, pero es muy limitado. No se ve el temor en el estudiante como que si yo no le presto la tarea, tengo problemas con ellos." (Relato de un docente).

"Como ellos no tienen tiempo para sus tareas entonces, que les presten las tareas, que les presten los trabajos, que los incluyan en el grupo y también a veces en la parte económica o toman algo que es ajeno." (Relato de una docente)

Aun cuando estos beneficios no son el propósito fundamental para ellas y ellos, podría decir que son ganancias colaterales o conexas que obtienen estos estudiantes y que por lo tanto, refuerzan su posición de dominadores. En una sección siguiente explicaré como el respeto y el reconocimiento se convierten en elementos que algunos de los y las estudiantes buscan como relevantes en su posicionamiento dentro de la jerarquía de poderes en el colegio; por otra parte, el poder ejercido por los dominadores tiene que ver con las actividades deportivas y la organización de los equipos en los cursos, un estudiante de grado once menciona al respecto:

"Algunas personas de pronto saben jugar mucho micro, entonces no dejan, por ejemplo otro muchacho no sabe jugar y quiere entrar al equipo y no lo dejan, entonces es como si ellos lo despreciaran."

2.4 Los Dominados

Los y las estudiantes reportan ciertas características de los que sistemáticamente se convierten en dominados en el contexto escolar:

"Pues ellos son callados y se marginan de esos pelaos, como que tratan de estar alejados de los pelaos…tratan de no juntarse con ellos mucho"

"La relación de los supuestamente los nerditos, están ahí apartados, entonces ellos son como muy alejados de los otros grupos, no sé solo se hablan entre ellos…en cambio los populares o los que hacen recocha, hablan con todo mundo"

"Los más callados, si, y son como que admiten su derrota, siguen en su cuento normal"

(Relatos de estudiantes hombres de grado décimo y once)

"Si hay un chico callado o que sus sentimientos son nobles entonces ya le están diciendo que es un amanerado por decir algo, si hay una chica muy brusca pues ya también la tratan muy mal, si hay una niña tímida entonces ya viene el hecho de que las demás niñas la estén mirando así como mal, que la boba, la tonta. (Relato de una docente entrevistada)

Por lo general, los y las estudiantes más débiles físicamente se apartan de las dinámicas imperantes en la escuela y por lo tanto, pueden ser más fácilmente dominados, sin embargo muchas veces también se enfrentan en peleas y disputas lo cual hace que recobren su dignidad y status en el colegio. Igualmente, los considerados como nerdos tienen una posición de subyugación, aun cuando operan procesos de resistencia cuando los dominadores intentan beneficiarse de ellos y ellas, sin entrar en contradicciones fuertes que los lleven a tener una confrontación con los estudiantes que ostentan mayor poder, a menos que sea inevitable:

“Ellos digamos, se quedan ahí y hacen las tareas y cuando uno les va a pedir la tarea prestada, ellos dicen que no y no la prestan a uno, pero entonces uno les ruega y les ruega hasta que se la presta…siempre las prestan”

“A los nerdos los cogen como de marranos. Pues como que hágame las tareas averígüeme esto, ayúdeme a esto y si no lo hacen, pues los niños les ayudan y esto porque saben que tienen más parche y todo y les pueden pegar” (Relatos estudiantes hombres de grado once)

Otro caso particular de dominación se presenta con los y las estudiantes que presuntamente pertenecen a la subcultura emo, pero debido a las características particulares de este caso lo trataré y analizaré con mayor profundidad en un apartado posterior.

2.5 “Aquí todos somos como normales no hay ni ricos ni pobres “

En la institución educativa también se ejercen prácticas de dominación entre los estudiantes a partir de las diferencias de clase social, género y edad; no observé ni fue reportado por estudiantes o docentes prácticas de discriminación racial por lo menos de forma evidente, es posible que su nivel de naturalización sea tal que se convierte en un asunto casi imperceptible para los diferentes miembros de la comunidad educativa e incluso para mi, sin desconocer las formas sociales de discriminación estructural en este aspecto.

En cuanto a la percepción acerca de su clase social, los estudiantes manifiestan que todos están en igualdad de condiciones, sin embargo, en casos específicos se presenta una doble mirada sobre la pobreza de un compañero o compañera. Por una parte, un

caso de pobreza puede ser objeto de burla y reproche por parte de algunos compañeros tal como lo manifestaron dos estudiantes mujeres de grado décimo:

"Pues, la verdad fue porque creo que unas niñas como que trataban de hacer sentir mal a otra porque no tenía los mismos recursos económicos, entonces ella venía y vendía aquí en el colegio y ellas le decían que era una "guisa" y que no sé que, entonces es como a humillar."

"Yo si creo, por ejemplo, eso fue la semana pasada, había una niña que no tenía onces; acá en el colegio compran las gaseosas y uno va y o sea dejamos doscientos y cuando va y las devuelve nos dan doscientos y a veces hay niñas que pasan y piden las botellas para comprarse algo y hay muchas personas que las tratan mal." (Relatos de estudiantes hombres y mujeres de grado décimo y once)

Pero por otra parte, la pobreza o descenso social puede ser una situación que se presente en el mismo y por esto tiene que ser solidario y prestar ayuda si es necesario, al respecto mencionan:

"Una no debe discriminar así, porque uno no sabe cuando le toca, y de pronto esa persona de la que uno menos espero ese apoyo que es el pobre, de pronto lo puede apoyar a salir de esa pobreza."

"No pues entre el colegio, pues si porque la otra vez a un amigo que era repobre, se le murió la mamá y entre todo el colegio le ayudamos para el entierro y todo entonces si son todos solidarios en ese tema." (Relatos de una y un estudiante de grado décimo)

En sentido contrario, cuando hay estudiantes que son percibidos como de una clase social superior, son objeto de discriminación y rechazo:

"Pues, este colegio como que no, como que todos son iguales en plata y si, si tiene más plata y viene a dominar por plata no, acá no, no dominan por plata, normal…pues si…si

tiene mucha plata pues que se vaya para otro colegio le dicen y ya." (Relato de un estudiante de grado décimo)

"Porque digamos una persona acá que se las trate de dar de gomelo sería chiviado, o sea hay niños que hablan re bonito, y uno dice, ¡uy! esta parece regomela, pero se le sale alguna palabra y dicen ah supuestamente gomela" (Relato de una estudiante de grado décimo)

En general, en el colegio los estudiantes pretenden mantener homogeneidad en términos de clase social, creyendo que todos están en las mismas condiciones sociales y económicas, lo que en parte disminuye ciertas tensiones derivadas de ver la posibilidad eminente de descender socialmente o tener que compartir el espacio escolar con personas de una clase social superior que representa figuras de dominación bien sea por tener mayores niveles de consumo o diferencias evidentes en el uso del lenguaje. Sin embargo, cuando casos percibidos como de pobreza o riqueza se presentan y que se salen de la pretendida e imaginaria homogeneidad social del colegio, quien representa esa otredad es rechazado o ayudado (en el caso de la pobreza) o alejado y admirado (querer ser como él o ella) en el caso de la riqueza, puesto que se parecería más o los patrones exhibidos de pulcritud y progreso vendidos en los medios de comunicación. En este sentido, podría afirmar que los y las estudiantes tenderían a generar prácticas discriminatorias en términos de clase social. Igualmente, desde el discurso público para ellos y ellas la igualdad social debe primar y el bienestar de todos y todas se convierte en una bandera política, pero en el discurso oculto el ascenso social significa estar más del lado del dominador social y por lo tanto, no es una postura u objetivo deseable.

2.6 "No mira que ahorita las que dominan son las mujeres": Género y Edad

Tanto hombres como mujeres consideran que las mujeres ejercen el control en las relaciones con los hombres y así lo manifiestan:

"Que ellas le dicen, vaya y tráigame esto y el va; haga esto, no hable con ella, venga, haga, traiga…pero ellos no, ellos siempre van y lo hacen…yo creo que ahorita la mujer domina más al hombre."

"No mira que ahorita las que dominan son las mujeres, o sea en mi salón los hombres hablan y cállese mejor porque usted acá no opine. Yo creo que el mando de los hombres, pues es que uno cree que un hombre es todo rabón, entonces yo tengo que ser más rabona que un man, o sea más ofensiva, guache, aunque a veces hay unas que se pasan de marimachas." (Relatos de estudiantes mujeres de grado décimo y once respectivamente)

"Lo que era claro el año pasado era la relación de dominio de la mujer hacia el hombre, a través de la manipulación de las relaciones amorosas, muy fácil pasaban de lo afectivo a lo sexual y esto hacia muy fuerte a la mujer y hacía que manipulara el asunto…este año se observa cierta equidad. Generalmente uno veía peleas de hombres por mujeres o muchachos muy deprimidos y con bajo rendimiento académico a causa de decepciones amorosas." (Relato de uno de los docentes entrevistados)

Esta aparente dominación femenina se presenta bajo la presunta manipulación afectiva de las mujeres hacia los hombres, los estudiantes hombres se enamoran de estudiantes mujeres y estas se beneficien de esa relación poniendo al hombre a hacer algunas tareas, hacer fila en la cooperativa en el descanso, y diversos favores que bajo ese contexto realizan sin plantear mayores discusiones. Por otra parte, las mujeres

pueden tener cierto dominio sobre los hombres a partir del ofrecimiento o rechazo de muestras de cariño o favores sexuales. Esta situación lleva a conflictos que se dirimen con peleas físicas cuando estas muestras de cariño o favores sexuales son dados simultáneamente a más de un estudiante; el chisme es bastante utilizado como forma de escarnio social en casos de infidelidad tanto por parte de hombres como de mujeres, en este sentido el chisme funciona como una forma de sanción social relativamente anónima, que refuerza los valores establecidos y reprocha las infracciones a las reglas sociales imperantes: "enseña a quien lo difunde exactamente que tipo de conducta atrae más la burla o el desprecio, la reputación todavía tiene importancia y valor" (Scott, 2004:174).

"El man está normal, entonces llega la mejor amiga y que no, que la novia se gozó con tal…y sin el man preguntarle directamente a la novia si fue o no, si se tienen confianza…no van a hablar sino al hecho y pum le meten un puño, sin hablar…para mi acláreme todo, y si hay una razón valida si, sino pues no." (Relato estudiante de grado décimo).

Es evidente que este tipo de prácticas igualmente son realizadas por los hombres, sin embargo, son naturalizadas y por lo tanto, no son percibidas como formas de dominación de hombres hacia mujeres sino que por el contrario se perciben como el orden social en las relaciones de género en este contexto. Igualmente, algunas mujeres tienden a imitar comportamientos percibidos como masculinos tales como decir groserías, tener peleas y en general permanecer sólo con hombres en los ratos libres. Por lo general, estas estudiantes mujeres ejercen también el dominio sobre otras mujeres, y hombres de menor edad bajo la premisa de que el poder masculino de los

ñeros u hombres con poder es transferido a las mujeres que los acompañan ya que las respaldan y acompañan. En este sentido una estudiante de grado décimo manifiesta:

"Un hombre sirve para que "frentee", para que la proteja a una."

"Muchos de mi curso, amigos míos, le tienen miedo a ella, porque dicen que esa vieja se le para hasta a un hombre, y así entonces pues si se le para a un hombre entonces porque no se va a parar con una mujer…si pero ella nunca se la pasa con niñas, siempre es con niños…y se la pasa mucho con el novio, (un ñero) todos los días."

Si bien las estudiantes mujeres pueden ejercer ciertas prácticas de "control" hacia los hombres acudiendo a la afectividad y sexualidad, las estructuras de legitimación de la dominación masculina y las concepciones androcéntricas siguen intactas (reproducidas tanto por hombres como por mujeres) y más bien estas acciones proferidas por las mujeres se convierten en hechos aislados de resistencia y escape a prácticas más profundas y naturalizadas de dominación masculina. Un estudiante de grado once manifiesta:

"Algunos tal vez consideran que las mujeres son menos inteligentes y de pronto en grupos de trabajo, dicen, no ella es como muy bruta, metamos a otro"

En este sentido muchas de estas prácticas de resistencia proferidas por las mujeres tienen como destino estudiantes hombres de menor edad, el siguiente relato no es un hecho aislado en el colegio e igualmente en los descansos es posible observar este tipo de situaciones con mayor o menor intensidad, por lo general motivados por un empujón involuntario:

"Pues ayer por la tarde que vine acá al colegio, no sé pues una niña sin mentirte, como de séptimo, le estaba dando a un niño de sexto, ¿por qué? No sé, y el chinito comenzó a regarse y tratarla re mal pero la niña le dio y le dio."

La edad es percibida como un factor de respeto entre los y las estudiantes al igual que el grado al que pertenecen, cuestión que se reafirma desde el discurso público que propende por la obediencia a los mayores, sin embrago, en la práctica cotidiana, muchos estudiantes hombres y mujeres de octavo y noveno se enfrentan a estudiantes de grados décimo y once a partir de las dinámicas descritas, cuestión relatada por los mismos estudiantes de estos grados. Al respecto dos estudiantes de décimo mencionan:

"Pues yo creo que si, por lo menos los onces, uno cree que por que está en once o en décimo se tiene que creer más que los demás y creo que estamos en un colegio y en una sociedad donde tiene que haber igualdad, los onces por que ya son los que van a salir, sale el personero, si, como que uno les tiene que tener respeto a ellos porque van a salir, van a ir a donde nos tienen que representar que eran de la Santander, entonces tienen que mostrar lo que aprendieron acá." (Relatos de estudiantes hombres y mujeres de grado décimo)

A partir de lo expuesto en este apartado, me es posible afirmar que las relaciones de poder y dominación entre los y las estudiantes del colegio son motivadas por: conseguir estados de liberación y catarsis que le permite a los y las estudiantes reafirmar su posición dominante o/y recobrar su dignidad personal y momentáneamente pasar de dominado a dominador, o por lo menos enfrentar su propio estado de subyugación por medio de rituales de agresión mutua; reivindicación de sus valores y creencias (lo que consideran bueno o malo, arbitrario, injustificado, el deber ser personal o social) por medio de la violencia, reforzando y reproduciendo la ideología hegemónica dominante; pretender que su contexto y espacio social sea homogéneo en términos sociales,

económicos y culturales; reproducir la naturalización de las relaciones asimétricas de género entre hombres y mujeres, aun cuando se perciban ciertas formas de resistencia femenina como mecanismos de dominación.

3. LA CONSTRUCCIÓN DE JERARQUÍAS ENTRE LOS JÓVENES

En esta sección de los resultados analizaré en un primer momento lo que las y los estudiantes valoran como fundamental para adquirir posiciones de poder en el colegio a través del respeto y reconocimiento. Posteriormente, expondré y analizaré la relación entre poder y subculturas juveniles haciendo énfasis en el caso de los emos como expresión de la dominación entre estudiantes a partir de la reafirmación del discurso y valores hegemónicos imperantes en su contexto.

3.1 Respeto y Reconocimiento: logros de la dominación

En el apartado anterior, expuse que los dominadores en la institución educativa podían acceder a ciertos beneficios producto de sus prácticas, sin embrago, los principales logros de la dominación son leídos en términos de respeto y reconocimiento; para los estudiantes el respeto es asociado al miedo como lo menciona una de las estudiantes de grado once:

"Los hombres pelean para ganarse el respeto de los demás…el respeto es generar miedo, no es respeto sino miedo"

En este sentido, el respeto que los y las estudiantes dominadores(as) ostentan es asociado con el miedo, puesto que en el ejercicio de su poder tienen la capacidad de

agredir físicamente a sus adversarios y de esa forma reforzar su estado de subyugación. El miedo que generan les permite obtener los beneficios descritos y por otra parte, mantenerse en su posición impidiendo que posibles contrincantes lo reten con el fin de acceder igualmente a condiciones de poder, lo que le generaría disputas de mayor intensidad con resultados inciertos. El dominador por lo tanto, asegura que sus adversarios tengan menor fuerza (o no tengan parche) y así fácilmente reafirmar su status. Sin embargo, el respeto puede obtenerse desde la posición de los estudiantes que ocupan posiciones de subyugación. Dos estudiantes de grado once manifiestan:

(Respeto) *"Pues en el colegio es tener que pararse con el man más macho para demostrar que no siempre se la tienen que montar a uno, que uno llega hasta un punto en que se exalta, no aguanta más y pues se tiene que parar con este man y pues de ahí saca uno como un respeto, como un lugar ahí entre los parches más machos de acá."*

"No dejarse de nadie, desde que uno no se deje de nadie le comienzan a tomar respeto los demás chinos, sirve para muchas cosas, para que lo respeten a uno también para que no lo cojan de marrano, para que no se la monten"

Por lo tanto, el respeto no es un hecho dado, hay que ganárselo y este se consigue a través de la confrontación física, lo que le permite prevenir agresiones futuras y lograr un posicionamiento en las jerarquías del poder dentro del colegio. Hay que resaltar que esta condición no se da en todos los estudiantes, algunos por su forma de enfrentar la cultura escolar o por su posicionamiento a través de los años en la institución no tiene que pasar por este tipo de confrontaciones, sin embargo, la posibilidad de tener que enfrentarse físicamente siempre existe; uno de los docentes entrevistado plantea:

“Son pocos los muchachos que están en esa situación de buscar ese reconocimiento a través del ejercicio de la fuerza, de atemorizar a los demás es muy poco…están bien ubicados y detectados por el resto de los estudiantes y lo que yo veo es que los neutralizan en el sentido de no entrar a pisar los terrenos en donde ellos son fuertes, hay como una delimitación muy clara de hasta donde ellos pueden llegar y hasta donde no y con quien se meten, porque de todas maneras el ejercicio del poder que les da pertenecer a una pandilla o a un grupo fuerte fuera, no siempre le garantiza que acá a dentro le funcione por ejemplo con los buenos estudiantes. Aquí se da un fenómeno y es que se sienten respaldados por su rendimiento académico y son como invulnerables a ese tipo de presiones.”

Sin embargo, las confrontaciones físicas para ganar el respeto entre los estudiantes no es la única manera de posicionarse institucionalmente, el reconocimiento es otro de los mecanismos por el cual un o una joven del colegio puede conseguir un status superior; este reconocimiento se gana gracias a su alto rendimiento académico, participación en actividades escolares y en algunos casos coincide con ser el representante del curso o el personero estudiantil, estos estudiantes se convierten en populares, son conocidos en los diferentes grados o cursos del colegio y por la mayoría de los docentes; al respecto la docente entrevistada menciona:

“Los lideres positivos con su esfuerzo y su actividad académica, sobresalen y se les estimula, entonces ahí también se ve como cierta autoridad, entonces también inspiran respeto, por ejemplo el representante de los estudiantes o el monitor de cada grado, ellos son la mano derecha de los directores de curso o nosotros los profesores, tienen cierta autoridad sobre el curso.”

Igualmente con respecto a este tema un estudiante de grado décimo dice:

“En mi salón, es una nena y es como en su cuento y uno en el suyo, pues todo el grupo es normal, todos somos unidos pero la nena, sin embargo es separada, como ella sola y las amigas y ya, nada más, pues porque tal vez les tienen como envidia, porque que le tengan preferencia a uno o al otro…si usted venga para acá y usted, usted, usted… ¡hey! si somos todos por que nada más ella, o porque esa persona.”

Si bien estos estudiantes son reconocidos como populares en el colegio y tienen cierto poder por su relación y aprecio por parte de la institucionalidad, son percibidos como representantes de la autoridad del colegio bajo lógicas diferentes a las construidas autónomamente por ellos mismos, y por lo tanto, algunas veces son excluidos o autoexcluidos y en general se percibe cierta distancia de ellos y ellas con el resto de estudiantes. De acuerdo a la categorización propuesta por Weber (2005) estos estudiantes ejercen una dominación de tipo racional por cuanto su ejercicio de poder se basa en la legalidad otorgada por las reglas escolares y la autoridad dada oficialmente por los docentes. Como estos estudiantes gozan de cierta popularidad y apoyo del colegio (implícito y explicito) pueden mantenerse al margen de las peleas, puesto que retar a uno de ellos o ellas implicaría un costo muy alto, puesto que en cierta forma también estaría retando directamente a la institucionalidad escolar, lo cual conllevaría sancionas más drásticas. Sin embargo, el rechazo soterrado, el chisme y el rumor operan sobre ellos como formas de resistencia, aunque también se presentan percepciones ambiguas puesto que muchas veces también son asociados con ser los más inteligentes o por tener belleza física, tener buenas capacidades de expresión o vestirse mejor que los demás; un estudiante de grado décimo menciona: *“Las niñas más bonitas siempre se van con los más populares”*

Por lo tanto, podría decir que las y los estudiantes que ocupan el lugar más alto en la jerarquía escolar de esta institución se encuentran en dos extremos, por una parte los que ejercen la dominación con base en la agresión y la fuerza, los cuales son los más apartados de las reglas institucionales y que como ya lo describí en la sección anterior tienen que ver con figuras de poder fuera de la institución, y por otra parte, los estudiantes más cercanos a las lógicas del deber ser escolar, los cuales apoyan y son apoyados por los docentes y por la legitimidad de la escuela. En el extremo opuesto estarían los y las estudiantes más solitarios con poca fuerza física y más centrados en el estudio, los cuales intentan pasar desapercibidos frente al poder expresado por los estudiantes más dominantes, aun cuando saben que para ganarse cierto status en el colegio es necesario luchar por el.

3.2 Subculturas juveniles y dominación

Una gran cantidad de estudiantes del colegio se reconocen como afines o pertenecientes a diferentes subculturas juveniles entre las que se encuentran el break-dance y el rap, punkeros, rastas, rudos (ska-rudeboys), neopunk, metaleros o floggers, todas ligadas a determinados estilos de música que van desde el rock, el punk, el metal, la música electrónica o el reggae y que inciden en sus construcciones identitarias. El objetivo de la presente investigación no es el de profundizar en las posturas ideológicas de estos grupos ni tampoco explorar sus vivencias, representaciones o estilos a partir de su participación o afinidad con estas subculturas, sin embargo, en torno a estas los y las estudiantes construyen ciertas posturas políticas

y formas expresivas que vale la pena analizar puesto que a partir de allí entablan y manifiestan relaciones de poder y dominación.

Los punk son los que se perciben con mayor poder, puesto que son vistos como los más agresivos y contestatarios políticamente; los rudos y los raperos aunque con pensamientos políticos similares a los punk son percibidos como menos radicales y con propuestas expresivas más cercanas a sus gustos musicales, los metaleros son vistos como alejados y retraídos sin mayores posturas políticas, entre todas las subculturas existe un respeto mutuo siempre y cuando no se trasgredan las normas y reglas implícitas de cada uno, aunque por cuestiones ideológicas e históricas algunas son afines políticamente mientras que otras se rechazan mutuamente. Para muchos estudiantes estas subculturas (culturas para ellos y ellas) no pasan de ser una simple moda y no representan mayor valor, al respecto una estudiante de grado décimo y otra de grado noveno comentan:

"Piensan ignorantemente…que por que hago todo lo que hacen los punketos, pero nunca me meto en la idea, bueno yo soy punketo por esto, por esto y por esto, no, solo por moda, o sea por ejemplo los emos ahora están de moda y tú los vas a ver luego y no va a haber emos porque lo cogen por moda no por cultura."

"No son culturas, son modas, culturas es más como si uno viniera de un país, eso es una cultura, pero eso del punk, el emo, es más bien moda."

Igualmente, los docentes entrevistados mencionan al respecto de las subculturas:

"La presencia de estos grupos dentro es muy escasa, hace unos años si lo había y era notoria, desde luego que si hay estratificaciones de respeto y poder de acuerdo al grupo al que se pertenezca, a parte de manifestaciones orales de rechazo, de burla o ironía frente al grupo no hay manifestaciones físicas de rechazo hacia los otros grupos, y

aunque los reconocen como fuertes, esos grupos no actúan como tal, es posible que afuera si, pero dentro del colegio eso no genera sumisión frente a ellos."

Cada una de estas subculturas tiene diferentes formas de expresión bien sea a través de la música, el baile o la vestimenta que en el colegio se representa por la forma de peinarse, el uso de maquillaje y algunos cambios que hacen al uniforme.

3.3 El caso de los Emos: "Quién no odia a los Emos, se odian ellos mismos"

Hay un consenso generalizado entre los estudiantes indistintamente de la subcultura a la que pertenezcan, género, raza, edad o curso en el que se encuentren, el rechazo y repulsión hacia los y las jóvenes que pertenecen a la subcultura emo; algunos relatos de los y las estudiantes de grado décimo y once así lo demuestran:

"Es que ser emo es paila, es no ser nada, no tienen ideología ni nada"

"A los emos les pegan porque se las dan de sufridos, odian a los papas porque los trajeron al mundo"

"Pues depende la cultura que uno maneje, o sea pues los más discriminados en esta época son los emos por su forma de pensar".

"Lo que pasa es que esa cultura es muy caspa, que no se asocian con la sociedad, entonces por eso y porque son como muy llorones" (Relatos de estudiantes hombres de grado décimo y once)

"Los emos fue una cultura que salió el año pasado, los emos tienden a coger un pedacito de cada moda. Dicen que los emos son homosexuales, que se besan con hombres que se cortan, la verdad no me parece, el emo a mi, pues no. Esa moda no va conmigo."

“A los emos siempre los hemos odiado, yo los odio, al igual los respeto ¿si? Si ellos son emos bien…pero tienen un pensamiento muy bobo, o sea cortarse las venas por que estoy triste, es como ilógico”

“Los emos combinan lo que no es, porque es que un emo no es nada. Yo no odio a los emos. Es que los emos de ahora son como unas mujeres.”

“Los emos son gay. El motivo para pegarle a un emo es para que chillen”

(Relatos de estudiantes mujeres de grado décimo)

Los y las estudiantes refieren diferentes motivos para que los emos sean abiertamente rechazados, por una parte, consideran que esta subcultura no plantea posturas políticas de reivindicación a su clase social y por el contrario se centran en su individualidad y le dan mayor relevancia a sus problemas y conflictos personales; por otra parte, prefieren centrarse en lo estético más que en la construcción de posturas frente a la sociedad. Igualmente los emos son “acusados” de trasgredir muchos de los valores, representaciones y principios que consideran como fundamentales, tales como el supuesto odio a sus padres y familiares, la supuesta homosexualidad, el uso de maquillaje en los hombres, pretender aparentar ser de una clase social superior, mostrar sus sentimientos públicamente, atentar contra su propia vida o hacer “ritos” conjuntos de autoagresión y cortarse las venas; en este sentido puedo afirmar que los emos se enfrentan a muchos de los valores conservadores hegemónicos de su contexto y por lo tanto, al verlos amenazados, para los y las estudiantes es viable emplear la agresión y la humillación contra ellos, cuestión que se justifica a partir de su feminización, infantilización y deshumanización; de esta forma, los emos estarían en la base de la dominación entre las jerarquías de los y las estudiantes e igualmente aquel

que vaya contra sus valores podría ser considerado como un emo o cercano a esta subcultura pertenezca o no a ella.

3.4 Los emos como chivo expiatorio

Para los y las jóvenes estudiantes los emos tendrían un rol similar al del chivo expiatorio (Girard, 1997), puesto que sobre ellos es posible ejercer la violencia de manera unánime sin el riesgo de la venganza, lo cual evita la devolución de la agresión causada y por otra parte no hay culpa individual o grupal; los emos en este sentido se convierten en la víctima por excelencia, ya que en sus supuestas creencias, el sufrimiento propinado por otros o por el mismo reivindica su posición depresiva ante la vida. De esta forma, la violencia y agresividad presente en su contexto entre iguales pretende ser desviada hacia un tercero considerado con poca capacidad de respuesta a las agresiones y que encarna la trasgresión a sus valores más sentidos y profundos. Como menciona Girard, (1983:56) “la angustia y las frustraciones colectivas encuentran una satisfacción vicaria en unas victimas que favorecen la unión en contra de ellas”

Sin embargo, la construcción que los y las estudiantes hacen sobre los emos no corresponde a sus vivencias directas en el colegio o a su contexto local inmediato y más bien son producto del rumor y los medios de comunicación, en este sentido tres estudiantes mujeres de grado décimo mencionan:

“O sea como que lo que yo he llegado a ver en programas y eso entre emos como que siempre se cuidan, se apoyan y todo eso, y la gente que odian a los emos.”

“Claro porque a los emos los tratan muy mal o sea a pesar de que son personas…dicen y hay videos en donde ellos se cortan las venas, que no se que…pues acá en el colegio pues no, pero digamos que en programas que he llegado a ver muchas veces…”

Los emos en el colegio son un mito o por lo menos se mantienen en un total ocultamiento al igual que sus presuntas prácticas violatorias al orden establecido. En el proceso de recolección de la información intenté sin lograrlo, interactuar con un o una estudiante que se reconociera perteneciente o a fin a esta subcultura, sin embargo, y a pesar de que tanto jóvenes como docentes me refirieron diferentes posibilidades (más de 30 estudiantes) ninguno se identificó como tal, y tampoco nadie afirmó categóricamente que algún estudiante o joven conocido se identificara con la cultura emo.

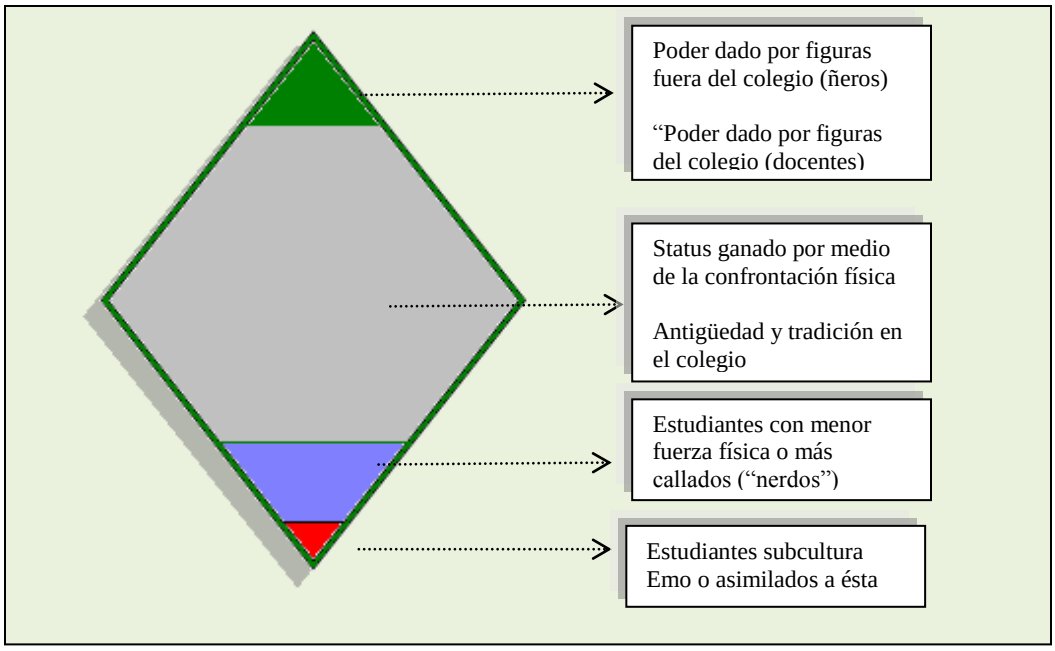
En general, me es posible afirmar que existe una jerarquía entre los y las estudiantes del colegio, donde hay jóvenes que ostentan posiciones dominantes a través de la intimidación, bien sea por su relación con figuras de poder provenientes de la calle (ñeros y parches) y por el ejercicio de la violencia física y simbólica o bien por su relación con las autoridades legitimas dentro del colegio (docentes) la mayoría de las veces fundada en su desempeño académico y por lo cual logran reconocimiento, más no una aceptación explicita; ellos y ellas serían los denominados populares. En el nivel subsiguiente están los estudiantes que tienen que poner a prueba su status enfrentándose físicamente a una figura de poder, lo cual les permite lograr una relativa tranquilidad en el colegio, igualmente estarían en este grupo los estudiantes que llevan ciertos años en el colegio y conocen las dinámicas entre ellos dentro y fuera de la institución; posteriormente estarían los y las estudiantes con poca fuerza física, más solitarios y callados, los cuales serían victimas de la dominación, y en la base de la

pirámide los y las estudiantes pertenecientes a la subcultura de los emos, en dado caso en que en la institución educativa los haya. No percibí mayores pugnas por conseguir el poder o lograr posiciones dominantes, y estas se mantienen de manera relativamente estable, más bien los conflictos se dan como ya lo mencioné, para reafirmar su posición o dignificar algún valor o principio que se cree ha sido vulnerado. Al respecto un estudiante de décimo menciona:

"Uno siempre mantiene un status o sea siempre hay un pelao más duro que el otro y ahí se va a quedar"

La siguiente imagen representa las jerarquías construidas por las y los jóvenes en el colegio.

Imagen # *10. Jerarquías entre estudiantes*



4. ORGANIZACIÓN Y PARTICIPACIÓN DE LOS JÓVENES

Las instituciones educativas a partir de la legislación nacional vigente (Ley General de Educación, 115 y el Decreto complementario 1860) tienen la obligación de constituir diferentes organismos de participación democrática agrupados bajo la figura del gobierno escolar, además de contar con un manual de convivencia que desde un enfoque pedagógico reglamenta los procedimientos y mecanismos para la resolución de conflictos institucionales. En este apartado analizaré los relatos de las y los jóvenes estudiantes y docentes y sus concepciones sobre estos organismos al igual que sus percepciones acerca de la utilidad de los mismos y su grado de aceptación en el colegio. Posteriormente, analizaré como a partir de la música que las y los estudiantes escuchan y su afinidad por alguna de las subculturas juveniles subyace un pensamiento político que podría ser insumo para un trabajo pedagógico crítico en el colegio para fortalecer la participación de las y los jóvenes en el ámbito escolar o local.

4.1 Mecanismos de organización, representación y liderazgo: no sirven porque no se utilizan o no se utilizan porque no sirven

Las y los estudiantes consideran dos formas para la participación en la toma de decisiones y resolución de conflictos, los legítimamente establecidos en los conductos regulares del colegio y los que espontáneamente se pueden emplear inmediatamente. En cuanto a los mecanismos legítimamente constituidos dos estudiantes de grado décimo mencionaron al respecto del manual de convivencia:

“Pues la verdad muchas veces si y otras veces no sirve el manual de convivencia, pues por ejemplo el famoso observador, o sea eso es mortal para muchas personas…por

que o sea una observación le baja el rendimiento académico a uno, ese es el problema del manual de convivencia"

"El manual de convivencia para mi no sirve de nada. Unos castigos ahí y ya nada más"

El manual de convivencia es percibido como un mecanismo sancionador más que un procedimiento reconocido para la resolución de conflictos y por lo tanto, sus posibilidades pedagógicas son reducidas. El manual de convivencia para muchos estudiantes no tiene mayor utilidad práctica al igual que las demás formas institucionales de participación y por esto se prefieren mecanismos de negociación directa con los docentes en detrimento de los conductos legítimos y los procedimientos establecidos; en este sentido las y los estudiantes con mayor capacidad verbal o reconocimiento son los que toman la vocería y recogen las expectativas generales; en este sentido, los estudiantes populares serían los encargados de encausar las propuestas de los y las estudiantes, al respecto un estudiante de grado once manifestó:

"Los líderes participan en hartas actividades, están muy pendientes, más o menos son como casi siempre los representantes, los monitores y hay veces que sobresalen otras personas, o que de tal curso el nerdito…los populares pues"

Los estudiantes reconocen que es posible llegar a acuerdos con los docentes cuando hay decisiones que consideran arbitrarias y el diálogo es utilizado para tomar decisiones que les conciernen, siempre y cuando se realicen de manera directa y sin mayor intermediación institucional. De la misma forma las y los estudiantes perciben que si hay mecanismos abiertos de participación tal como la elección del personero y representantes estudiantiles, sin embargo, la acción de ellos y ellas es considerada como inocua y más bien se hace para cumplir un requisito, al respecto un estudiante de décimo comentó: "

El personero siempre toma lo que a uno le importe y eso, pero pues la mayoría de veces pues nunca lo he visto reflejado o sea lo hacen como por cumplir y ya, pero o sea que se vea reflejado, no, no se hace"

(Sobre el personero)" E*sos proponen y proponen y nunca hacen nada, sí, toca hacer votación, la democracia ahí sí, pero después se hace el bobo, como que proponen cosas que las hacen por que ya toca, porque el colegio las esto, pero porque ellos proponen no…proponen cosas que ni se pueden"*

Si bien existen los espacios de participación para los estudiantes y la institución educativa es abierta a los mecanismos de toma de decisiones, la mayoría de las veces estos son acaparados por figuras dominantes, percibidas como aliados a la legitimidad del colegio (estudiantes populares) y que son elegidos como personeros o representantes. Por lo tanto, me es posible afirmar que las y los estudiantes evaden los procedimientos legalmente establecidos por ser afines al discurso público oficial, el cual es subvalorado y percibido como inútil y por el contrario reivindican la participación directa surgida no desde la representación sino desde la construcción y discusión colectiva. Por lo tanto, en el colegio se presentan dos tipos de liderazgo uno proveniente de los mecanismos institucionales, que por lo general recae en los estudiantes populares y otro espontáneo y momentáneo que es ejercido a partir de situaciones coyunturales donde alguien logra unificar a un curso o grupo de estudiantes para lograr un fin específico, sin embargo, no es su interés liderar procesos a largo plazo que reivindiquen cierta postura estudiantil, puesto que muy seguramente podría ser cooptado por la institucionalidad y pasaría a representar formas de participación que tradicionalmente se consideran como inútiles y oficialistas y a las cuales desde la

postura de los estudiantes sería necesario resistir. Al respecto de estas dinámicas el docente entrevistado dijo:

"Los espacios están en el momento de elegir a los que van a representarlos y hay una gran respuesta, pero luego hay una tendencia a olvidarlos, y esos espacios no se ejercitan, en el momento de querer reunir o poner en funcionamiento estos espacios es muy difícil y casi nunca se logra, entonces lo que hacen es retomar liderazgos de otros estudiantes que no tienen representatividad pero que si tienen mucha audiencia y estos liderazgos resuelven problemas por fuera de estos canales…pareciera que la institucionalidad del canal para defender sus derechos o generar propuestas, no los convenciera después de elegir a su representante y entonces prefieren utilizar otros canales, incluso saltan el conducto regular y si alguien lidera una propuesta hace una carta, la firman todos y la llevan al rector en vez de convocar al personero y representantes, se hace directamente."

4.2 Subculturas: política y participación

Fuera de los mecanismos formales de participación institucional o de incidencia en decisiones propias de la vida escolar, las y los jóvenes estudiantes a través de su pertenencia o afinidad a ciertas subculturas, construyen posturas políticas o por lo menos concepciones sobre la vida social de manera más amplia. Estas concepciones o posturas podrían constituirse en un marco significativo para la formación de pensamiento crítico que contribuya a la reflexión sobre sus prácticas y brindar herramientas de análisis que les permita abordar su contexto social y cultural desde diferentes perspectivas haciendo consciente la forma en que se reproduce lo

hegemónico en su cotidianidad.

Tanto la subcultura de los hip-hopers, como el rap o los rastas intentan reivindicar su condición de clase social reconociéndose como sujetos a merced de las posturas y prácticas de dominación ejecutadas contra cierto sector de la población el cual reconocen como propio. Desde el baile, la música o el grafiti pretenden resistir y contrarrestar el discurso hegemónico, en donde sus contenidos, intentan reivindicar manifestaciones de la cultura popular urbana propia de su contexto local. Un estudiante de grado decimo mencionó al respecto de lo que considera es la ideología de los hopers:

"Nuestra ideología es o sea de darle a entender al gobierno de que los barrios bajos son los que tenemos como una identidad, o sea los que necesitamos una ayuda más, que los barrios bajos no siempre somos los que robamos y todas esas vueltas, que no somos siempre los malos del paseo sino que nosotros también hacemos arte para ganar la plata para el diario, la ropa, lo que necesitemos"

Un estudiante a fin a la cultura rastafari y regaee del grado décimo manifestó:

"Pues si, como los políticos intentan que a las clases más bajas como discriminarlas, como no las ayudan, como que el racismo, pero eso como que acá casi no existe y si no les ayudan, los tratan mal y como que entre más ricos, más ricos se quieren hacer y uno más pobre, entonces así lo tratan a uno"

"La mayoría de la música busca como que su reconocimiento, como que dar a conocer lo que ellos hacen, y no lo que el gobierno ve por encima o sea como que los que roban, que porque tienen el pelo largo son rebeldes, no ellos buscan es darle entender a la sociedad lo que cada uno piensa, en cambio los emos como que no, son encerrados en si mismos."

A partir de estos relatos me es posible decir que el discurso de los jóvenes es estereotipado y corresponde más bien a la repetición de posturas que en los medios o tal vez figuras de liderazgo de su grupo esgrimen como una forma de dar sentido a su subcultura y reivindicar su existencia, sin embargo, en estos relatos no hay una mirada reflexiva más profunda sobre sus problemáticas sociales en el ámbito local o un mayor conocimiento de las circunstancias políticas de su entorno inmediato. En este sentido, percibí las narrativas sobre la ideología política de las subculturas presentes en el colegio, como vagas y poco contextuadas correspondiendo a un discurso público oficial reivindicatorio, aun más cuando reafirma la posición de las clases dominantes que tendrían que voluntariamente ayudar a las clases bajas, sin considerar que la garantía de los derechos civiles, sociales, económicos, políticos y culturales no son una cuestión de voluntad de las clases dominantes. Por otra parte, la subcultura punk y rudeboys (rudos), intentan generar procesos de resistencia a partir de actos que desde la legalidad pueden ser entendidos como vandálicos (trasgredir normas propias del espacio urbano público) igualmente con el propósito de reivindicar posiciones de clase, teniendo en cuenta que en la subcultura punk hay toda una gama de matices que puede ir desde la extrema izquierda, hasta la extrema derecha. La subcultura punk es considerada como demasiado agresiva y por lo tanto, pude observar cierto distanciamiento hacia ellos y ellas. Tanto la subcultura emo como los floggers y candys son considerados por estudiantes de otras subculturas como carentes de un pensamiento político claro, tendiendo más a la expresión estética (más que artística) al igual que son asociados con el individualismo y el conformismo en términos de clase social. Un estudiante de grado décimo relató: (Con respecto a los emos y los floggers) *“no tanto político sino como… más a lo estético… como que si me veo feo entonces la*

sociedad me va a rechazar, o sea viven muy marginados de la sociedad, como que yo estoy en mi cuento y déjenme a mi en mi cuento."

Igualmente los metaleros son considerados como aislados e introvertidos en donde solo prima el gusto por un determinado estilo de música, y no se perciben reivindicaciones políticas de clase abiertamente. En términos de poder o dominación entre las subculturas existe un respeto mutuo y excepto con los emos, todas pueden convivir dentro y fuera del colegio. Por lo tanto, la pertenencia a cierta subcultura le brinda a los estudiantes un lugar de expresión de su identidad como jóvenes, es el espacio para manifestar prácticas propias de su discurso oculto (Scott, 2004) al igual que les permite construir expresiones artísticas colectivas que solo tangencialmente son tomadas en cuenta por la vida escolar. Estos lugares de enunciación de los y las jóvenes podrían ser aprovechados desde el ámbito escolar visibilizando aun más sus posturas, convirtiéndolas en ejes pedagógicos de análisis, lo cual podría propiciar la reflexión en cuanto a sus concepciones y tener mayores elementos para interpretar su contexto local. Una docente menciona al respecto de las propuestas artísticas y deportivas de las y los estudiantes:

"Si aquí hay un actico cultural se les permite algunos bailes y ahí expresan todo y a veces decía uno, mire el chico no hace nada en clase, no produce, no expresa nada no hace aportes críticos pero mírelo bailando es increíble, o igual en la parte deportiva, entonces así sucede en cuanto a la música, cantan bailan, esa parte si la tienen ellos como muy arraigada y les gusta y sale ahí y hacen buenas cosas."

Las y los jóvenes que pertenecen a alguna de las subculturas son una minoría en el colegio y estos grupos son considerados por algunos docentes y estudiantes como una simple moda, puesto que a veces sus integrantes cambian de subcultura o la

abandonan al poco tiempo, al igual que son asociados por usar cierta ropa o peinarse de determinada manera a una cuestión simplemente estética. Por lo general, los emos y los floggers son vistos como grupos pasajeros con el fin de subvalorarlos y tener una excusa más para ejercer la dominación. Una docente menciona al respeto de las subculturas y la moda:

"Esas culturas son en parte moda y en parte son un desahogo para ellos que ven en la música la expresión de una filosofía, y como te digo, todo es copia, entonces según su estado de animo se inclinan por alguna de estas culturas urbanas y ellos indagan sobre eso y se ven identificados con alguno de estos grupos y se meten ahí. Igual hay muchachos que eso no les interesa para nada y no, normal no se identifican con ninguna de esas culturas, sino que son ellos mismos y nada más."

De una u otra forma las subculturas juveniles en el contexto de Soacha y más concretamente en la institución educativa, están cruzadas por la intención de reivindicar su clase social y su experiencia como sujetos jóvenes por diferentes medios, bien sea realizando actos vandálicos que los visibilicen como en el caso de los punk o el dibujo, la música y el baile entre los hip hopers, o el uso de maquillaje y prendas de vestir de colores en los floggers, sin embargo, no percibí que la pertenencia a alguna subcultura represente mayores diferencias en el discurso político el cual se muestra poco profundo, estereotipado y sin mayores conocimientos sobre las situaciones históricas y sociales de su contexto social inmediato. Si bien tienen interés por participar en el ámbito de lo público, no poseen las suficientes herramientas conceptuales para hacerlo asertivamente y tampoco se han dado los espacios en el colegio para reflexionar sobre el discurso y las prácticas de las subculturas juveniles.

Como conclusión de este apartado puedo afirmar que las y los estudiantes conocen los mecanismos de participación institucionalizados, pero se resisten a utilizarlos ya que son considerados como afines al aparato dominante y son acaparados por las y los estudiantes que gozan de mayor reconocimiento y popularidad en el colegio, sin embargo, esto no quiere decir que no participen y de hecho lo hacen de manera directa sin mediar con la representatividad legítimamente constituida utilizando la figura de un caudillo que recoge las expectativas de los jóvenes momentáneamente. En cuanto a las formas de participación de los estudiantes pertenecientes a subculturas juveniles me es posible afirmar que por medio de propuestas artísticas espontaneas intentan reivindicar su condición de clase oprimida, sin embargo, no conciben posiciones políticas más cercanas a su contexto local y una crítica frente a las mismas prácticas de consumo y dominación que ejercen; en este sentido, sus posibilidades de participación en la vida pública y política municipal o nacional, bien sea a partir de mecanismos legales, como parte de su voluntad popular o a partir de su expresividad, se ven restringidas. Sería por lo tanto, labor de la escuela implementar propuestas pedagógicas contextuadas y que propendan por el desarrollo de un pensamiento crítico en los estudiantes, para así brindar mayores herramientas de comprensión de su realidad social, económica y cultural.

5. LOS ADULTOS Y LA CONSTRUCCIÓN DEL PODER EN LOS JÓVENES

En este apartado exploro las relaciones que los jóvenes estudiantes entablan con los adultos significativos de su entorno, tales como padres de familia y docentes a partir de las construcciones sobre el poder y la dominación evidenciadas entre estudiantes a

través de la descripción y análisis de las categorías anteriormente desarrolladas.

5.1 Padres y Docentes

Como lo presenté en la primera parte de los resultados, me es posible decir que gran parte del tiempo diario de los estudiantes se pasa en soledad; la figura de los padres es bastante ausente e igualmente, no es valorada como referente para sus apreciaciones, sin desconocer que sus prácticas cotidianas y construcción simbólica permea las representaciones, sentidos y prácticas de los estudiantes. Tanto padres como docentes son percibidos como figuras que en casos extremos tienen el poder de ejercer castigos sobre ellos y ellas aun más si se enteraran de su cotidianidad escolar o en la calle. Existe un estado de la escuela y un estado del hogar (McLaren, 1.995) bajo el cual sus comportamientos difieren y se presentan como poco conflictivos, pasivos y obedientes, al respecto un estudiante de grado once y una estudiante de décimo mencionaron:

"Los papás le hablan a uno sobre que no se peleen, es que uno en la casa es otra cosa y por fuera es otra cosa, uno en la casa es si normal, pues el niño juicioso de la casa y por fuera no."

"Le pregunto a mi mamá ella en el caso en que de pronto la llamaran o que a mi me sancionaran por una pelea o de pronto por haber peleado, me dice pues le acabo de dar duro encima."

El discurso público oficial es presentado por los jóvenes en presencia de los padres, mientras que el discurso oculto más beligerante, rebelde y contestatario se deja para los espacios escolares y barriales (Scott, 2004). Sin embargo, padres, estudiantes y docentes y la comunidad en general conocen los mecanismos de agresión presentes en

el municipio; Al respecto comentó la docente entrevistada: *“Los papas si conocen, hay dos clases de papás los que saben eso y de pronto no lo comparten o lo justifican, digamos le tapan, hay otros papás que por su trabajo y por todo vienen cuando hay una situación de un chico problema, y le explica uno su situación y dicen, pero si mi hijo no es así en la casa, pues tienen un hijo con dos facetas, entonces los papas quedan aterrados porque creen que su hijo era esto y esto y es otra cosa.”*

Esto muestra que muchas de las situaciones que se presentan en el colegio en términos de peleas y conflictos son reconocidos por la comunidad como nocivos e indeseables, sin embargo, esta forma de resolver conflictos contradictoriamente es validada y en algunas ocasiones las peleas de los jóvenes son también compartidas por los padres de familia. Por otra parte, los padres y madres dan consejos a sus hijos, que en la mayoría de los casos ignoran puesto que desde su perspectiva no sirven para nada teniendo en cuenta el contexto real del ámbito escolar y barrial, en este sentido manifestaron dos estudiantes de grado once:

S: pues si, ellos saben y dicen que cuidado, que no vaya por malos pasos, que no esté con gente mala”

“Mi mamá siempre me ha dicho que cuando alguien le busque pelea, que no le siga, que me quede más bien callada; entonces, mi mamá siempre me dice que cuando me vayan a parar o me digan así, entonces que les diga que la decencia va por encima de la misma patanería y que me les volteo y me voy; no creo que sirva de a mucho porque digamos que uno vaya y le diga eso a una persona, pues obviamente la persona se va a ofender porque uno le da la espalda”

Tanto el espacio del hogar, como el escolar y el de la calle, son construidos bajo lógicas diferentes, aun cuando posiblemente todos comparten el discurso oculto que rige estos

espacios sociales en caso de que el conflicto los toque directamente. Por otra parte, la relación con los docentes es más clara en cuanto son más cercanos a las situaciones cotidianas de los estudiantes y por su rol, en algunas ocasiones, inciden en la forma en que se resuelven conflictos bien sea por medio del diálogo o la sanción. Sin embargo, los estudiantes pretenden pensar que sus prácticas fuera del colegio no son conocidas por las y los docentes, al respecto un estudiante mencionó:

"Ellos no saben, eso pasa de puertas para afuera, a veces pasa acá y pues las coordinadoras hacen sus respectivos reportes y firman el observador y llaman a las mamás y ya, sigue uno estudiando, no hacen más nada."

Si bien, los docentes reconocen las prácticas de dominación y las dinámicas de poder en el colegio, perciben que la problemática social desborda sus posibilidades aun cuando manifiestan que en el colegio no ingresan estos conflictos. El docente entrevistado mencionó:

"Yo creería que obedecen más al contexto comunitario, al barrio, a la comuna, donde operan grupos de mayor impacto que ya manejan otras formas de intimidación, armas, amenazas abiertas, pero eso se refleja acá en la escuela, pero no trasciende a la escuela, en la escuela se maneja en un menor grado de intensidad, la policía ha hecho requisas y no se han encontrado armas, no hemos tenido heridos, no hay denuncias de estudiantes sobre amenazas o chantajes, no las hay."

Por lo tanto, hay un doble juego entre docentes y estudiantes que lleva a la negación de las situaciones presentadas por parte de ambos actores quienes pretenden pensar que en el colegio predomina el discurso público oficial, mientras que los estudiantes conciben que su discurso oculto se mantiene fuera de la mirada de todo aquel que representa la legitima autoridad. Puedo decir que los estudiantes del colegio en la

construcción de sus relaciones de poder son relativamente autónomos y autoreferenciados en sus dinámicas de dominación donde son más relevantes sus propios mecanismos, en los cuales prevalecen las reglas y normas propias, aunque los valores y principios en su gran mayoría son compartidos en el contexto local, los cuales son naturalizados a partir de la interiorización de los contenidos ideológicos de la cultura hegemónica, incluso sobre apreciaciones propias de los jóvenes, como lo menciona una de las estudiantes de grado noveno que se identifica con la subcultura flogger:

"Ellos (sus padres) *a mi me respetan mucho mi cultura, pero que si quiero volverme emo y cortarme las venas, pues ellos tampoco van a permitir eso".*

CAPITULO IV. LAS CONCLUSIONES

1. Discurso Político, Crisis Social y Cultura

Las y los jóvenes de Soacha en su gran mayoría, se encuentran en una situación de marginación y exclusión, lo cual genera que el sentido que le dan a sus vidas se encuentre marcado por esta condición construida históricamente. Los habitantes de este municipio, en su gran mayoría han llegado allí en la búsqueda de mejores condiciones económicas o debido al desplazamiento causado por el conflicto armado que desde hace varias décadas vive el país y por esto, comparten experiencias de vida similares caracterizadas por la instauración de prácticas colonizadoras por parte del estado, la implementación de mecanismos violentos de expoliación de propiedades y la ruptura forzada con las tradiciones y relaciones socioculturales. Por lo tanto, es necesario reconocer la condición de gran parte de la población del municipio como

grupo colonizado y subalternizado, que como lo menciona Fanon (1963), engendra conductas agresivas de carácter reflejo, mal diferenciadas, anárquicas e ineficaces que se dirigen contra si mismo y los miembros de su propia comunidad, generando dinámicas sociales marcadas por la violencia producto de la colonización, que como parte central y constitutiva de la modernidad ha ejercido el control sobre el ser, el conocer y el poder y han llevado a la esclavitud, la jerarquización racial y la dominación patriarcal como concepciones hegemónicamente constituidas (Maldonado, 2006). En este sentido, es posible afirmar que la población emigrante y desplazada del municipio de Soacha ha estado sometida directamente a prácticas de colonialismo interno (Casanova, 2006) en la que se ligan determinadas etnias a los grupos y clases dominantes y otras con los dominados, creando relaciones de subordinación y subalternidad en términos de clase, edad, género, oficio, entre otros (Guha, 1981 en Mallon 2001). Por lo tanto, no es posible entender las prácticas culturales que los jóvenes de Soacha construyen y reproducen, sin reconocer los procesos históricos y los mecanismos colonizadores a los que ha sido sometida su población en diferentes generaciones, para de esta forma, no caer en describir las identidades de estos sujetos de las mismas maneras en que las estructuras dominantes ya lo han hecho desde las narrativas del poder estatal, (Mallon, 2001) en donde prima la criminalización de sus prácticas y el ocultamiento de los verdaderos motivos que hacen surgir formas violentas de interacción social. Como lo menciona Jelin (2005:5) “En realidad, hay un doble discurso: un discurso de la participación política institucional y un no-discurso de la exclusión económica. O un discurso de la participación y una realidad de la opresión. Los excluidos económicos no se constituyen en actores: resisten, protestan (a veces), se resignan, viven con otra legalidad; la de la violencia.” Por lo tanto, los significados,

formas simbólicas, expresiones y valores de estos jóvenes son constituidos a partir de su vivencia en un orden social determinado que se reproduce a partir de los discursos y prácticas provenientes de las instituciones económicas, políticas y culturales enmarcadas en el desarrollo del capitalismo avanzado. (Williams, 1994).

En este sentido, los jóvenes estudiantes del municipio están expuestos a un doble discurso agenciado desde las mismas políticas estatales actuales, en donde por un lado se invoca el diálogo, la construcción de formas pacíficas de resolución de conflictos, el entendimiento mutuo y la tolerancia, discursos muy comunes en el contexto escolar, mientras que en otro sentido se emplean prácticas violentas de eliminación del contradictor y el ejercicio de la fuerza como condición necesaria para lograr la cohesión y estructuración social a partir de la ideología de las elites dominantes, la cual también es agenciada por la gran industria del entretenimiento (noticieros, películas, música y juegos de video). Muchos de estos jóvenes ven como única posibilidad laboral y de desarrollo personal la vinculación a grupos armados en la mayoría de los casos legales, tales como el ejército o la policía, instituciones que han sido ennoblecidas a través de los medios de comunicación y que hacen parte de gran cantidad de las familias de los estudiantes en el rol de padres, hermanos o parientes. Por lo tanto, las formas violentas y agresivas de interacción social de las y los estudiantes que he descrito responden a dos motivos contradictorios: por una parte pretenden ser una respuesta a la condición de exclusión y opresión que históricamente han vivido y por otra parte, se convierten en una forma viable y reconocida de tramitar conflictos personales o grupales que paradójicamente se convierten en un rito de liberación, mientras legitiman el discurso hegemónico interiorizado. En este sentido, las formas de resistencia violenta que subyacen a una de las caras del doble discurso institucional (el pacifista) legitiman la

otra cara del discurso (el guerrerista). La ideología de las y los estudiantes corresponde en gran medida a concepciones conservadoras y discriminatorias en donde sobresalen creencias y representaciones que constituyen relaciones naturalizadas de dominación y subyugación entre su mismo grupo social en términos de clase social, edad y género y que reafirman, a través de sus prácticas cotidianas, las concepciones hegemónicas en nuestra sociedad y las relaciones de poder que histórica y culturalmente se han establecido.

En este sentido el municipio vive una crisis social no solo como consecuencia de factores económicos sino también culturales puesto que a partir de la interiorización de los valores, creencias y símbolos de la ideología de las elites dominantes profundiza su lugar de subyugación y sus pocos procesos de resistencia terminan devolviéndose entre su misma población agudizando su problemática y legitimando aun más la exclusión y la represión ejercida por parte del estado, convirtiéndose también en lugar apto para la aparición de todo tipo de fenómenos asociados a la violencia tales como bandas criminales, pandillas o grupos armados ilegales que conllevan a prácticas constantes de reclutamiento tanto forzado como voluntario.

2. La escuela en medio de la crisis

Para las y los jóvenes estudiantes escolarizados, la crisis social los toca tangencial y atenuadamente, pero al salir de la vida escolar se encuentran con un mundo sin oportunidades donde la calle es el lugar para pasar el tiempo o en el mejor de los casos tener que ingresar esporádicamente a un mercado laboral en paupérrimas condiciones en donde el estado de dominación y subyugación se hace aun más evidente. En este

sentido, la escuela se convierte en una “estación fantasma” lugar donde es necesario asistir pero que expide credenciales a ninguna parte (Beck, 1986 tomado de Beltrán, Hernández, Marrero, 2005), y que internamente no posee las herramientas suficientes para enfrentar un fenómeno para el que la mayoría de docentes no fue formado además de tener que cumplir unas políticas educativas construidas y puestas al servicio de la elites para la reproducción de su dominación y mantenimiento de las inequidades sociales existentes. De esta forma, tanto las y los estudiantes como la escuela tienen el potencial de redefinir el poder social hegemónicamente constituido o por el contrario reafirmarlo a través de sus prácticas y significados, por lo tanto, debe ser labor de la escuela concebir procesos pedagógicos contextuados y reflexivos que generen aprendizajes significativos para las y los estudiantes y que sobretodo fortalezcan sus capacidades críticas y reflexivas, puesto que los jóvenes saben conocen y viven en sus propios cuerpos los procesos de dominación que cotidianamente se ejercen contra ellas y ellos, pero sin embargo, no pueden identificar claramente los motivos de esa condición, cuestión que los lleva a profundizar los valores hegemónicos como búsqueda de un motivo al cual acogerse y lograr homogeneidad y unidad social, sin percibir que a partir de allí se reproducen los mismos valores bajo los cuales se ejerce una dominación superior hacia ellos y ellas. En este sentido, la escuela podría aprovechar el potencial artístico mostrado por los y las estudiantes y sus reflexiones ideológicas generadas a partir de su pertenencia a alguna de las subculturas juveniles existentes haciendo que estas ingresen a la escuela como una pregunta de conocimiento para los estudiantes que les permita reflexionar y profundizar en las concepciones y expresividad simbólica de cada una de ellas y de esta forma permitir que las y los estudiantes puedan reconocer las relaciones de poder que se ejercen en la sociedad y

puedan concretar propuestas de incidencia en el ámbito local o municipal; igualmente, debe tener presente que la recuperación de la memoria tiene un papel significativo como respuesta a la vida desarraigada y como elemento fundamental para la reparación y reconocimiento de las personas que históricamente han sido sometidas a la exclusión y la marginación (Jelin, 2005), en este sentido podría explorar las historias de vida de sus estudiantes y de la misma forma poder hacer explicito y reflexionar críticamente sobre los motivos políticos, sociales y culturales que han llevado a que se den en el municipio unas condiciones de vida determinadas.

Por otra parte, la escuela debería proveer espacios deportivos y ejercicios de cooperación no escolarizados entre estudiantes, padres de familia y docentes como forma de canalizar la energía vital que en la actualidad se libera a partir de las peleas y las confrontaciones físicas, de la misma forma podría permitirse un mayor contacto con los parches y jóvenes desescolarizados desde una mirada comprensiva y no criminalizadora con el fin de propender por una integración social de estos compartiendo espacios de reflexión y construcción participativa desde el ámbito local. Sin embargo, el lugar de la escuela es limitado y desde el ámbito nacional, departamental y municipal se deberían generar políticas claras para el mejoramiento de la calidad de vida de los habitantes del municipio y generar estrategias para que los jóvenes egresados del sistema educativo en el nivel de la media puedan tener opciones y oportunidades de continuar sus estudios en la educación superior o por lo menos generar propuestas laborales a partir de sus habilidades artísticas y deportivas, y de esta forma no tener que ingresar a un mercado laboral que reproduce su condición de pobreza a partir de la realización de tareas precarias y poco remuneradas.

Por lo tanto, propender por un cambio económico, social y cultural en los habitantes de esta localidad debe reconocer cambios políticos estructurales generados no solo por las instancias de gobierno, sino por la sociedad en general.

3. Los posibles campos de desarrollo de la investigación

Por la magnitud de la presente investigación y sus limitados alcances, considero que es un estudio exploratorio que permitiría concretar nuevas preguntas de investigación y posibles temas de desarrollo a partir de los resultados encontrados y las conclusiones expuestas en el campo de los estudios culturales, en este apartado doy cuenta de estas posibles líneas de análisis.

Considero que la aproximación a las historias de vida de las y los estudiantes podría ser un insumo importante para analizar la forma en que las y los jóvenes construyen su identidad, puesto que a partir de sus vivencias particulares se podrían explorar con mayor profundidad los diferentes mecanismos por medio de los cuales se instalan las relaciones de dominación entre ellos y ellas y los motivos que llevan a que unos adquieran posiciones dominantes y otros acepten ubicarse en posiciones de subyugación; igualmente, podría explorarse la forma como le dan sentido a su experiencia particular en el medio escolar tanto dominados como dominadores y en este sentido, indagar acerca de las representaciones de las y los estudiantes en torno a la violencia, el discurso pacifista de la convivencia, la participación, las relaciones de género o la clase social. Pienso que el estudio sobre las subculturas juveniles sigue siendo pertinente aunque más que investigar el estilo de las y los jóvenes se podrían abordar sus concepciones políticas y como estas eventualmente pueden justificar

formas de resistencia o reproducción de los valores hegemónicos, al igual que plantear formas naturalizadas de dominación. Igualmente, en cuanto a las subculturas juveniles podría ser pertinente preguntarse por la utilización de los medios de comunicación tales como internet puesto que comienzan a existir intercambios globales de información entre jóvenes de diferentes países en donde se articulan concepciones tanto locales como globales.

Otra de las posibles líneas de investigación dentro del campo de los estudios culturales, podría centrarse en el estudio de los egresados haciendo énfasis en el transito entre lo escolar y la vida en la calle o en el espacio laboral, donde se podría analizar la forma en que la agresividad y la violencia presente en el espacio escolar o bien se incrementa y es cooptada por parches o pandillas haciéndose parte de su forma habitual de vida y como mecanismo de consecución de recursos económicos o bien es reprimida a partir del ingreso a estructuras laborales verticales en donde no hay posibilidades para su expresión y su consiguiente posible desplazamiento a otros espacios sociales.

En cuanto al estudio sobre la institucionalidad escolar podría ser posible indagar en torno a las concepciones y prácticas pedagógicas de los docentes y como éstas o bien posibilitan, restringen o abordan las acciones de dominación de las y los estudiantes presentes en el contexto escolar. Igualmente, se podrían explorar las relaciones de padres e hijos y como funcionan en los jóvenes mecanismos de escisión entre los valores y normas propias del hogar, las propias de la vida escolar y las que se practican en el espacio de la calle.

Referencias

- Álvarez A. (1995). …Y la Escuela se hizo necesaria. En busca del sentido actual de la escuela. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ball S.J. (2001) Foucault y la educación: disciplinas y saber. Madrid. Ed. Morata
- Bonilla E., Rodríguez P. (1997) Más allá del dilema de los métodos. La investigación en Ciencias Sociales. Bogotá. Ediciones Uniandes. Ed. Norma
- Cubides H, Laverde M. C., Valderrama C.E. (1998). Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades. Bogotá. Universidad Central DIUC. Siglo del Hombre Editores.
- Erikson E. (1968) Identidad Juventud y crisis. Ed. Paidos. Buenos Aires
- Fanon, F. (1963) Los condenados de la tierra. México, Fondo de Cultura Económica
- Foucault, M. (1979) Microfísica del Poder. Madrid. España Ed. La piqueta
- Girard,R. (1983) La violencia y lo sagrado. Barcelona. España. Ed. Anagrama
- Girard, R. (1986) El chivo expiatorio. Barcelona. España. Ed. Anagrama
- Giroux, H. (1992) Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Giroux, H. (2001) Cultura, Política y Práctica Educativa. Barcelona, Ed. Graó.
- González Casanova, Pablo (2006) Colonialismo interno una definición. En Atilio Borón, J. y González S. (compiladores), *La teoría marxista hoy. Problemas y perspectivas*, Buenos Aires, Clacso, 2006 (Colección Campus Virtual).
- Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos (1998), “Manifiesto Inaugural”, en Santiago Castro y Eduardo Mendieta (editores), Teorías sin Disciplina. Latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate, Mexico. Miguel Angel Porrua.
- Gvirtz, S. (2007) La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la pedagogía. Buenos Aires. Aique Grupo Editor, S. A
- Hammersley M., Woods p., (1995) Género, Cultura y Etnia en la escuela. Informes etnográficos. Barcelona. Paidos.

- Hall, S. (1987). La importancia de Gramsci para el estudio de la raza y la etnicidad en Revista Colombiana de Antropología Volumen 41, enero-diciembre 2005. Bogotá. ICANH
- Hall S., Jefferson T. (1976). Resistance Through Rituals. Youth Subcultures in post War Britain. London. Routledge
- Hebdige, D. (1979) Subcultura. El significado del estilo. Barcelona. Paidos.
- Hernández, F., Beltrán, J. & Marrero A. (2005). Teorías sobre Sociedad y Educación. Valencia. Tirant lo Blanch
- Jaramillo J.E. (1998) Los barrios de borde de la localidad 18 (Rafael Uribe). Poblamiento, Espacio público y organizaciones dinamizadoras de la sociedad. Bogotá. Observatorio Urbano IDCT. Bogotá.
- Jelin, E. Exclusión, memorias y luchas políticas. *En libro: Cultura, política y sociedad Perspectivas latinoamericanas*. Daniel Mato. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2005. pp. 219-239.
- Kim, G. (1978) Diálogo sobre el poder «Dialogue on Power»; conversación y debate informal de Michel Foucault con estudiantes de Los Ángeles, transcrita a partir de una grabación efectuada en mayo de 1975 en la Founders Room del Pomone College, en Claremont, y publicada en una revista destinada al campus. Wade (S.) (comp.), *Chez Foucault,* Los Ángeles, Circabook, 1978, Págs. 4-22.
- Labourdette, S. D. (1984) El Poder. Hacia una teoría Sistemática. Buenos Aires, Argentina. Ed. Belgrano.
- Maldonado N. “La descolonización y el giro des-colonial” (págs. 65-78) en Revista Comentario Internacional, No 7, segundo semestre de 2006/primer semestre 2007.
- Mallon, F. (2001) “Promesas y dilemas de los Estudios Subalternos: Perspectivas a partir de la Historia Latinoamericana” en Ileana Rodríguez (editora), Convergencia de tiempos. Estudios subalternos/contextos latinoamericanos, estado, cultura, subalternidad, Amsterdam-Atlanta, Rodopi 2001.
- Martín-Barbero, Jesús (1987), De los medios a las mediaciones. Comunicación Cultura y Hegemonía, Bogotá Convenio Andrés Bello, 2003.

- Martín-Barbero y Ochoa En libro*: Cultura, política y sociedad Perspectivas latinoamericanas*. Daniel Mato. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2005. pp. 181-197
- McLaren P. (1995) La escuela como un Performance Ritual. Hacia una Economía Política de los Símbolos y los Gestos Educativos. México. Siglo XXI
- Muñoz G. (2006) La comunicación en los mundos de vida juveniles: hacia una ciudadanía comunicativa. Tesis (Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud). Colombia. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y juventud - Alianza Cinde -Universidad de Manizales
- Perea C. (2000) De la identidad al conflicto: los estudios de juventud en Bogotá. En Cultura y Región. Martín J. López F., Robledo A. (Editores). Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Centro de Estudios Sociales. Bogotá, Pág. 315-346
- Pérez Diego, Mejía Marco Raúl. (1996). De Calles, Parches, Galladas y Escuelas. Transformaciones en los procesos de socialización de los jóvenes de hoy. Bogotá. Cinep
- Reguillo, R. (2000). Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto. Bogota. Grupo Editorial Norma.
- Reguillo, Rossana, “Formas de saber. Narrativas y poderes diferenciales en el paisaje neoliberal”, en Alejandro Grimson (compilador), Cultura y neoliberalismo, Buenos Aires, Clacso, 2007, Págs. 91-136.
- Rodríguez Jairo A. (1998) Jóvenes, Cultura y Ciudad. Bogotá. Observatorio de Cultura Urbana Instituto Distrital de Cultura y Turismo.
- Serrano J.F. (1998) La investigación sobre jóvenes: estudios de (y desde) las culturas. En Cultura y Región. Martín J. López F. (Editores). Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Centro de Estudios Sociales. Bogotá, Pág. 274-309
- Stevenson, N. (2003). Cultural Citizenship. Cosmopolitan Questions. Glasgow. Open University Press.
- Scott J. (2004) Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos. México. Ed. Era.

- Weber, M. (2005) Economía y Sociedad. México. Fondo de Cultura Económica.
- Williams, R. (1994). Sociología de la Cultura. Barcelona. Ed. Paidos
- Williams, R. (1997) Marxismo y literatura. Barcelona. Ed. Península
- Willis, P. (1988) Aprendiendo a Trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera. Madrid. Ed. Akal S.A.

ANEXOS

ANEXO I. GUIAS E INSTRUMENTOS RECOLECCIÓN DE INFORMACIÒN

GUIA No 1. OBSERVACIÓN- ESPACIOS Y MOMENTOS DE OBSERVACIÓN

La observación se desarrollará en los siguientes momentos o espacios de la jornada escolar tanto por mí como por las y los estudiantes del grupo constituido:

1. Comienzo de la jornada escolar e ingreso de los estudiantes a la Institución Educativa
2. Horas de clase y trabajo en aula de los(as) estudiantes
3. Tiempo de descanso de los(as) estudiantes en la jornada escolar
4. Salida de los(as) estudiantes de la Institución Escolar. Terminación de la jornada escolar
5. Espacios formales de participación de estudiantes: reuniones de personeros(as) escolares, consejo estudiantil y otros donde participen delegados estudiantiles.

GUIA No 2. FORMATO REGISTRO DE OBSEVACIÒN

FECHA: _____ HORA INICIO_____ HORA FINAL _____

LUGAR		COMENTARIOS
1. Comienzo de la jornada		
2. Trabajo en aula		
3. Hora de descanso		
4. Salida de los estudiantes		
5. Espacios formales de participación		

Estudiantes participantes:

_____

_____

_____

_____

Otros actores involucrados:

_____

_____

_____

Descripción de las acciones o eventos observados:

Descripción de las relaciones entre estudiantes observadas:
Descripción de las relaciones entre estudiantes y otros actores escolares o extraescolares:
Percepciones o ideas preliminares a partir de las acciones o eventos observados y las categorías iniciales:

GUIA NO 3. ENTREVISTA INDIVIDUAL - I

Guía de entrevista individual a profundidad semi-estructurada para ser realizada en el trabajo de campo con cada uno(a) de los(as) estudiantes del grupo constituido. Las preguntas son una guía inicial para profundizar en cada tema.

Duración: 35 a 45 min. **Forma de recolección:** Grabación en Audio

Datos generales:

Nombre: _____

Genero: _____ Edad: _____ Curso: _____ Años en la I.E.: _____

Lugar de nacimiento: _____ Años en el municipio: _____

Preguntas Orientadoras por eje temático

1. **Relaciones de poder entre las y los jóvenes en el ámbito escolar**
   - Existencia de estudiantes que representan superioridad o poder ante los demás alumnos de la I.E. y percepciones sobre este hecho.
   - Características de las figuras que representan poder o dominación en el grupo de estudiantes.
   - ¿Cómo manifiestan su dominación estudiantes que ostentan el poder ante los demás compañeros del colegio?
   - ¿De qué maneras afronta las situaciones de dominación de unos estudiantes sobre si mismo u otros?
2. **Jerarquías entre las y los jóvenes**
   - ¿Quiénes y por qué acceden a posiciones de poder frente a otros estudiantes?
   - ¿Qué características o particularidades tienen los(as) estudiantes que acceden a posiciones de dominación frente a otros(as)?
   - ¿Qué características o particularidades tienen los(as) estudiantes que son percibidos como dominados por otros estudiantes?

- ¿Con qué fin algunos estudiantes generan relaciones de dominación sobre otros estudiantes?
- ¿Qué objetos o relaciones son necesarias para acceder a posiciones de poder de unos(as) estudiantes frente a otros(as)
- ¿Existen grupos de estudiantes que conforman relaciones de dominación ante otros grupos? ¿Cómo grupalmente se manifiestan y se hace resistencia a este tipo de relaciones?

**La misma guía se utilizó en las dos entrevistas realizadas a docentes de la institución*

GUIA NO 4. ENTREVISTA INDIVIDUAL - II

Guía de entrevista individual a profundidad semi-estructurada para ser realizada en el trabajo de campo con cada uno(a) de los(as) estudiantes del grupo constituido. Las preguntas son una guía inicial para profundizar en cada tema.

Duración: 35 a 45 min. **Forma de recolección:** Grabación en Audio

Datos generales:

Nombre: _____

Genero: _____ Edad: _____ Curso: _____ Años en la I.E.: _____

Lugar de nacimiento: _____ Años en el municipio: _____

Preguntas Orientadoras

1. **Los adultos y la construcción del poder en los jóvenes**
    - Posturas de los familiares o adultos significativos de los estudiantes en cuanto a la construcción de relaciones de dominación de la o el estudiante
    - ¿Qué Posición adoptan los familiares o adultos significativos en cuanto a las formas de afrontar relaciones de dominación en el contexto escolar por parte de las y los estudiantes?
    - ¿Cree que las posiciones de las o los docentes son las más acertadas para enfrentar situaciones de resistencia a la dominación de otros(as) estudiantes?
    - ¿Qué posición adoptan las y los docentes en cuanto a las formas de afrontar relaciones de dominación percibidas en las y los estudiantes?
    - ¿Cree que las posiciones de las o los docentes son las más acertadas para afrontar hacer resistencia a la dominación de otros(as) estudiantes?

2. **Organización y participación de jóvenes**
    - ¿Cómo se construyen los grupos de amigos(as) o compañeros(as) en la institución educativa? ¿Cómo se relacionan con otros grupos? ¿Cómo se diferencia de otros grupos?

- ¿Qué características o particularidades tiene que tener un compañero(a) para poder ser parte de su grupo de amigos(as)? ¿Qué características tiene para que no sea admitido en su grupo de amigos(as)?
- Si alguien de su grupo de amigos(as) se encuentra en una situación de dominación, ¿Qué reacción tiene su grupo de amigos(as) ante la persona o el grupo dominador?
- ¿En qué situaciones los diferentes grupos de amigos(as) se unen (si esto sucede)?
- Ante problemas o confrontaciones entre estudiantes ¿Qué posición toman los demás compañeros(as)?
- Ante enfrentamientos con algún docente, en donde cree tener la razón ¿de qué manera actúa?
- ¿El manual de convivencia y el PEI establecen formas claras de participación y de resolución de conflictos entre estudiantes?
- ¿Cree que los mecanismos establecidos para la resolución de conflictos entre estudiantes son los más adecuados? ¿Cuál es la forma más utilizada?

**La misma guía se utilizó en las dos entrevistas realizadas a docentes de la institución*

GUÍA No 5. TALLER RELACIONES ENTRE ESTUDIANTES Y LOCALIZACIÓN DE LUGARES EN EL COLEGIO

Participantes: Un curso décimo del colegio **Duración:** 1 Hora

Objetivo:

1. Identificación de los lugares del colegio y cercanos a la institución en donde se pueden evidenciar relaciones de poder o dominación entre los (as) estudiantes.
2. Percepción de las(os) estudiantes de los lugares del colegio donde permanecen
3. Evidenciar la relación entre genero, poder y distribución de espacios escolares y municipales cercanos al colegio.

Materiales:

2 Pliegos de papel, Marcadores

Desarrollo del Taller

1. Los participantes se dividen en dos grupos uno de hombres y otro de mujeres
2. Cada grupo dibuja en el pliego de papel un croquis del colegio y las zonas cercanas
3. A partir de los siguientes criterios ubique los lugares del colegio y su entorno cercano
    - Lugares más utilizados por los estudiantes hombres en el descanso (márquelos con la letra **H**)
    - Lugares más utilizados por las estudiantes mujeres en el descanso (márquelos con la letra **M**)

- Relacione los siguientes lugares del colegio (identificados en el croquis) con la mayor utilización y permanencia de estudiantes hombres y estudiantes mujeres: canchas del colegio, cafetería, baños, aula de informática, sala de computadores, sala de tecnología. (márquelos con **H** o **M** según el caso)
- Identifique los lugares cercanos a la institución frecuentados por estudiantes mujeres. (márquelos con la letra **M**)
- Identifique los lugares cercanos al colegio frecuentados por estudiantes hombres (márquelos con la letra **H**)
- Lugares del municipio frecuentados por estudiantes hombres y mujeres para actividades fuera de lo escolar (márquelos con la letra **A**)
- Lugares cercanos al colegio que considera peligrosos para las estudiantes mujeres. (márquelos con las letras **MX**)
- Lugares cercanos al colegio que considera peligrosos para los estudiantes hombres (márquelos con las letras **HX**)

4. Presentación, por parte de las y los estudiantes, de la localización de los lugares realizada y discusión sobre lo expresado por ellas y ellos donde se plantearán preguntas e interrogantes sobre las relaciones de poder entre estudiantes mujeres y hombres.

GUIA No 6. EJERCICIO DE OBSERVACIÓN DE LOS Y LAS ESTUDIANTES

Las y los estudiantes del grupo constituido elaborarán un “diario” durante dos semanas en donde consignarán los acontecimientos o eventos que observaron o en los cuales participaron de acuerdo a su propia forma de escritura (pudiendo anexar imágenes, fotos dibujos u otras formas de texto que escojan) teniendo en cuenta los siguientes criterios:

1. Descripción de la hora de descanso y las relaciones entre estudiantes que pudo observar. Especificando lugares puntuales del colegio y situaciones que llamaron su atención.
2. Descripción del momento de entrada al colegio. Llegada de los estudiantes, docentes y padres de familia y las relaciones que observan entre los estudiantes.
3. Descripción del momento de salida del colegio. Haciendo énfasis en los lugares cercanos en donde se reúnen los(as) estudiantes y las relaciones y situaciones que observaron.
4. Narración de un conflicto entre compañeros(as) que haya observado o en el que haya participado, describiendo la situación que llevó a dicho conflicto, las personas involucradas y porqué se involucraron.

Cada una de estos criterios fueron explicados en un taller con los(as) estudiantes antes de la realización del ejercicio, con el fin de compartir los propósitos, objetivos, forma de realización del mismo y el uso que se dará del material construido por ellos(as). Los espacios de observación serán distribuidos entre las(os) estudiantes del grupo de acuerdo a sus intereses, creando así 3 subgrupos de observación de acuerdo a los criterios descritos. El cuarto punto será abordado por todo el grupo.

GUIA No 7. TALLER DE DISCUSIÓN DE LOS DIARIOS DE CAMPO DE LOS(AS) ESTUDIANTES – GRUPO FOCAL

Participantes: estudiantes del grupo de la investigación

Duración: 45-50 min. **Formato de recolección:** Notas y grabación de audio

Desarrollo del Taller

1. Explicación de la dinámica del taller, duración, forma de participación, utilización y confidencialidad de la información, entre otros.
2. Las(os) estudiantes que quieran, compartirán su "diario" leerán o expondrán las observaciones realizadas a todo el grupo. Por medio de preguntas y comentarios hechos por mí y los(as) estudiantes participantes se generará una discusión que permita evidenciar las relaciones que construyen y desarrollan en cada uno de los escenarios de interacción propuestos en la guía No. 6 y abordados durante 15 días por los estudiantes.
3. Anotación de las percepciones y comentarios de las(os) estudiantes con respecto a lo descrito por sus compañeros(as) en cuento a coherencia entre las situaciones presentadas y las descritas, y las percibidas en mis propias jornadas de observación.
4. Cierre del taller.

GUIA No 8. El CHISMÓGRAFO

Participantes: estudiantes del grupo de la investigación

Duración: 4 a 5 semanas

Formato de recolección de la información: Un cuaderno con las respuestas de las y los estudiantes

Objetivo

Evidenciar prácticas cotidianas, gustos y percepciones de las y los estudiantes de grado décimo de la institución educativa teniendo en cuenta su contexto escolar y local

Desarrollo del ejercicio:

1. A la representante estudiantil se le entrega un cuaderno para que lo haga rotar en el salón para que las y los estudiantes que quieran participar, escriban su nombre de acuerdo a un número asignado en las dos primeras hojas.
2. En las siguientes hojas del cuaderno se plantea una pregunta y cada estudiante contesta brevemente en el número que le correspondió a su nombre. El cuaderno rota libremente por el curso y todas y todos los estudiantes pueden ver las preguntas y respuestas escritas.
3. Las preguntas planteadas fueron las siguientes:
    i. Escribe tu nombre
    ii. Cuál es el tipo de música que más te gusta
    iii. Qué te gusta hacer después de clase
    iv. Con qué personaje de televisión te identificas
    v. Cuál es el sitio de tu barrio que más te gusta
    vi. Cuál es el sitio de tu barrio que menos te gusta

vii. Cuál es el estudiante más conocido del colegio y por qué
viii. Qué te gusta hacer los fines de semana
ix. Cuál es tu película preferida
x. Qué cosa te ofende mucho
xi. En donde naciste
xii. Para ti que es ser joven
xiii. Qué es lo que más te divierte
xiv. Para qué sirve el colegio
xv. Que vas a hacer cuando salgas del colegio
xvi. Quién es el estudiante más fuerte del colegio y por qué
xvii. Quién es la estudiante más fuerte del colegio y por qué
xviii. Cuál es el tipo de música que menos te gusta
xix. Qué haces cuando alguien te molesta
xx. Has peleado con alguien alguna vez dentro o fuera del colegio y por qué
xxi. Cuantos años llevas estudiando en el colegio
xxii. Cuando sales con amigos a donde vas
xxiii. Cuando sales con amigas a donde vas
xxiv. Deja un mensaje (propuesta por los estudiantes)

GUIA No. 9 TALLER DE VALIDACIÓN DE LA INFORMACIÒN

Participantes: Estudiantes del grupo de la investigación, consejo académico y otros docentes o actores de la comunidad educativa invitados.

Duración: 1 Hora (este taller se realizará después de terminado el proceso de recolección de la información y escritura de la tesis)

Objetivos:

- Presentar avances consolidados del proceso de categorización, sistematización y análisis de la información de la investigación
- Discusión y validación de las categorías emergentes de la investigación
- Posibles ejes de trabajo en la institución educativa a partir de los resultados de la investigación.

Desarrollo del Taller

1. Presentación de las categorías emergentes de la investigación
2. Discusión en torno a los resultados expuestos
3. Discusión de posibles propuestas, líneas o ejes de trabajo en la institución educativa a partir de los resultados presentados.

ANEXO II. FOTOGRAFIAS

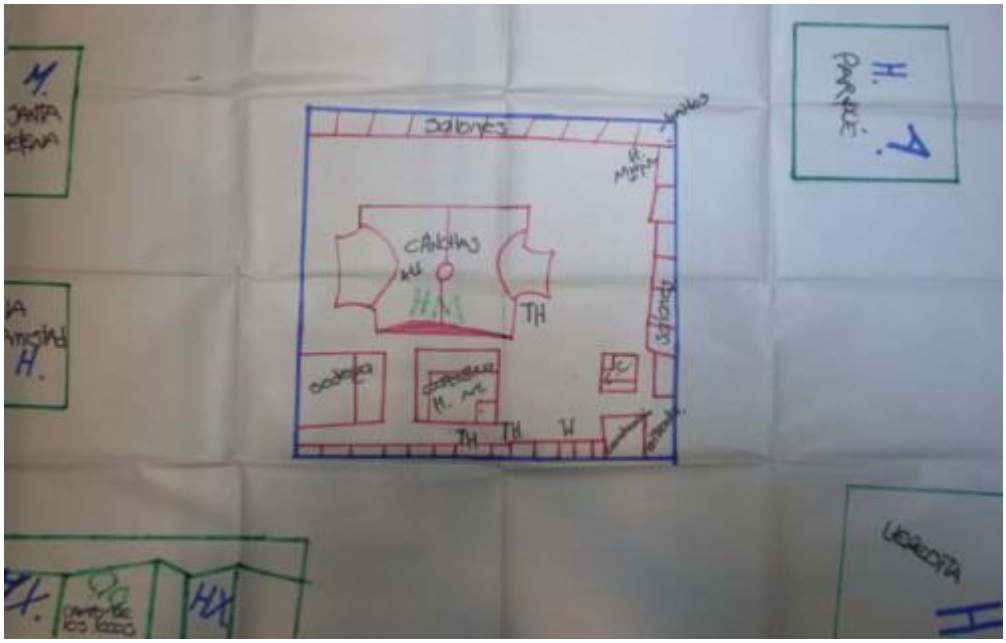
Patio Institución Educativa General Santander

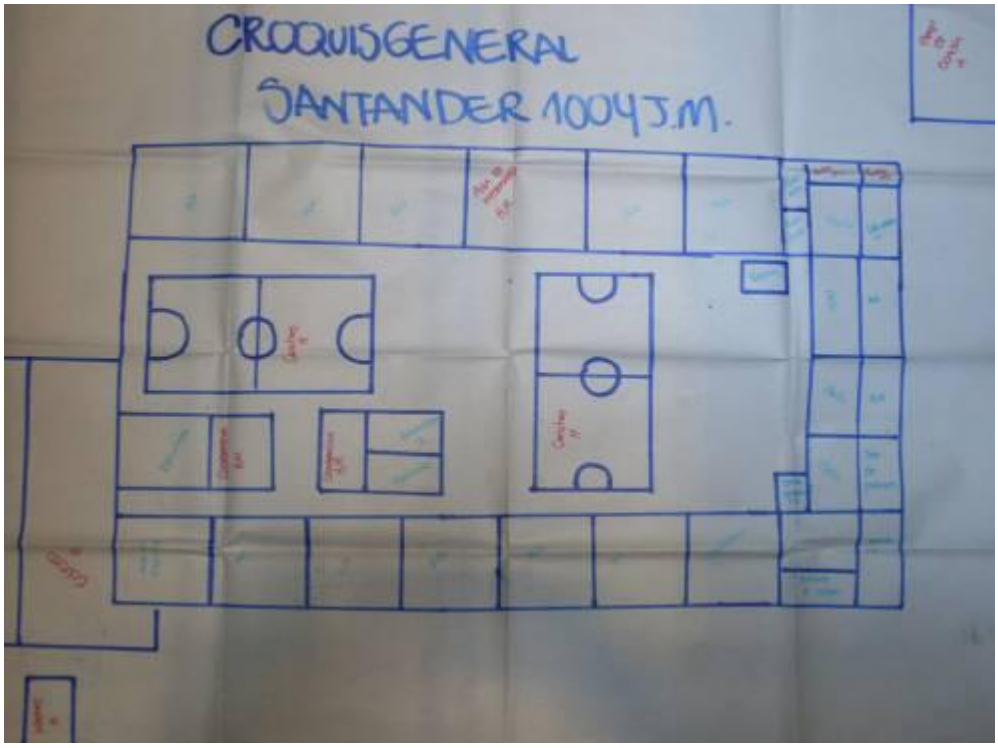
Cambio de clase en el colegio

Elaboración del ejercicio de cartografía social

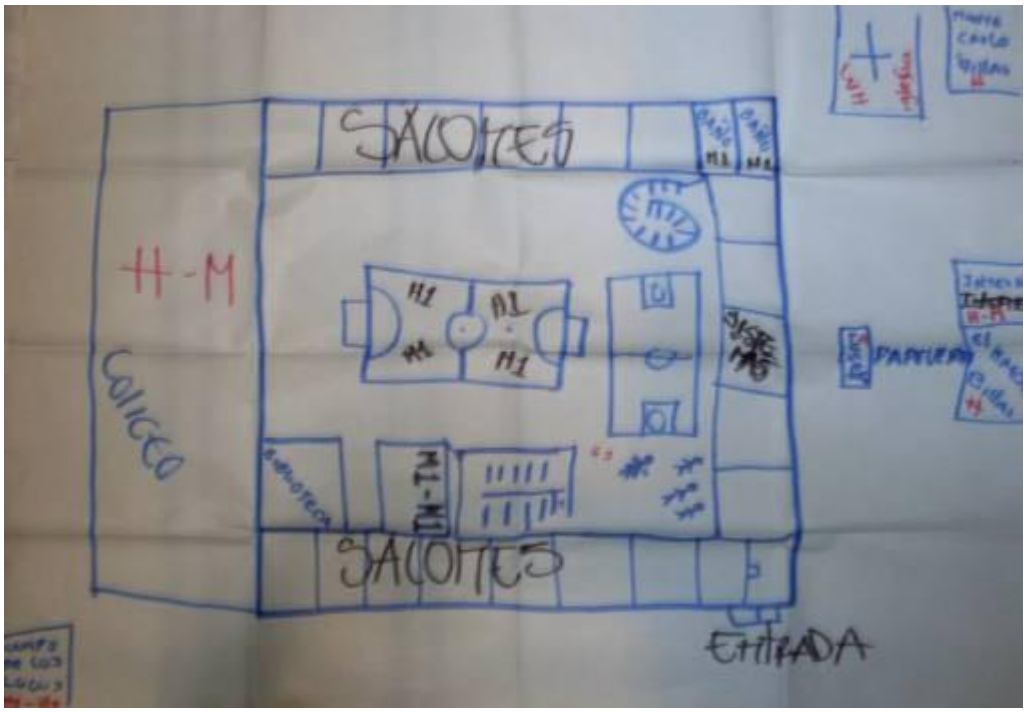
El “Parque de los locos”, ubicado a una cuadra del colegio

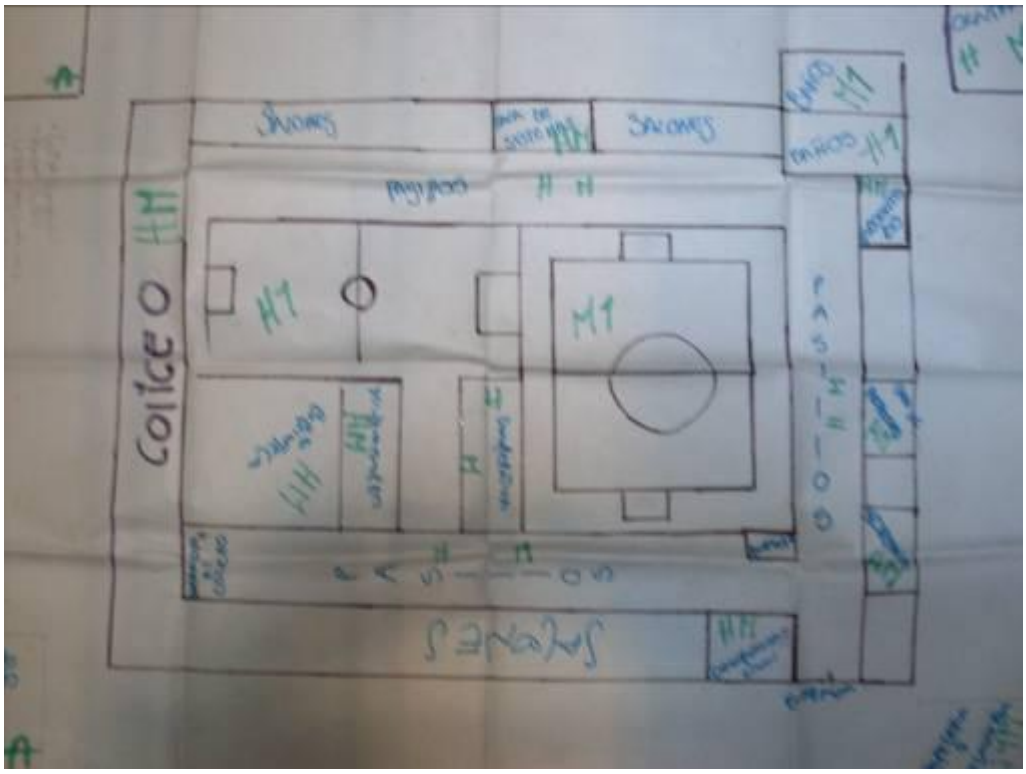
ANEXO III. CARTELERAS TALLER RELACIONES ENTRE ESTUDIANTES Y LOCALIZACIÓN DE LUGARES EN EL COLEGIO – GUÍA No. 5





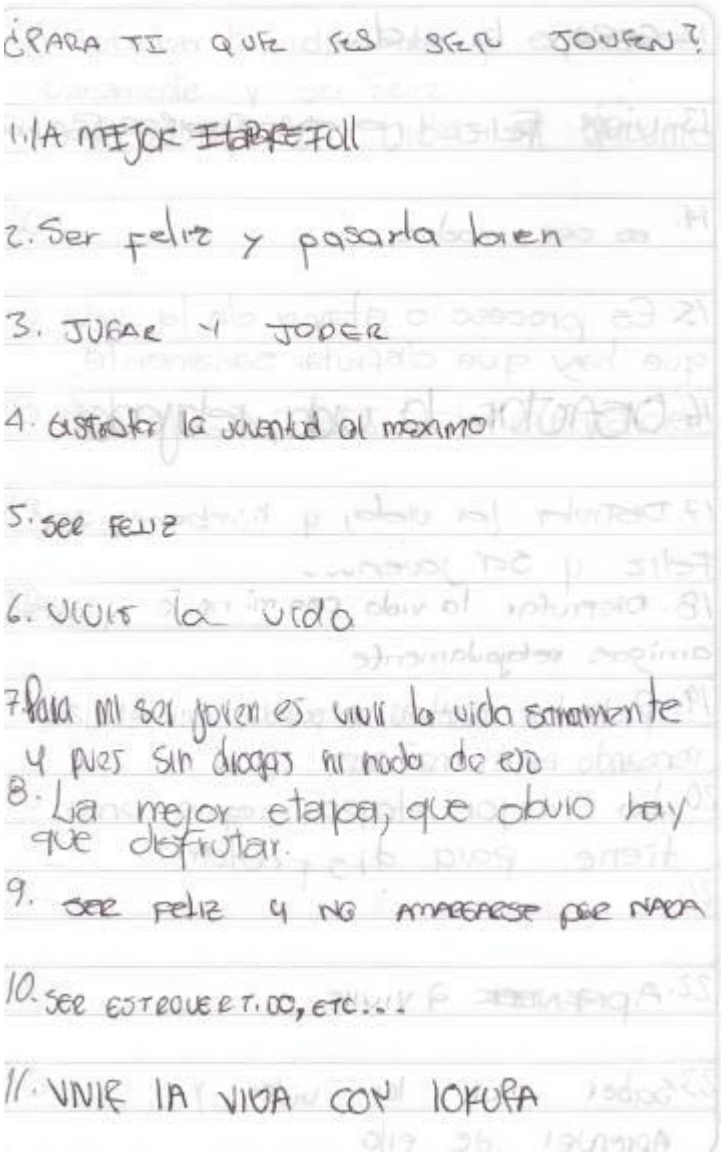
Carteleras realizadas por estudiantes de grado décimo





Carteleras realizadas por estudiantes de grado décimo

¿Qué es ser joven?



¿PARA TI QUE ES SER JOVEN?

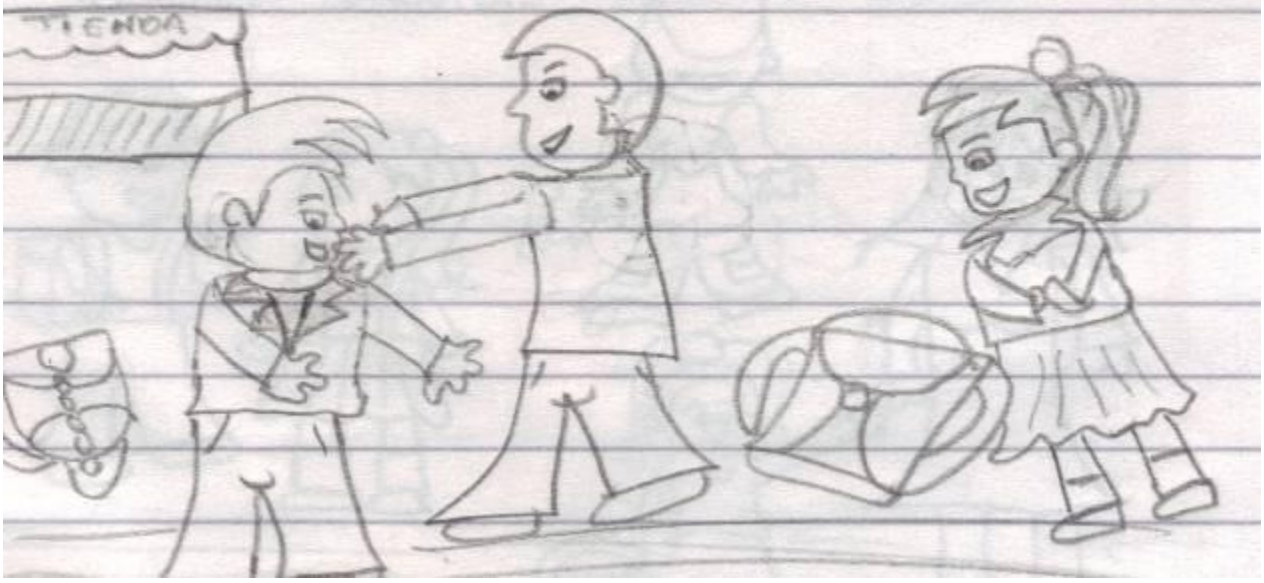
1. LA MEJOR ETAPA
2. Ser feliz y pasarla bien
3. JUGAR Y JODER
4. Gastarte la juventud al maximo
5. SER FELIZ
6. VIVIR la vida
7. Para mi ser joven es vivir la vida sanamente y pues sin drogas ni nada de eso
8. La mejor etapa, que obvio hay que disfrutar.
9. SER FELIZ Y NO AMARGARSE POR NADA
10. SER ESTUDIANTE, ETC...
11. VIVIR LA VIDA CON LOCURA
12. GOZAR la vida
13. Vivir Feliz y no amargarse por nada
14. es ser madura
15. Es proceso o etapas de la vida que hay que disfrutar sanamente.
16. Disfrutar la vida, relajada
17. Disfrutar la vida, y rumbear, ser Feliz y ser joven...
18. Disfrutar la vida con mi novio y mis amigas relajadamente
19. Disfrutar mientras se puede vivir relajado pensando en el mañana
20. La mejor etapa que uno tiene para disfrutar
21.
22. APRENDER A VIVIR
23. Saber vivir la vida y Aprender de ella

ANEXO IV. APARTES DIARIOS DE CAMPO

Diario de campo estudiante mujer de grado décimo

Abril 14

Hoy desde el descanso se comenco a ver un conflicto entre un niño de 11 contra uno de 8 aparentemente era por una chiña, Primero no faltaron los insultos de parte y Parte despues, simplemente se empujaron y ya. a la salida el chico de 11 cojio al de 8 y se dieron, hasta q llego la Policia y se los llevo. y desde luego no faltaba mitad de colegio chismoseando



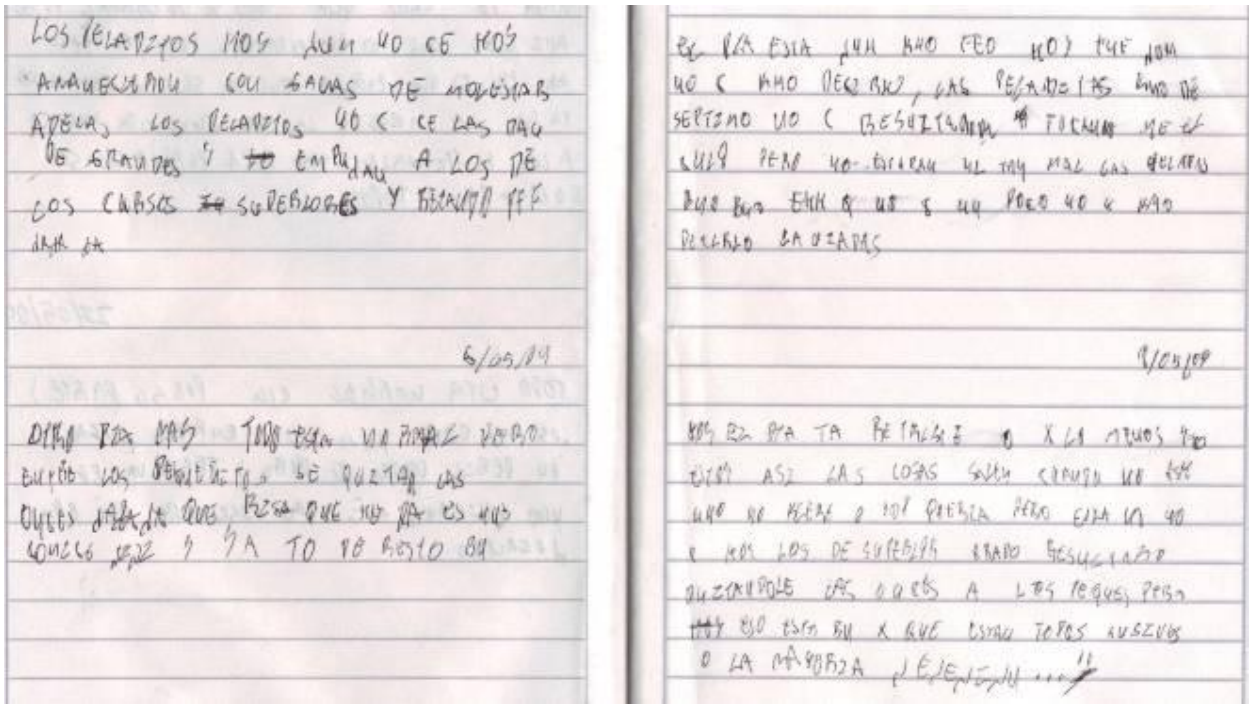
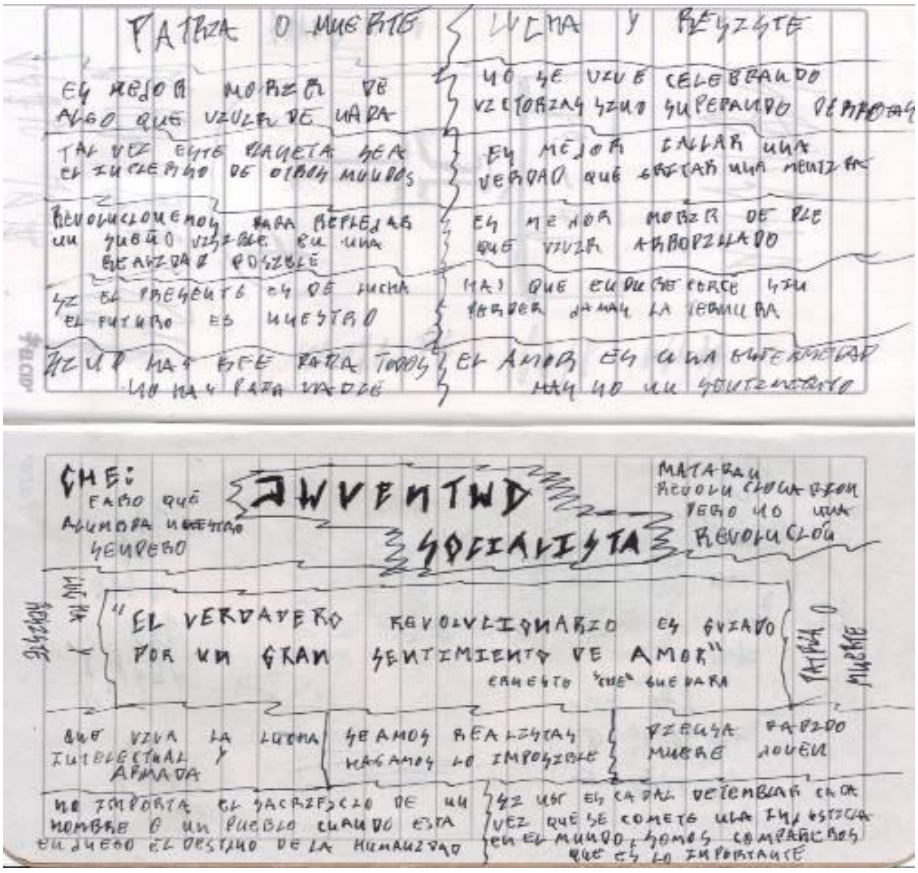
Diario de campo estudiante mujer grado décimo

Hoy es viernes y para algunos estudiantes hoy es por fin el ultimo dia de estudio y se toman el descanso de resacha, de descanso, en fin.
Hoy la mañana de los alumnos de decimos y once se la pasan en los salones aunque no esta permitido estar en los salones en los descansos pero aun así se la pasan molestando entre los mismos los viernes son un gran dia ya que todos piensan que hoy descansamos del colegio a excepción de los que tenemos trabajos o cosas del colegio por hacer.
Todos creen que hoy es un dia alegre y lleno de descanso, viernes de fiara de descanso de dejar el uniforme a un lado todo eso es viernes.
El descanso de hoy fue muy bueno lleno de caidas mojadas y chicas llorando porque no lo se pero que si lloraban con un gran sentimiento. y no todos estuvieron contentos en el descanso ya que pudo ser un gran dia pero no todos se sentian muy bien que digamos.

VIERNES

24-04-009

Diario de campo estudiante hombre grado décimo



Reverso. Última hoja de uno de los diarios de campo