

Tercer Puesto

Morfeo: de la reflexión epistemológica como subsuelo de la transformación de las prácticas escolares

ANDRÉS SANTIAGO BELTRÁN*

¿Y Por qué no? Cuando se le pregunta a un artista ¿Cuál es tu musa? ¿Qué te inspira? ¿De dónde sacas tales cosas? Las palabras no alcanzan para expresar tal respuesta, ya que para eso está su obra. Así que para responder ¿por qué estar en un grupo de filosofía?, el hecho de analizar la pregunta me ha dejado más dudas que respuestas, por lo cual me es más fácil dar una conclusión de lo que para mí ha sido esta experiencia, y puedo decir: no estoy en un grupo de filosofía en realidad, tan solo me reúno con un grupo de “extraterrestres” donde mi mente divaga libremente por la historia y entre seres interplanetarios (filósofos), que me dan a entender un gusto que tengo frente a complicarme la vida y la búsqueda de su verdadero sentido más allá de una sociedad efímera y vacía.

Angie Katherine Melo, Ex-personera 2012, integrante de Morfeo

La oportunidad que nos ofrece este grupo es la de buscar temas que intrigan a la sociedad entera, leer acerca de unos pocos de ellos y discutirlos, además de comenzar a hacerse preguntas sobre la vida cotidiana. Pienso que necesitamos de un lugar donde compartir intereses y este grupo es perfecto para ello, por esto la participación me ha dejado una huella muy agradable.

Alejandro Chacón, Promoción 2013

Introducción

Por su naturaleza, una investigación epistemológica remite al plano de la reflexión teórica, ya que es el terreno sobre el cual ha de asentarse la práctica en tanto condición inicial de todo tipo de construcción de conocimiento. En este caso, ha ocurrido la situación inversa: intentar entender lo que se está haciendo en el ejercicio de innovación pedagógica “Morfeo”, ha llevado a adentrarse en las turbias mareas que custodian el concepto libertad; lo cual ha implicado reescribir

* Docente del colegio Las Américas, localidad Kennedy. Correo electrónico: alarico23@yahoo.es

la experiencia desde la óptica del pensamiento del último Foucault y no desde la tradición humanista que la cimentó inicialmente. En este sentido, la experiencia se ha transformado desde el potenciar el empoderamiento de los estudiantes y no bajo el liderazgo docente.

¿Por qué y para qué se transforma Morfeo?

La obra de Michel Foucault, si es posible denominarla así, pues sus estudiosos prefieren llamar a su entramado conceptual: “la caja de herramientas”, llegó por accidente durante mi formación inicial, en la Licenciatura en Ciencias Sociales, cuando realicé el trabajo monográfico de grado. De ella tuve que utilizar un artefacto de medición muy complejo: el “dispositivo”; un instrumento especializado que evidencia el disciplinamiento corporal y los juegos de verdad que han operado en eso que usualmente se reconoce como yo y que coloca entre paréntesis cualquier tipo de referencia a la libertad. De modo que, al pasar por la rejilla de análisis la información seleccionada por el investigador, se desvirtúa todo tipo de reivindicación de autonomía y de autenticidad en el pensar, decir y hacer.

No obstante, a medida que profundizaba en el entendimiento del dispositivo, se iba gestando en mí un sinsabor, ya que soy un soñador que cree en la libertad, pero que, paradójicamente, no ha encontrado una mejor manera de analizar la realidad más que a través de su uso; tal análisis siempre me ofrecía como resultado la negación de la realidad misma. Estas consecuencias, de orden teórico-práctico, me hicieron admirar en lo epistemológico y metodológico a Foucault, pero también odiarlo hasta las entrañas en el plano ético.

Por ello, más adelante, en la Maestría de Filosofía latinoamericana de la Universidad Santo Tomás, intenté confrontar a ese Foucault que conocía someramente¹, el del panóptico y la normalización; sin embargo, debo reconocer que lo hice con más corazón que argumentos. Así enfrenté a ese Foucault enfrascado en las relaciones de poder, sin salida, que exponía a los individuos como simples productos de la configuración ejercida por el despliegue de los dispositivos.

Afortunadamente he descubierto que tal apreciación no ha sido más que el producto de una latente ignorancia plasmada fuertemente en el proceso de repensar “Morfeo”²; haciéndolo se hizo evidente la necesidad de reformular el horizonte

1. Esto mediante el proyecto de grado *Implicaciones de la práctica arqueológica en el estatuto epistemológico de la filosofía latinoamericana* (2014).

2. Morfeo es la estrategia pedagógica que se gestó en el año 2010, bajo mi dirección, como mecanismo para profundizar en el área de filosofía del colegio IED Las Américas. El grupo está conformado por los estudiantes, ex alumnos y egresados que, de manera voluntaria, dedican un tiempo extra-jornada, los jueves de 12:30 m a 2:00 p.m., a los avatares reflexivos. Sus sesiones se encaminan a realizar una crítica rigurosa de conductas e imaginarios presentes en la sociedad, a partir de lecturas críticas de la realidad desde autores e historia de vida de invitados e integrantes.

conceptual de la experiencia, a partir de iniciar el conocimiento riguroso del autor, gracias a una adecuada orientación³. Cómo se explica en un pie de página del texto final que entregué a la SED para la compilación de los trabajos de reconocimiento adicional dentro del plan de estímulos de la convocatoria del Premio de Investigación e Innovación Pedagógica, 2013:

El horizonte conceptual que aquí se presenta se encuentra en reformulación, pues corresponde a un período de reflexión conceptual y pedagógica en el que centré la atención en combatir las consecuencias de los estudios del primer y segundo Foucault, que niegan la posibilidad de la libertad. Mediante la “ética del ser-yo”, intenté luchar contra esta concepción desalentadora ubicando a Foucault a la misma altura de los autores que ataca. No obstante, el adentrarme en su tercer período (el gubernamental), me ha exigido reorientar el enfoque, apropiarme de nuevas herramientas y reconocer que muchos de los aspectos conceptuales de este ejercicio ya no hacen parte de mi filosofía educativa (Beltrán, 2014, p. 1).

Tal panorama exigía intervenir con la propuesta de innovación, para que se pasara, de la simple sistematización de una experiencia escolar exitosa, a un proyecto de investigación que permita, a partir de la reflexión epistemológica sobre la libertad, transformar las prácticas escolares en el Distrito Capital. Iniciativa cuyo eje giró alrededor de encarar la siguiente pregunta:

Problema de investigación

¿Morfeo es una experiencia libertaria, o no hace más que alimentar la opresión institucional?

La pregunta nos ubica en un tránsito de mostrar la libertad como una cuestión trascendental (inherente al sujeto) en la cual estudiantes y maestros pueden tomar la decisión de guiar sus prácticas a partir de conocer la verdad que se brinda en el grupo⁴, en el entendido de que los hombres están condenados a ser libres, siguiendo la línea de Sartre que afirma que estos son los que deciden hacer con lo

3. Esta orientación la ha brindado el Dr. Santiago Castro-Gómez, quien en este momento tiene asignada la dirección de mi trabajo de grado en el Doctorado de Filosofía de la Universidad Santo Tomás. Programa postgradual que curso gracias al plan de becas ofrecido por la Secretaría de Educación del Distrito, dentro de su política de fortalecimiento de la cualificación docente y que, debo admitir, ha transformado mi práctica profesional, haciendo eco en cada uno de los integrantes de la comunidad educativa del Colegio IED Las Américas de la localidad de Kennedy.

4. En la propuesta inicial se afirmaba que los integrantes del grupo: “retomamos la dinámica de la película Matrix y, personalizando el papel de Morfeo, empezamos a llamar a uno por uno a los que considerábamos estaban preparados para tomar la pastilla de la verdad, que para este caso viene con la inscripción ¿Este mundo es real? Eso sí, sin la promesa de que ingerirla sería lo más provechoso, casi siempre es preferible permanecer en la oscuridad y evitar las implicaciones de pasar de vivir a existir, lo que significa, en palabras de Husserl, enfrentarse a sí mismo y asumir la vida como una tarea y no como un destino”.

que han hecho de ellos; hacia una concepción en la cual se niega que la libertad pueda emerger como una decisión individual, ya que el despliegue de los dispositivos hace que la resistencia sea el estandarte de aquellos que quieren escapar a la normalización.

La apuesta se ubica en el terreno de conocer los límites de la libertad de las prácticas escolares, para intentar, mediante estrategias localizadas, cruzarlos mediante líneas de fuga que transformen al sujeto y al contexto en el cual se desempeña. Para pasar, de ocupar una posición de objeto, a ser sujeto; de ser una pieza más del ajedrez del sistema, en donde las fichas son reemplazables, a ser el ajedrecista de la propia existencia. En este sentido, surgieron los interrogantes: ¿Es posible ser libre en un contexto disciplinario como la escuela?; ¿Morfeo es una experiencia libertaria? Si la respuesta es afirmativa: ¿Cómo propiciar esas condiciones de libertad?

Reflexión epistemológica como horizonte conceptual

¿Por qué apuntar a la libertad como línea de fuga y no como un trascendental en las prácticas escolares?

A pocos meses de fallecer, en una entrevista de 1984, Foucault afirmaba: “[...] si existen relaciones de poder a través de todo el campo social, es porque por todas partes hay libertad” (Foucault, 1999). Esto, en contra de quienes, centrando la observación en el panóptico de *Vigilar y Castigar*, remitían sus investigaciones al friso del examen de los dispositivos propios de la sociedad disciplinaria con la intención de postular así la imposibilidad de la libertad, pues al concebir el pleno del conjunto de interacciones humanas mediado por el poder, la libertad se constituiría en algo exterior y, por tanto, imposible en el terreno factico.

Esta postura reaparece en el ensayo *El sujeto y el poder*, que se encuentra como postfacio al libro de Dreyfus y Rabinow (1988), traducido por Corina de Iturbe. Allí, expone que su tema general de investigación no es el poder⁵, sino el sujeto y, por tanto, lo que ha tratado de hacer durante las dos últimas décadas de investigación está orientado a desnaturalizar lo que son los hombres. En este sentido, afirmará: “[...] sin duda el objetivo principal en estos días no es descubrir lo que somos, sino rechazar lo que somos” (Foucault, 1988, p. 234).

Así, en Castro-Gómez (2013) se propone que no se puede entender la obra foucaultiana como un compendio pleno de unidad. Así que, ligado a la transformación de los intereses de su actividad intelectual, en el marco de su vínculo con el Colegio

5. “El poder se ejerce únicamente sobre “sujetos libres” y solo en la medida en que son libres [...] la esclavitud no es una relación de poder cuando el hombre está encadenado [...] la libertad puede muy bien aparecer como condición de existencia del poder” (Foucault, 1988, p. 239).

Francés, aparece la preocupación en torno a la subjetividad; dimensión soterrada hasta el momento y que emerge con autonomía ante ese impase teórico que para Deleuze consiste en el enfrascamiento en las relaciones de poder (Deleuze, en Castro-Gómez, 2013, p. 25).

[...] su modelo bélico-estratégico encerraba un contrasentido; si no hay nada fuera del poder, si de lo que se trata es de oponer una fuerza a otra de signo contrario, entonces la resistencia solo puede darse en el poder y no contra el poder [...] ya que [...] hasta ese momento la analítica del poder desarrollada por Foucault solo tenía dos dimensiones: el saber y el poder.

Este hecho, producto de un largo período de reflexión del cual sale victorioso y le permite hacer frente a las críticas de su “sin salida”, se consolidó al desplegar grandes esfuerzos que le permitieron aislar la esfera de la subjetividad de eso que, ingenuamente, se cree se es como producto de una decisión original y autónoma del sujeto⁶. Así que al desenmascarar el juego estratégico que opera en la configuración, se halla la posibilidad de hacer resistencias al disciplinamiento corporal y a los juegos de verdad. De manera que este período denominado el último Foucault, ramificó su pesquisa en dos direcciones: la “gubernamental”, como gobierno de los otros, y la del “cuidado de sí”, como autogobierno.

En la etapa inicial el problema de la libertad se aborda a partir del examen de las tecnologías de estatalización. En la analítica de los dispositivos se da un giro de las tecnologías de dominación del biopoder que opera sobre las poblaciones, hacia los dispositivos de seguridad de finales del siglo XVIII, que transitan sobre el plano molecular de los cuerpos y abren paso a las políticas neoliberales típicas de las sociedades de control⁷. Esto ocurre porque el neoliberalismo se incrusta, por su cálculo racional, a manera de bisagra, entre la tecnología de dominación (entendida como sometimiento) y las tecnologías del yo (en las que los individuos operan sobre sí mismos) (Castro-Gómez, 2013, p. 38).

Esta perspectiva analítica implica trasladar el enfoque descriptivo, de las tecnologías de soberanía, a las de gobierno, pues se ha pasado del disciplinamiento de los deseos al gobierno de su circulación (2013, p. 81), del poder sobre la vida, a la gestión de la vida (Castro-Gómez, 2011, p. 10). De esta manera, Foucault describe como esa libertad, que se encontraba encarcelada mediante los dispositivos disciplinarios, emerge con tal fuerza en las sociedades de control, que los sujetos

6. “[...] no se trata más de pensar el sujeto como ente centrado y libre que había sido idealizado por el iluminismo, sino de un nuevo sujeto que ([aún] pensado como libre y autónomo para hacer sus propias elecciones, es, de todas formas, modelable, controlado y regulado para escoger y hacer de él lo que se espera)” (Veiga y Corcino, 2011, p. 116).

7. Aunque Foucault no hace la enunciación “sociedad de control”, para Deleuze sí hace tal inferencia y la describe contundentemente (Castro-Gómez: 2013, p. 212).

pasan, de padecer el ser de otro (el soberano) o ser un producto de algo (la institución), a creer que se pertenecen a sí mismos, llegando a considerar que son una obra original a partir de una decisión autónoma individual.

La enunciación “cuidado de sí”, que emergerá en la segunda etapa de este último período, abre dos caminos analíticos: en el primero se presenta como un mecanismo de opresión del neoliberalismo, que imprime en los sujetos la responsabilidad de sus triunfos y fracasos, en un dispositivo que, al operar sobre el ambiente y no intentar disciplinar la conducta, sino conducirla, logra penetrar en lo más íntimo de los sujetos y someterlos.

En el segundo momento, el francés ahonda en la ética del mundo grecorromano como fase inicial del megaproyecto de una arqueología de la subjetivación occidental. A partir de ella, vislumbra la posibilidad de hacer frente a los dispositivos de disciplinamiento y de gobierno⁸, enfatizando en que el último Foucault propone el cuidado de sí como práctica de libertad.

Horizonte metodológico: de cómo la reflexión epistemológica transforma las prácticas escolares

Aunque pareciera que los seguidores de Foucault no utilizaran el mismo lenguaje frente a las relaciones entre cuidar de sí y la libertad, Castro-Gómez presenta el cuidado de sí como una línea de fuga (2011, p.11): “¿la libertad es posible si se escapa de los juegos de verdad y el disciplinamiento?”⁹, mientras que Veiga y Cortés exponen los escapes al poder desde las contraconductas¹⁰, para ellos: “aquellas formas de resistencia al gobierno” (Veiga, 2011, p. 111; Cortés, 2011, p. 27).

Además de coincidir en el camino a seguir, comparten el hecho de superar el ámbito contestatario al poder omnipresente del segundo período de pensamiento de Foucault, en donde el francés, un poco antes de hablar de los dispositivos de seguridad y lograr aislar la esfera de la subjetividad, insistía en la trasgresión, lo que logra asentarse tras el límite como libertad. Por ejemplo, al estudiar la sexualidad victoriana, Foucault afirma:

8. Se introduce “gobierno” como aserción que utiliza Veiga-Neto para enfatizar la acción de gobernar mediante dispositivos de seguridad y distinguir el vocablo de lo disciplinar. Esto, compartiendo la interpretación de Marín y Noguera (2011, p. 130) para diferenciar la instancia pública que centraliza para gobernar y colocar la atención en el conjunto de acciones “[...] que objetivan conducir o estructurar acciones” (Veiga-Corcini, 2011, p. 113).

9. La línea de fuga permite el paso de un dispositivo a otro, tal línea se denomina de subjetivación y en ella se materializan los escapes al poder y al saber, pues el sí mismo no es un saber ni un poder (Deleuze, 1995).

10. “Las contraconductas hacen posible la emergencia de nuevas formas de conducción y, con ellas, de nuevos rumbos para la historia de las dominaciones” (Veiga y Corcino, 2011, p. 116).

Si el sexo está reprimido, es decir, destinado a la prohibición, a la inexistencia y al mutismo, el solo hecho de hablar de él, y de hablar de su represión, posee como un aire de trasgresión deliberada. Quien usa ese lenguaje hasta cierto punto se coloca fuera del poder; hace tambalearse la ley; anticipa, aunque sea poco, la libertad futura (Foucault, 1998).

Esta última concepción ubica la libertad en un afuera, pues imperan los estados de dominación que impiden a los sujetos modificar las relaciones de poder. De esta manera, eliminan el constituir “la libertad en la condición ontológica de la ética” (Foucault, 1999), ya que los espacios de maniobra del autogobierno se constituyen como escapes y no como ejercicios de emancipación que permiten subvertir el orden establecido. El último Foucault utiliza los términos de “resistencia” y “fuga” para referirse a la dominación ejercida por los otros como estrategia para influir en el equilibrio de la situación de gobierno y de sometimiento:

Aun cuando la relación de poder está completamente desequilibrada, cuando verdaderamente se puede decir que uno tiene todo el poder sobre el otro, un poder no se puede ejercer sobre el otro, sino en la medida que aún le queda a este último la posibilidad de matarse, de saltar por la ventana o de matar al otro. Esto quiere decir que, en las relaciones de poder, hay forzosamente posibilidad de resistencia, porque si no hubiese posibilidad de resistencia -de resistencia violenta, de fuga, de engaño, de estrategias que inviertan la situación- no habría del todo relación de poder (Foucault, 1999).

Así, en la perspectiva del trabajo académico aquí realizado, se entenderá la libertad como línea de fuga, la cual ya no remite a un afuera, sino que opera desde los bordes que encierran lo que se puede ser y hacer. Este aspecto remite a las contraconductas, no a partir de respuestas esporádicas contestatarias a la opresión develada, que solo permiten un mayor margen de absorción de los dispositivos, sino en analogía con el actuar de los virus que se introducen para alimentarse y reproducirse del mismo sistema biológico.

Se intentará demostrar que mediante un conocimiento profundo de los dispositivos se puede combatir lo que se impone como condición de autonomía y autenticidad, en sí, los elementos esenciales de la libertad. No con el fin de enfrentar el sistema escolar, ni para transformarlo, mucho menos como alternativa antisistema, sino para enfermarlo, es decir, causarle náuseas.

De este modo, en “Morfeo” se ha pasado del liderazgo docente como mecanismo de cohesión del grupo, al empoderamiento de los estudiantes. Entonces, ellos han tomado las riendas de su formación, han logrado trazar las líneas de fuga en la escuela al encontrar esos otros espacios que les permiten luchar contra el disciplinamiento.

En este sentido, la tarea del maestro no se constituye en el punto originario del acto pedagógico, sino en el estadio posterior de un proceso que inicia en el sujeto

de aprendizaje y tiene que ver con aspiraciones e intereses personales, no con la transmisión de determinado conocimiento. Así, el prerrequisito del proceso educativo no está en encontrar el guía, sino la claridad y la fuerza para empezar a caminar y que se expresa en saber lo que se quiere y reconocer que no se posee¹¹.

El docente, que se constituye en el camino, entonces debe, no obstante, señalar esos otros caminos, pues no todos quieren andar por el mismo sendero. Esa es la apuesta en “Morfeo” luego de entender la libertad como línea de fuga: que los estudiantes dinamicen sus procesos de aprendizaje y se constituyan en ejemplos a seguir para sus compañeros, irradiando así su experiencia a todas las esferas escolares.

Resultados: de cómo se pasa del liderazgo docente al empoderamiento estudiantil

En Morfeo soy otro más del montón, lo cual me permite ser libre y no preso de las dinámicas disciplinarias escolares, pues, como afirma Foucault en Vigilar y Castigar, las marcas de poder son sufridas no solo por los destinatarios directos (estudiantes), sino por los que deben ejecutarlas (los maestros). No obstante, en este espacio era un igual, por ello, en ocasiones no podía participar; el tiempo no alcanzaba y las temáticas abordadas por los otros miembros me dejaban fascinado y meditabundo.

Beltrán, 2014, p. 3

Esta concepción, sobre la cual han girado los encuentros de “Morfeo”, y que es la particularidad de un escenario en donde se fractura la estructura de poder, permitió pensar la inversión o supresión de las jerarquías a partir de compartir un interés común; la condición de posibilidad de la libertad en la escuela. Dicha intuición fue vivida ávidamente, pues la iniciativa nació de un escenario similar:

Morfeo nació como todas las cosas bellas, de un momento sublime: cuando en una mañana soleada de marzo de 2010, frente a las agudas participaciones de algunos estudiantes, los asumí como unos cómplices y no como discípulos a los que debo guiar; sentí en sus palabras el sufrimiento en carne propia que produce la adicción al conocimiento, a la verdad, al interrogante por el sentido de la vida. Me di cuenta

11. En mi ensayo “La vocación en el método socrático”, un estudio crítico del diálogo platónico *Alcibiades*, afirmo: “[...] el ejercicio pedagógico traslada el eje gravitacional del maestro al sujeto de aprendizaje, pues solo se aprende si se ha recibido el aval del dios, si se ha sido bañado con la gracia de la vocación. Situación que llena de fuerza y empuja a la búsqueda de lo perdido, ya que aquel que ha sido desarraigado de sí por el conocimiento, paradójicamente, postula éste como ausencia. Así, se posee aquello que falta, se conoce aquello que no se conoce. Ahora bien, en lugar de envidiar a aquel que lo posee, se le admira, se le reconoce, ya que el conocimiento no es una cosa que se pueda arrebatar, ni comprar, ni regalar. Éste solo se obtiene al transitar el camino, expedición que se convierte en sí misma en una finalidad: es horizonte y meta. En tanto, el maestro se presenta no como guía, acompañante o mediador. Se constituye en el camino mismo. Así, el estudiante pretende andar el camino para situarse en el límite que permite trasgredir la frontera (Beltrán, sin publicar, p. 9).

de que estábamos unidos por el destierro del paraíso. En ese instante se rompió la distancia generacional, la relación de poder y, así, toda la arbitrariedad de la escuela (Beltrán, 2014, p. 2).

Tal experiencia fue la que me llevó a buscar un espacio para reunirme con los que se encontraban interesados en profundizar en temáticas filosóficas extra clase; debo admitir que la principal deficiencia del ejercicio se encontraba en que debía cautivar a los estudiantes, por lo que no lograba llegar a quienes no les agrada la asignatura, ni el profesor. El grupo se convirtió así en un club de “disciplinados indisciplinados”, ya que aunque contaba con chicos con excelente rendimiento académico, la mayoría de ellos había traspasado el borde de aprobación, incluso, a varios se les canceló matrícula por esto. Lo paradójico era que seguían asistiendo a las reuniones, al igual que muchos egresados, para participar activamente.

El interés presentado nos llevó a consolidar el proyecto mediante la creación, en Facebook, del “Grupo de filosofía. IED las Américas”¹², en el cual se encuentran publicadas las principales actividades y reflexiones de las que nos ocupamos, entre las más representativas se encuentran: La realización del foro “Ser o Parecer” (2012), que dio lugar a una publicación en la *Revista Ágora*¹³; la participación en la Universidad Externando (2013-Mayo) como ponentes para describir la experiencia en el coloquio “Pensamiento filosófico en Colombia: Reflexiones desde la experiencia en el ámbito escolar”; la selección para representar al plantel en la “Feria Pedagógica Distrital 2013: La escuela como territorio de paz”, y en la grabación del programa “El Parche: debate”, del Canal del Congreso el 23 de octubre de 2014.

Luego de adentrarme profundamente en la obra de Foucault, no puedo más que admitir que tales actividades no dejan de remitirse a la lógica interna escolar, en la cual un docente lidera las actividades, en tanto responden a la estructura tradicional. Éstas, aunque permiten romper la estructura jerárquica, que como se concibió inicialmente es un modo de abrir el escenario de la libertad, pues potencia ese Ser-yo incentivado en “Morfeo”, no se desplazaban al ámbito contraconductual, entendido como la posibilidad de tomar las riendas de la existencia y combatir éticamente lo que se impone desde lo moral. Se afirmaba:

El despliegue del grupo Morfeo está fundamentado en la concepción de que se puede suministrar una estrategia-terapia para combatir la dolencia que causa la enfermedad denominada “No valoración del Ser Mío-otro”, lo cual conduce a la menoscabo

12. En este link se encuentra en detalle el transcurrir del grupo durante los últimos años; eventos, reflexiones, decaídas, logros. En <https://www.facebook.com/groups/225726704145781/>

13. En <https://docs.google.com/file/d/0B0zgXn-21qAFYkRZWnN6SVRKMjA/edit?pli=1>

individual y colectivo, explícito en conductas dañinas como el alcoholismo, la drogadicción, la no visualización de un proyecto de existencia, etc. (Beltrán, 2014, p. 1).

Desde esta perspectiva, era necesario encontrar las estrategias adecuadas para empoderar a los miembros del grupo de acuerdo a intereses personales, para que el ejercicio de reflexión traspasara el escenario de una terapia grupal de inconformes con la dinámica escolar, esa que aniquila la diferencia y borra la imaginación en pro de la estandarización. La primera opción, que permitió vislumbrar el camino, fue postularnos en 2013 a la convocatoria de Idartes del estímulo-beca para la creación de clubes literarios de la Secretaría de Cultura, Recreación y Deportes; aunque no se obtuvo el incentivo, la ganancia fue enorme, pues los integrantes del grupo se cohesionaron tras un objetivo. Esta fue la primera ocasión en la que no lideré una actividad, pues estuvo a cargo de Diego Fernando Laguna (egresado) y Anny Morales (quien empezó a participar por iniciativa propia sin ser miembro de la comunidad educativa, luego de encontrarse por accidente con el grupo de Facebook).

La experiencia en la convocatoria de Idartes abrió el camino para realizar dos nuevas postulaciones en 2014. La primera a “Mi serie Edu”, con Canal Capital, para grabar un programa de TV de 25 minutos y, la segunda, a un plan de estímulos de la Alcaldía Local de Kennedy: “Iniciativas Juveniles”, que otorga recursos a los proyectos de los jóvenes. En esta ocasión fuimos favorecidos en las dos convocatorias, hecho gratificante, ya que su obtención cambió la dinámica institucional por completo. Así, los chicos se han transformado en líderes, atrayendo a más estudiantes, no solo a “Morfeo”, sino a los proyectos que ellos mismos gestaron.

“Amor sobre ruedas” fue el nombre que se dio a la serie grabada en el plantel, que permitió visibilizar la historia de Kevin y Alejandra y problematizó la visión de los imaginarios sobre la discapacidad física y la comunidad LGTBI. Fue maravilloso ver el colegio movilizado con las audiciones y las grabaciones; sin embargo, lo más noble fue el empoderamiento de los chicos: aún recuerdo al director (Daniel Vera, de undécimo) orientándome muy respetuosamente para que desempeñara mi papel en el seriado.

“Comparsa por la Paz”, fue el proyecto que dotó al colegio de los implementos necesarios para iniciar lo que considero, por su impacto, ha sido hasta ahora la más grande apuesta del grupo. Se tiene presupuestado captar el mayor número de participantes mediante la apertura de espacios en donde la danza, el teatro y las artes plásticas logren potenciar ese Ser-yo que, como se explica en los objetivos de la propuesta presentada a “Iniciativas Juveniles”, es el mismo de “Morfeo”, pero que esta vez no está propuesto desde mi calidad de docente, sino retomado y potenciado por los chicos para:

— Brindar alternativas de sana formación a los jóvenes del colegio IED Las Américas.

- Contrarrestar las opciones de riesgo a las que se enfrentan los jóvenes.
- Potenciar formas de expresión no violentas, como mecanismo de resolución del conflicto.

Conclusiones

Profundizar en el problema epistemológico de la libertad, en clave del último Foucault como cimiento de las prácticas escolares, requirió trasladar el enfoque: de una postura humanista, que apuesta por el poder de decisión de los sujetos como motor de las transformaciones individuales y colectivas, hacia una en la cual es preciso resistir el embate de los dispositivos de saber y de poder que producen subjetividades. Entonces, como afirma Foucault: “[...] sin duda el objetivo principal en estos días no es descubrir lo que somos, sino rechazar lo que somos” (1988, p. 234).

En este sentido, la presente investigación-reflexión, teórico-práctica, permite evidenciar que es posible generar prácticas libertarias en la escuela, y que “Morfeo” se constituye en una línea de fuga, ya que los estudiantes han dinamizado los procesos de aprendizaje, convirtiéndose en ejemplos a seguir para sus compañeros, al señalar el camino sin llegar a ser “portadores” de la verdad, como se pretendía en el horizonte conceptual de la propuesta inicial. Allí la libertad se encontraba en un afuera y no sobre los bordes de lo que se puede ser y hacer, mientras la dinámica se enfocaba en la terapia-reflexión y no en el empoderamiento. Entonces se concebía la posibilidad de Ser-yo mediante la toma de conciencia y no desde la lucha por dejar de ser lo que los dispositivos han hecho de nosotros.

Referencias

- Beltrán, Andrés. *La vocación en el método socrático*. [Documento sin publicar].
- Beltrán, Andrés. (2014). Club de reflexión Morfeo. *Premio de investigación en innovación educativa 2013*. Bogotá: Secretaria de Educación, IDEP.
- Castro-Gómez, Santiago. (2011). La educación como antropotécnica. En Cortés, Ruth y Marín, Dora. (Comps.). *Gubernamentalidad y Educación*. Bogotá: IDEP.
- Castro-Gómez, Santiago. (2012). *Crítica de la razón latinoamericana*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Castro-Gómez, Santiago. (2013). *Historia de la gubernamentalidad: Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Deleuze, Gilles. (1990). ¿Qué es un dispositivo? *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa, pp. 155-163.

Foucault, Michel. (1988). El sujeto y el poder. En Dreyfus, Hubert y Rabinow, Paul. *Michel Foucault, más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. México: Universidad Autónoma de México.

Foucault, Michel. (1998). *Historia de la sexualidad, Tomo I: La voluntad de saber*. Madrid: Siglo XXI.

Foucault, Michel. (1999). La ética del cuidado de sí como practica de la libertad. *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales*. Vol. III. Barcelona: Paidós.

Foucault, Michel. (2005). *La hermenéutica del sujeto*. Madrid: Akal.

Foucault, Michel. (2010). *El coraje de la verdad: el gobierno de sí y de los otros II*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

Grinberg, Silvia. (2011). Educación, gubernamentalidad y después... la configuración de una nueva pastoral. En Cortés, Ruth y Marín, Dora. (Comps.). *Gubernamentalidad y Educación*. Bogotá: IDEP.

Marín, Dora y Noguera, Carlos. (2011). Educar es gobernar. En Cortés, Ruth y Marín, Dora. (Comps.). *Gubernamentalidad y Educación*. Bogotá: IDEP.

Veiga-Neto, Alfredo y Corcini, Maura. (2011). Gubernamentalidad, biopolítica e inclusión. En Cortés, Ruth y Marín, Dora. (Comps.). *Gubernamentalidad y Educación*. Bogotá: IDEP.