

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y FUNDACIÓN
CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO
HUMANO - CINDE-**

**JÓVENES EN LA ESCUELA
UNA EXPERIENCIA DE ENCUENTRO ESPONTÁNEO**

1. INFORME TÉCNICO DE INVESTIGACIÓN

2. ARTÍCULO DE RESULTADOS

3. ARTÍCULO DE REFLEXIÓN CONCEPTUAL

**Por
Diana Stella Henao Sierra
UMZ28**

**Tutora
Yicel Nayrobis Giraldo Giraldo
Docente e investigadora**

Medellín
Mayo 2020

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y FUNDACIÓN
CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO
HUMANO - CINDE-**

INFORME TÉCNICO DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN:

**JÓVENES EN LA ESCUELA
UNA EXPERIENCIA DE ENCUENTRO ESPONTÁNEO**

Por

Diana Stella Henao Sierra

UMZ28

Tutora

Yicel Nayrobis Giraldo Giraldo

Docente e investigadora

Medellín

Mayo 2020

Índice

3. Resumen Técnico:
 - 3.1 Descripción del problema
 - 3.2 Ruta conceptual: 3.2.1 Antecedentes. 3.2.2 Contexto teórico
 - 3.3 Presupuestos epistemológicos
 - 3.4 Metodología utilizada en la generación de la información.
 - 3.5. Proceso de análisis de información
4. Principales hallazgos y conclusiones
5. Bibliografía
6. Anexos

3. Resumen Técnico

3.1 Descripción del problema

El proyecto de investigación surge de una serie de inquietudes derivadas de la experiencia como maestra de jóvenes de secundaria en una institución educativa pública de la ciudad de Medellín, y es ese contexto pedagógico el escenario de la problematización. En esa perspectiva, se entiende como problema de investigación, la presencia de una circunstancia que nos interpela y se vuelve causa en el sentido de desvelar y pensar algunos matices de lo que está en juego para los jóvenes mientras transcurre su tiempo de escolaridad. La primera interpelación, tiene que ver con la pregunta por *el acontecer de los jóvenes en la escuela* como actores sociales más allá de los roles institucionales de alumnos o estudiantes; pues hoy, es ampliamente reconocido que la experiencia escolar acontece más allá de los espacios académicos designados para esa formación. Por tanto, y como segunda interpelación, se busca comprender aquello que acontece en los espacios de *encuentros espontáneos* que los jóvenes fundan e instauran al interior de la escuela; en los patios y en los jardines, en los pasillos y en los recodos donde habitualmente se encuentran cuando no están dedicados a las actividades curriculares de la escolaridad en las aulas clase o en los talleres. Esa demanda por ampliar el horizonte de comprensión de los jóvenes que asisten a la escuela nace la siguiente pregunta de investigación: *¿cómo acontece la construcción de un escenario de encuentro espontáneo entre jóvenes en una I.E. Pública del municipio de Medellín?*

Las categorías iniciales con las que se delimitó el problema fueron: Escuela, Experiencia y Juventud, y la articulación de estas, permitió construir un enunciado, a partir del cual se orientó la intención investigativa: *La experiencia de los jóvenes en la escuela*. Con él, se trataba de identificar y documentar cómo al interior de la escuela, tenían lugar una serie de experiencias juveniles que no devenía de ella en cuanto a su estructura institucional y curricular, sino que, se considera como un territorio de encuentro para generar, compartir, y aprender experiencias que tienen que ver con la vida de los jóvenes, más allá de la escuela, antes, durante y después de ella, es decir, experiencias extraescolares al interior de la escuela.

El proceso nace desde la *observación*, específicamente sobre los hábitos, los lugares de encuentro y el tipo de relaciones que establecían los jóvenes cuando no estaban en actividades curriculares. Dicha observación provocó interrogantes como: *¿Cómo se configuran esos espacios de encuentro entre jóvenes en la escuela? ¿A qué obedecen las diferencias entre los agenciamientos corporales y los agenciamientos del lenguaje de los jóvenes cuando habitan el aula y los espacios de encuentro construidos por ellos/as? ¿Cómo se transforman los espacios que los jóvenes habitan en la escuela? Es decir, ¿qué sentido adquieren con relación al significado habitual de lugar escolar?*

Cada uno de estos interrogantes encontró su sentido en la pregunta general de la investigación: *¿Cómo acontece la construcción de un escenario de encuentro espontáneo entre jóvenes en una I.E. Pública del municipio de Medellín?*

Ese conjunto de interrogantes asociados al enunciado construido orientó la delimitación y la búsqueda hacia otras investigaciones y trabajos que han documentado, bien desde lo conceptual o desde la experiencia, la vida y la experiencia de los jóvenes en

las escuelas. Entre los aportes más significativos de estas fuentes, se destacan: enfoques teóricos alrededor de la experiencia como son el caso de Mélich y de Larrosa; Enfoques pedagógicos y socioeducativos de la escuela y de los jóvenes como los de S. Duschatzky y Débora Kantor; y enfoques metodológicos, casi todos de carácter cualitativo y etnográfico, unos centrados en la construcción conceptual de significados, otros en la narrativa, y otros en formas de experimentación, como son los aportes de Maria Teresa Luna y Robert Stake, entre otros. Cada uno de esos estudios nutrieron esta investigación, con conceptos y casos que permitieron precisar las tres categorías de centrales, así como derivar de ellos conceptos focales que permitieran el análisis de los datos obtenidos en el trabajo de campo.

El trabajo se orientó desde una pregunta problematizadora y pertinente para la investigación, *¿Cómo acontece la construcción de un escenario de encuentro espontáneo entre jóvenes en una I.E. Pública del municipio de Medellín?*, de la cual se derivaron tres preguntas específicas, a saber: *¿Cómo se configuran esos espacios de encuentro –cuyo atributo es la espontaneidad– entre jóvenes en la escuela? ¿A qué obedecen los contrastes –que observamos– en la disposición de los jóvenes –en relación con su cuerpo y su palabra– cuando habitan el aula y los espacios de encuentro construidos por ellos/as? Y, ¿Cómo integran los espacios de encuentro en la escuela con la vida y el devenir de los jóvenes?*

A este grupo de preguntas se asociaron los objetivos de una manera respectiva, desde el general: Comprender cómo acontece la construcción de un escenario de encuentro espontáneo entre jóvenes en la I.E. INEM José Félix de Restrepo de Medellín; como cada uno de los específicos: Caracterizar un espacio de encuentro espontáneo entre jóvenes de una institución educativa pública de Medellín. Reconocer los sentidos atribuidos por los jóvenes a ese espacio de encuentro espontáneo. Y finalmente, Identificar los valores propios del espacio de encuentro que los jóvenes integran en su vida cotidiana como actores sociales.

3.2 Ruta conceptual

3.2.1 Antecedentes investigativos

Para los antecedentes se realizaron las búsquedas en diferentes fuentes tipo repositorios, bases de datos, bibliotecas y otras, dando prelación a los artículos, tesis doctorales, libros, investigaciones y otros documentos producidos en el contexto de América Latina, básicamente de Brasil, de Argentina y de Colombia, y cuyo criterio de temporalidad elegido fue del año 2000 en adelante. Los criterios que orientaron las primeras pesquisas estaban integrados por los términos propios de la investigación: juventud y escuela; socialización juvenil, acción social juvenil, colectivos juveniles, experiencia y juventud, subjetividades juveniles y experiencia escolar de los jóvenes, entre otros similares. Los primeros hallazgos indicaron el voluminoso e importante trabajo de académicos e investigadores sobre todo argentinos. Esta búsqueda inicial permitió, por un lado, identificar el basto tratamiento que ha tenido la experiencia de los jóvenes en la escuela como objeto particular de estudio; y por otro, la apropiación de conceptos clave, de rúbricas metodológicas particulares, y de contextos de pensamiento similares que nutrieron la investigación.

El encuentro con esa literatura contribuyó a precisar los criterios de búsqueda, en términos de tendencias, orientados ya por autores y trabajos específicos a partir de los cuales se pudieron rastrear algunos antecedentes concretos de *la experiencia de los jóvenes en la escuela*, motivo de la presente investigación. Entre esos criterios y autores se destacan aquí sólo aquellos que aportaron desde algún aspecto problemático, conceptual o metodológico a este trabajo, a saber:

- La experiencia escolar de jóvenes (Laura Crego 2014),
- Experiencia de socialización de jóvenes (Fabbri, Cuevas y Castillo 2016)
- Experiencias escolares generadoras de sentido (Greco, Fontagnol, Lofeudo y Villegas 2006)
- La escuela como espacio de vida juvenil (Guerrero 2000)
- La escuela como ámbito abierto a la vida no escolar (Juárez Dayrell 2010)
- Configuraciones políticas construidas en las instituciones escolares (Inés Dussel 2013)
- Escuela, agenciamiento y conexiones (Silvia Duschatzky 2005)

Entre los documentos revisados se destacan; María Laura Crego (2014) en *La experiencia escolar más allá de la escuela*; Juárez Dayrell (2010) en *Juventud, socialización y escuela*; Silvia Duschatzky (2005) en *Hilos artesanales de composición social*; Inés Dussel (2013) en *La política en la escuela: jóvenes, justicia y derechos en el espacio escolar*; Fabbri, S., Cuevas, V., & Castillo, A. (2016) en *Habitando espacios. Distintas formas de socialización de jóvenes viedmenses*; Ángela Garcés Montoya, (2009) en *Etnografías vitales: música e identidades Hip hop in Medellín*; Greco, B., Fontagnol, M., Lofeudo, S., & Villegas, A. M. (2006) en *Subjetivación, Jóvenes, Escuela*; María Elsa Guerrero Salinas (2000) en *La escuela como espacio de vida juvenil. Dimensiones*; Débora Kantor (2014) en *Tiempo de fragua, la responsabilidad de educar adolescentes y jóvenes*; y Pedro Nuñez (2013) en *La política en la escuela: jóvenes, justicia y derechos en el espacio escolar*; aquí se reseñan las que se consideraron particularmente importantes y vinculantes con la investigación.

Si bien su producción se inscribe en el amplio campo de investigaciones sobre juventud, la selección de los textos que aquí se reseñan considera como criterio fundamental la presencia de algún aspecto que se vincule con nuestra inquietud. Es decir, se incorporan textos que además de trabajar en torno a las relaciones entre jóvenes y escuela, lo hacen, instalando un espacio de pensamiento en relación con las experiencias que, teniendo lugar dentro de la escuela, emergen no de manera intencionada sino espontánea.

Para la investigación, el trabajo de Greco, B., y otros (2006), *Subjetivación, jóvenes, escuela*, y el de Guerrero S. María Elsa (2000), *La escuela como espacio de vida juvenil*, fueron significativamente importantes por las formas de plantear los problemas y su cercanía con nuestra búsqueda. *Las experiencias escolares generadoras de sentido y el reconocimiento de las singularidades de los jóvenes*, que formulan los primeros, y *La Escuela, como espacio de solidaridades entre los jóvenes*, que plantea la segunda, permitió fortalecer las categorías de experiencia, escuela y juventud en una dimensión que trasciende la escolaridad. Pero, y si bien en Greco se advierte un importante análisis de las experiencias de subjetivación, su enfoque fenomenológico conduciría la

investigación a una descripción externa de la investigación; en tanto, el énfasis es más cercano al enfoque de Guerrero Salinas, con relación a la necesidad de comprender las expresiones de los jóvenes, considerando no solo el significado que para ellos tiene la escuela por fuera del aula de clase, sino el contexto de su narración en su interacción con los investigadores.

En una línea similar a la de Guerrero, Fabbri, S., y otros (2016), en *Habitando espacios. Distintas formas de socialización de jóvenes viedmenses*, enfatizan en el significado que para algunos jóvenes adquieren las experiencias de socialización originadas en la escuela, y que continúan fuera de ella e inciden en la producción de su subjetividad, por lo que es preciso, significar la experiencia compartida para dar el valor que tiene para los jóvenes la escuela como espacio de encuentro con otros, considerando no obstante que esta investigación no apunta al estudio de la juventud como construcción social ni a la forma como ha interiorizado los esquemas de la cultura (p. 357).

Dentro de estas formas de problematización, y de los enfoques teóricos que las orientan, el trabajo de María Laura Crego (2014) en, *La experiencia escolar más allá de la escuela*, es bastante significativo dentro de lo que puede denominarse una *sociología de la experiencia*, en la que adquiere sentido la propia experiencia escolar, la cual define, como *lo que sus actores significan de ella*. Este enfoque le permite evitar las generalidades de una sociología de la educación, y entender la educación como una construcción relacional, aunque condicionada estructuralmente.

La presente investigación conserva, en ese sentido, algunas resonancias y continuidades con estos antecedentes documentados, no solo desde sus problemas, sino desde sus intenciones investigativas; entre ellas se destaca la categoría de *experiencia escolar de los jóvenes*, que no puede ser comprendida sino a través de ellos mismos, en sus formas de socialización y en la manera como la relatan y la significan. Presentamos una primera caracterización.

La investigación requiere elementos más concretos con relación al problema que se pretende estudiar; y es, en primer lugar, la dimensión de los espacios donde tiene lugar esa experiencia escolar de los jóvenes *dada* por fuera del aula; y, en segundo lugar, acercarse a esos lugares y comprender lo que allí acontece, es decir, lo que nos permite hablar de subjetivación, de socialización y de los contextos de sus diálogos y de sus relatos. Se destaca, en primer lugar, una especie de hallazgo fortuito, y es la expresión “*espacios espontáneos*”, que emplea Inés Dussel (2013), en el prólogo que escribe al texto de Núñez, P., (2013). *La política en la escuela: jóvenes, justicia y derechos en el espacio escolar*. Dicha expresión fue definitiva para caracterizar ese acontecer de los jóvenes del INEM en ese espacio construido y denominado por ellos “la capilla”.

3.2.2 Contexto Teórico

El contexto teórico de la investigación giró en torno a las categorías *experiencia-juventud-escuela* integradas a la comprensión del enunciado completo, *la experiencia de los jóvenes en la escuela*. La categoría de *experiencia* fue documentada principalmente desde Jorge Larrosa en *La Experiencia de la Lectura, Estudios sobre literatura y formación* (2003) y desde Johan Carles Mélich en *Filosofía de la Finitud* (2002). Los dos plantean el problema de la experiencia desde una perspectiva fenomenológica, es decir, como acontecimiento de la exterioridad que define la construcción de sentido de los sujetos. Pero dicha significación no queda definida sólo como acto o acontecimiento, sino que se revela en las formas narrativas del relato como puede seguirse de Mélich. Por otro lado, las categorías de *juventud* y de *escuela* fueron seguidas respectivamente de Débora Kantor en *Tiempo de fragua, la responsabilidad de educar adolescentes y jóvenes* (2015), y en la conferencia, *La educación como proyecto de transmisión; el futuro como intriga e inauguración* (2017), porque atribuye a la juventud de una existencia y de una vida concreta atravesada por experiencias de crecimiento, de padecimiento, de aprendizaje; y en Silvia Duschatzky en “*Hilos artesanales de composición social. Notas sobre experiencias juveniles en la escuela*” (2005), porque concibe la escuela como un escenario de subjetivación y de agenciamientos juveniles.

Entre otros criterios para la elección de estos autores es porque permitieron hacer la transición entre dos dimensiones centrales de la investigación: la experiencia y su significado en el relato, que fortalecieron la comprensión fenomenológica-hermenéutica de los sentidos con los que los jóvenes han vivido y devenido en su experiencia escolar. Como resultado de esta contextualización teórica, la investigación produjo dos textos significativos; el *primero*, *La escuela interrumpida: las subjetividades juveniles como experiencia pedagógica*, con carácter de artículo académico; y el *segundo*: *Cartografías de la Experiencia: Narrativas juveniles sobre su cuerpo representado*, con el carácter de una narrativa interpretativa de las cartografías del trabajo de campo de la investigación.

i. **Experiencia y significación**

El punto de partida de Larrosa (2003) para introducir el concepto de experiencia en el campo educativo, son las posibilidades prácticas y críticas que ofrece, “La experiencia así, es lo que nos forma -dice- lo que interroga lo que somos. En la experiencia se pone en juego la sensibilidad” (p. 94). En esa medida la experiencia crea al sujeto, lo funda como un acontecimiento en el mundo y lo dispone a su recepción como “escucha, apertura, disponibilidad, sensibilidad, vulnerabilidad y ex/posición” (p. 108).

En una síntesis general, la experiencia para Larrosa está signada por tres atributos: es acontecimiento exterior, es lo que nos pasa, y es plural y singular. En el primer caso, siempre es algo exterior al sujeto, no depende de su voluntad ni de su subjetividad: Le es extraña y ajena en principio; pero al mismo tiempo es un movimiento de ida –que supone una salida de sí– y vuelta –porque afecta al sujeto que la vive–; es un pasaje; deja huella; su lugar no puede ser otro que el sujeto. Pero es esa medida, en cuanto su lugar es el sujeto, la experiencia es también relación, es algo que “nos pasa y nos interpela”, que nos

afecta en tanto somos apertura y disponibilidad, y ello se precisa para configurarse como tal, pues no todo lo que pasa en el mundo es experiencia, “vivimos en un mundo en que pasan muchas cosas -dice- todo lo que sucede [...] nos es inmediatamente accesible” (2003, p. 96), pero la experiencia supone siempre una transformación; por eso, no siempre algo nos pasa en términos de la experiencia (p. 96).

Finalmente, el autor afirma que la pluralidad y la singularidad de la experiencia; una misma actividad puede ser fuente de experiencia para algunos y para otros no, y que, aunque devenga en experiencia para varios, siempre para cada uno será distinta. Por ello aclara que la experiencia “es también el acontecimiento de la pluralidad” (2003, p. 97); es irrepetible, siempre singular. Impredecible, pertenece al tiempo de la apertura y no al tiempo lineal, “la incertidumbre le es constitutiva” (2003, p. 104); por lo tanto, acogerla supone dignificar y reivindicar “la subjetividad, la incertidumbre, la provisionalidad, el cuerpo, la fugacidad, la finitud, la vida” (p.110), la disponibilidad a lo otro.

El gran valor que tiene para esta investigación esta categoría de Larrosa, radica en la cercanía que propone para indagar por la experiencia y el encuentro de los jóvenes; una noción vívida y fresca contenida en las siguientes líneas:

La experiencia suena a finitud. Es decir, a un tiempo y a un espacio particular, limitado, contingente, finito. Suena también a cuerpo, es decir, a sensibilidad, a tacto y a piel, a voz y a oído, a mirada, a sabor y a olor, a placer y a sufrimiento, a caricia y a herida, a mortalidad. Y suena, sobre todo, a vida, a una vida que no es otra cosa que su mismo vivir, a una vida que no tiene otra esencia que su propia existencia finita, corporal, de carne y hueso (2003 p. 110)

En Jean Carles Mélich la experiencia tiene muchas resonancias con la de Larrosa. Para el autor catalán, las características que la configuran son: la subjetividad, la transmisión, la narración, el testimonio y el aprendizaje (2002 p. 79); de las cuales esta investigación precisó detallar las de aprendizaje, transmisión y narración.

En su texto *Filosofía de la finitud*, Melich, (2002) sustenta que la experiencia es un generador de nuevos aprendizajes en el ser humano, pero que siempre plantea más problema a resolver que soluciones finales, y de esta forma permite abrirnos a nuevas experiencias y aprendizajes. Esta relación lo es siempre práctica, vivencial, por eso apunta Mélich que, “Entenderé, en general, por experiencia el aprendizaje que se ha adquirido con la práctica. Habrá, por tanto, un nexo inseparable entre experiencia y aprendizaje” (p. 75). Lo que induce a considerar siempre un sentido de la novedad y de la renovación de la experiencia.

En la perspectiva misma de la práctica, el autor afirma además que toda experiencia está sujeta al espacio y al tiempo y que cada una nos remite a otras anteriores y nos transforma en la medida que lo ya acontecido nos hace diferentes a lo que fuimos. En ese sentido la experiencia también es memoria, esto es, recuerdo del pasado, nueva

experiencia y acción transformadora del presente; “la experiencia está anclada en el tiempo y en el espacio -dice- En toda experiencia hay recuerdo del pasado. Y en el recuerdo de la experiencia pasada hay una nueva experiencia, diferente, única” (Melich p. 76).

Pero hay un aspecto más de la memoria en su relación con la experiencia, y es que son transmisibles a otros a través del relato. Mélich sostiene que si bien la experiencia es subjetiva e invalidable, su valor radica en que es testimonial, que puede darse al otro para que ese otro aprenda de ella y haga la suya propia, y para transmitirla necesita de un lenguaje, por eso acude a Walter Benjamin, afirmando que “el lenguaje de la experiencia es el lenguaje literario” (p. 82), más concretamente, el lenguaje de *la narración*. Y es precisamente a partir de este aspecto narrativo donde se construye su significado y su sentido; en otras palabras, se opera un desplazamiento de la condición puramente fenomenológica de la experiencia a su condición narrativa en el relato.

Esta caracterización de la experiencia transmisible como narración, aportó sustantivamente a la investigación en tanto le permitió direccionar la intención de la interpretación de la información, centrándola en la experiencia de los jóvenes más que en la validación de sus relatos. Al respecto concluye Mélich:

Creo que ha quedado claro que lo más importante es el hecho de que la narración nace de una experiencia (de una experiencia propia o de otro), y que se dirige a otra persona, alguien que de nuevo la reelaborará, la revivirá y la reinterpretará. Desde el punto de vista narrativo, no interesa la objetividad del relato sino la subjetividad del narrador (p. 86).

ii. **Juventud como “tiempo de fragua”**

Sobre la categoría de *juventud*, se han hecho múltiples trabajos en direcciones diversas, de orden sociológico, político, demográfico, pedagógico, etc. Pero en la perspectiva de este trabajo los aportes de Débora Kantor fueron los más significativos desde al menos dos perspectivas: el estudio que realiza directamente sobre los jóvenes como actores sociales, y la exigencia a los adultos de acompañar su proceso vinculándolos a proyectos de la vida práctica.

En el primer aspecto, presenta una experiencia viva y sustantiva de los jóvenes. La autora muestra que la adolescencia, es también un tiempo de desencuentros de los jóvenes “consigo mismos, con los otros y con nosotros, cursan dolores profundos, felicidades extremas y fugaces, aceleraciones que los estremecen” (Kantor 2014 p.14), por lo que nos invita a advertir menos en qué andan y más en lo que les anda por adentro. La adolescencia es un momento de remontar vuelo –dice Kantor–, “asomarse al mundo por conocer, que resulta inasible mediante los recursos disponibles pero que se incorpora como horizonte posible” (p. 23). Pero, no se trata de una definición abstracta; cuando Kantor habla de juventud, se refiere a los jóvenes en concreto, a sus vidas, a sus cuerpos, a su mundo interno, a los desafíos que les plantea y que le plantean al mundo exterior, al

mundo adulto. En *Tiempo de fragua* (2014) afirma, que la adolescencia es un tiempo de bisagra, de reinención personal; un crecimiento que se disfruta se padece, o “que lo van llevando” (p.8).

Este primer elemento resultó muy valioso para este trabajo, porque permitió un acercamiento más sensible a los jóvenes y una invitación de “respeto genuino hacia los alumnos y su condición” (p.133) de adolescentes, para disponemos a escuchar lo que tienen para enseñarnos, para narrarnos, a propósito de la pregunta de investigación.

El segundo aspecto considerado, es el desafío para los adultos y los educadores de jóvenes. En *La educación como proyecto de transmisión* (2017), Kantor insta a quienes educan a constituirse en proyectos habilitadores de futuros para los jóvenes, de maneras creíbles y valiosas (p. 9), vinculándolos a diálogos que les permitan comprender y comprenderse mejor; dice: Los “Adolescentes y jóvenes estarán en mejores condiciones para enfrentar la vida actual y la vida por venir cuanto más diálogo genuino les propongamos, cuanto más espacios grupales e institucionales los alberguen y los interpelen porque los precisan de verdad, no para ejercitar una habilidad” (p. 10).

Pero la credibilidad y el efecto formador de vínculo entre adultos y adolescentes será más viable cuando el joven advierta que su crecimiento y su transición no es una actividad solitaria ni la aceptación de un señalamiento, sino un reto y un trabajo conjunto. En ese aspecto sentencia que; “soportar a los adolescentes y a los jóvenes en la tarea de establecer fronteras y de traspasarlas, supone entonces la transmisión de herramientas de pensamiento y de acción que les permitan cruzar y que crucen con ellos oficiando de sostén para lo nuevo a construir” (p. 12).

El desafío pues de adultos y formadores es el de sostener, ofrecer espacios de encuentro para los jóvenes, constituirse en proyectos y en signos que marquen su porvenir y que al mismo tiempo los proteja de las amenazas hostiles de nuestro tiempo. Así concluye que:

ofrecer y sostener espacios de inscripción en tanto oportunidad de inclusión y experiencia de reconocimiento [...] de marcas que habiliten oportunidades, sobre todo allí donde las condiciones imperantes precarizan los destinos. Cuando mantenemos o renovamos obstinadamente la apuesta por la simbolización y la palabra, hablamos de huellas que actúan y que los impulsa a actuar en sentido contrario a la naturalización de la violencia y la devastación de sus vidas (2014, p.59)

iii. Escuela y agenciamientos

Uno de los documentos que más inspiró la orientación de este trabajo fue el de Silvia Duschatzky, *Hilos artesanales de composición social. Notas sobre experiencias juveniles en la escuela* (2005). Ese trabajo se plantea la necesidad de entender la escuela como el hábitat de unos *habitantes y ocupantes* singulares: los jóvenes. La singularidad radica en que allí representan una multiplicidad de roles o de subjetividades: alumnos, amigos, actores sociales, hijos, cuerpos, etc. Y en esa medida con la capacidad de establecer una diversidad de relaciones: escolares, extraescolares, fraternas, de rivalidad, intelectuales, afectivas, políticas y un largo etcétera. Por esta multiplicidad de relaciones dadas Duschatzky llama a la escuela territorio de flujos, de agenciamientos y de conexiones múltiples, que definen la experiencia de sus habitantes más allá de la escolaridad; dice:

jóvenes que, no siendo alumnos, toman a la escuela como sede, territorio, *parada*. No se trata entonces de una experiencia escolar, pero sí de una experiencia acontecida en la escuela. Los encuentros de estos jóvenes ocurren en la escuela bajo formas no escolares, se trata de "ocupantes" de los espacios escolares sin advenir en habitantes de la escuela, aunque volviéndose de hecho un recurso de "derivación" de aquellos alumnos que los dispositivos escolares no pueden contener (p. 79).

Para la autora, habitar la escuela hoy es exponerse a lo imprevisto y a lo insólito, hecho que responde a una transformación de las relaciones con el mundo, hoy mediadas por la exposición directa a las más diversas situaciones y no por los "sustratos de contención y referencia, la pedagogía, por ejemplo," (2005, p. 78). Por tanto, a la escuela inundada y saturada de linealidad, caracterizada por la "nostalgia de lo perdido y la obsesión por su restitución" y limitada en cuanto la "capacidad inventiva de composición social" (p. 79), le opone la idea de una escuela compuesta de fluidos que invita a "ensayar múltiples formas de agenciamiento" (p. 79). Pero esta oposición no significa una destitución de la escuela como lugar de acogida de los jóvenes, por el contrario, es la apuesta por una nueva concepción de esta, pues es crítica al referirse a representaciones sobre la escuela en las cuales se afirma que se trata de una institución destituida y cuyas posibilidades de fundar subjetividad han perdido credibilidad. Al respecto, sostiene que "en ese sustrato de destitución no todo se desvanece" (Duschatzky, 2005, p. 77). Sugiere que la destitución puede procesarse y habitarse, y que en "ocasiones no es un derrumbe sino el escenario complejo y extremadamente duro en el que se despliegan operaciones de invención para vivirla" (p. 77).

A partir de lo anterior introduce una diferencia entre las prácticas de socialización y las de *socialidad* de cuerpos. Las primeras dan como resultado una escuela que actúa sobre los cuerpos, y las segundas, una escuela "sostenida por los cuerpos que la ocupan" (2005, p. 83). Esta segunda significación, implica una concepción del otro no como portador o heredero de un mandato sino como "lo que su presencia pueda generar" (p. 83). En consecuencia, su invitación es a advertir los modos de la

escuela tendiente a producir afecciones activas, en lugar de dar por agotadas esas potencias de afectación social propias de lo que llama “los ojos de la desencantada subjetividad pedagógica” (p. 83).

Esta concepción de la escuela como hábitat de agenciamientos, se constituyó en un criterio definitivo para la investigación en tanto logra enfrentar a una dimensión pluralista y diversa de la institución educativa, también, como territorio extraescolar que los jóvenes habitan de múltiples maneras, que permitió, además, ampliar las posibilidades comprensivas ante las respuestas y creaciones de los jóvenes durante el trabajo de campo ejecutado.

3.3 Presupuestos epistemológicos

“Jóvenes en la Escuela” es una investigación comprensiva del modo como lo plantea Luna (2016): una teorización y reflexión de las prácticas de vida, que se construye a través del intercambio de significaciones de los actores involucrados para acceder al sentido que tienen sobre su propia experiencia. Además, en su objetivo general, esta investigación pretende *comprender cómo acontece la construcción de un escenario de encuentro espontáneo entre jóvenes en la I.E. INEM José Félix de Restrepo de Medellín*, es decir, de principio propone *la comprensión* como la perspectiva y finalidad del proceso, y por tanto es el primer aspecto que debe ser fundamentado, pero siempre en relación con aquello que debe ser comprendido; *la experiencia de los jóvenes en la escuela*. Este horizonte plantea un problema epistemológico enclavado en la tradición de las ciencias sociales y humanas, y es *cómo poder comprender una experiencia*. En ese orden, ha sido muy propicio recurrir a los enfoques de la hermenéutica en la vía gadameriana, para intentar fundamentar esa posibilidad.

La comprensión se define no sólo como el método de las ciencias sociales y humanas, sino como su episteme y su perspectiva investigativa, y particularmente desde Max Weber, quien considera que las relaciones y los valores sociales son objetos atribuidos de significados que el investigador debe identificar e interpretar como operaciones propias de la comprensión (Mardones, 1982 p, 23). Esta orientación pone de presente tanto la comprensión de significados en orden a la esfera del lenguaje, como la comprensión de sentidos en orden a la esfera de la realidad y de la experiencia, y bajo esas condiciones, es rigor el apelar a la hermenéutica y a la fenomenología como fundamentos epistemológicos de una investigación del tipo comprensivo como esta.

Si bien la hermenéutica y la fenomenología se desprenden de cepas diferentes, es George Gadamer quien logra integrarlas como operaciones de la comprensión, posibilitando tanto el abordaje de los significados del texto escrito, antes considerado como el campo específico de la hermenéutica, como de los significados de la experiencia como campo tradicional de la fenomenología. Este filósofo, por ejemplo, incluye al arte y a la historia como formas de la experiencia que tienen lugar dentro de la hermenéutica propia de las ciencias comprensivas, “*Porque ambos elementos -dice-, el arte y las*

ciencias históricas, son modos de experiencia que implican directamente nuestra propia noción de la existencia” (1998, p, 390-391). Ello, en virtud que la interpretación no se agota en el texto, sino que apela también a la experiencia como objeto de comprensión, experiencia de la vida social que está contenida en el diálogo intersubjetivo de todo grupo humano.

La presente investigación transita por esas dos formas de la expresión y del lenguaje en las que los enfoques fenomenológico y hermenéutico se hacen necesarios: la primera de ellas se deriva de las entrevistas con los jóvenes participantes que una vez transcritas arrojarán textos y relatos, y precisarán de una base hermenéutica para su interpretación; la segunda se deriva de la experiencia que expresan a través de cartografías y representaciones de las vivencias de su cuerpo en la escuela y que exige un acercamiento fenomenológico. Esos dos elementos de la comprensión los presenta Gadamer (1998) de este modo:

la comprensión y el acuerdo no significan primaria y originalmente un comportamiento con los textos formado metodológicamente, sino que son la forma efectiva de realización de la vida social, que en una última formalización es una comunidad de diálogo. Nada queda excluido de esta comunidad de diálogo, ninguna experiencia del mundo (p 245).

Ahora, la experiencia de la vida escolar y extraescolar de los jóvenes bien podría abarcarse desde una perspectiva enteramente fenomenológica, en la medida que su comprensión se dirige una y otra vez al sentido con el que los ellos viven, se agrupan, cooperan y rivalizan, en suma, a la forma como se significan y se identifican a sí mismos; tal como lo señala Habermas (1998):

Los individuos socializados sólo mantienen su vida por medio de una identidad grupal, que [...] ha de ser construida, destruida y reconstruida una y otra vez. [...] las biografías desgarradas tienen también su reflejo en la desgarrada realidad de las instituciones. Los trabajosos procesos del haber-de-reidentificarse-a-sí-mismo una y otra vez nos son conocidos por la Fenomenología” (p, 67).

Pero, en esta investigación, la experiencia adquiere una dimensión narrativa porque es aprehendida en el diálogo con los jóvenes, en sus testimonios y en sus relatos, y es en esos significados donde se halla el sentido existencial y social de su experiencia; esto exige del investigador, *primero*, una *actitud teórica de la comprensión* frente a la vivencia de los otros, expresadas como narrativas o como experiencias, es decir, como praxis, que considere, como indica Gadamer, “la interpretación de textos; pero también de las experiencias interpretadas en ella y en las orientaciones del mundo que se desarrollan comunicativamente” (p 80-81). Y *segundo*, una *actitud reflexiva* que le permita integrar y reconstruir el sentido de esa experiencia, no sólo como teoría, sino como la narración de un diálogo, definiendo así, la forma comprensiva de construir conocimiento sobre este caso en particular.

3.4 Metodología utilizada en la generación de la información

3.4.1. Estudio intrínseco de casos

La necesidad de documentar la experiencia escolar precisó de un enfoque metodológico que evitara las generalidades y que, por el contrario, lograra acercarse a la particularidad de los jóvenes de “la capilla” como caso y como objeto de trabajo. Si bien, desde el planteamiento del problema se evidenció una investigación cualitativa y etnográfica, la especificidad del objeto orientó el enfoque hacia lo que Robert Stake en *Investigación como estudio de caso* (1999), delimitó como “estudio de casos intrínsecos”, que permitió acercarse al “espacio espontáneo” de “la capilla” por la singularidad que representa; siguiendo a Stake: “No nos interesa porque con su estudio aprendamos sobre otros casos o sobre algún problema general, sino porque necesitamos aprender sobre ese caso particular. Tenemos un interés intrínseco en el caso” (p. 16)

Otras razones que llevaron a elegir este enfoque tienen que ver con dos motivaciones; *la primera*, la validación que de este hace Nélide Archenti (2012) y que resultó plenamente pertinente para proceso. La autora indica, siguiendo los trabajos de Stake, que el estudio de caso se orienta al análisis de propiedades diversas concentradas en una sola unidad y que en su elección el criterio decisivo no es metodológico sino de interés por el objeto. *La segunda* motivación, y la más importante, fue la posibilidad de comprender la configuración del espacio de “la capilla” por los mismos jóvenes y la manera cómo permanecen en el tiempo, indagar por lo que allí acontece, como sienten y cómo piensan esos actores; pero además, cómo se agencian, cómo se narran, cómo se construyen y cómo significan al mundo y a la escuela, generando dinámicas de relación propias; adicional a esto, de cómo algunos de ellos presentan actitudes diferentes en estos espacios y en los salones de clase, como tratándose de lugares diferentes. Stake (1999) abre esa posibilidad:

Estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo. Buscamos el detalle de la interacción con sus contextos. El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes (p.11).

Para desarrollar el “estudio intrínseco de caso” se partió, en *primer lugar*, de los enfoques teóricos abordados en el marco de referencia, a partir de lo cual se precisaron las categorías iniciales de *experiencia, escuela y juventud*. Con ellas se orientaron las prácticas de campo con los jóvenes, consistentes estas en entrevistas estructuradas y semiestructuradas y en talleres creativos y narrativos del tipo fotalpalabra y cartografía.

En *segundo lugar*, los datos obtenidos, permitieron contextualizar más las categorías para evitar que fueran los conceptos los que determinaran “el caso”, y, de un modo correlacional, permitir que las experiencias y las intervenciones de los jóvenes intervinieran y modelaran los resultados. No obstante, fue preciso emplear un criterio

básico para el análisis de la información, particularmente de las entrevistas transcritas; ese criterio consistió en agrupar las respuestas alrededor de la pregunta de la investigación, de las categorías generales y asumir cada párrafo como *unidad de análisis* para la comprensión integral del relato (Luna, 2016). Para el caso de la fotopalabra y de las cartografías, el análisis de las relaciones entre imagen y palabra estuvieron apoyadas por los relatos de los jóvenes sobre esas representaciones. En el numeral 3.5 se expondrán esos procesos de análisis de la información.

3.4.2. Criterios para la inclusión de los actores sociales

La “capilla” es un espacio de encuentro espontáneo que la integran tanto jóvenes itinerantes como otros de mayor permanencia. A este último grupo del cual forman parte jóvenes de todos los grados y modalidades académicas estuvo referida la investigación. No obstante, el grupo focal de participantes estuvo conformado por cinco (5) de ellos cuya presencia fuera permanente en ese lugar. El proceso de selección de estos fue por invitación voluntaria y compartiendo la propuesta investigativa, sus objetivos, alcances, e importancia para tener un conocimiento más amplio de la vida de los jóvenes en la escuela. El criterio básico fue considerar a quienes asistían allí por más de un año, tanto hombres como mujeres entre 13 a 18 años de edad. Esta invitación a participar de forma voluntaria era coherente con ese criterio de espontaneidad y voluntariedad con el que ellos se reúnen allí.

3.4.3. Las técnicas y sus instrumentos

Si bien lo que motivó la investigación de este caso fueron las preguntas que surgieron después de diversos momentos de una *observación reflexiva*, específicamente, para la intervención de grupo, se dispuso de la *entrevista conversacional*, de la *fotopalabra* y de la *cartografía* como técnicas para la obtención de la información, esta última con elementos cercanos a la *narrativa*. Las tres técnicas permitieron no sólo un acercamiento directo a los jóvenes, sino al registro y documentación en vivo de su experiencia creativa. La frecuencia de aplicación de estas fue de cada dos semanas cada una, con excepción de la fotopalabra que se inició varios meses antes de la realización del trabajo de campo con la toma de las fotografías.

La Entrevista

Esta se llevó a cabo con el grupo de jóvenes vinculados directamente a la investigación, durante una sesión de tres horas. Toda la sesión fue grabada y luego transcrita para la construcción de un cuadro categorial alimentado con las palabras propias de los entrevistados y así orientar su análisis desde los significados intrínsecos dados por ellos.

Esta se desarrolló bajo la modalidad de *entrevista conversacional*, en la que se proponían una pregunta temática cada vez para que los jóvenes la abordaran a manera de diálogo. La conversación indagó por el significado que tenía la “capilla” para ellos, por el tipo de personas que llegaban allí, por las relaciones que establecían entre ellos, sus

aficiones, temas de diálogo, etc. Este temario fue arrojando las primeras categorías para dotar de sentido las tres que se formularon en el punto de partida del trabajo: *experiencia*, *jóvenes*, *escuela*, y desde luego para el logro de los objetivos propuestos.

La entrevista fue muy importante porque para conocer de primera fuente las relaciones entre el sentido y la conducta individual de cada uno de los jóvenes con respecto al grupo referenciado; además permitió una relación cara a cara con los jóvenes y abrió una experiencia de diálogo donde emergieron las preguntas y respuestas en tono de conversación. Humberto Maturana, en entrevista con Jorge Abasolo (2013), nos recuerda que es en la conversación donde se construye la realidad nuestra con la del otro y además al conversar se mueve un flujo de emociones y reitera que, al conversar, generamos mundos. Además, fue una estrategia muy útil del modo como lo indica Rosana Guber (2001):

para hacer que la gente hable sobre lo que sabe, piensa y cree, una situación en la cual una persona obtiene información sobre algo interrogando a otra persona [...] Esta información suele referirse a la biografía, al sentido de los hechos, a sentimientos, opiniones y emociones, a las normas o standards de acción, y a los valores o conductas ideales (p 30)

La Fotopalabra

Esta fue la primera técnica e instrumento que se desarrolló pues cumplió varias fases durante el proceso. Para *la primera fase* se pidió a los jóvenes participantes en la investigación que tomaran fotografías del grupo y del lugar de encuentro en la I.E, identificado por ellos como la capilla. En ese ejercicio registraron diversos momentos en un conjunto de 30 fotografías.

La segunda fase se desarrolló durante las sesiones del trabajo de campo; allí en uno de los encuentros, se expusieron las fotografías para que los jóvenes fueran construyendo los relatos a partir de ellas. La importancia de esta actividad fue disponer a los jóvenes frente a sus propias imágenes y frente a su propio contexto de experiencia, además, frente a las motivaciones para haber registrado ese tipo de imágenes, que aportaron a la construcción de la matriz de análisis de la información.

La Cartografía

Se convocó para que cada uno de los jóvenes trazara la cartografía de su propio cuerpo sobre una pieza de papel; además se dispusieron colores, marcadores crayolas, pinturas y una cámara fotográfica de registro. El conjunto de los trabajos cartográficos se denominó *Cartografías de la Experiencia: Narrativas juveniles sobre su cuerpo representado*. Para la aplicación de esta estrategia se desarrollaron tres fases:

- *La fase motivacional*, o etapa de sensibilización a los jóvenes con el valor de cada uno de los sentidos y emociones; con las relaciones y efectos de los colores, y por la relación de cada una de las partes del cuerpo con las experiencias vividas en aquellos espacios que habitan.

- *La fase creativa*, en la que los estudiantes representaron su cuerpo y vincularon cada una de sus partes con palabras y expresiones alusivas a sus experiencias escolares y extraescolares generadas desde la experiencia propia en la “capilla”
- *La fase reflexiva*, en la que los jóvenes narraron tanto su experiencia creativa como los elementos representados en la cartografía. Esta fase fue grabada y luego transcrita para ampliar el cuadro de categorías y de datos y lograr mayor precisión en el proceso del análisis.

La fase narrativa de las cartografías fue muy valiosa, en la misma dirección que lo señala Larrosa (2008): “La narrativa y la vida van juntas y por lo tanto el atractivo principal de la narrativa como método es su capacidad de reproducir las experiencias de la vida, tanto personales como sociales, en formas relevantes y llenas de sentido”. (p.43)

Cuadro de la aplicación de técnicas y de instrumentos

Técnica e instrumentos	Apropiación en la investigación	Duración y Ubicación y participantes	Información generada
<p>Entrevista conversacional</p> <p>-Audiograbadora</p>	<p>Conocer de primera fuente:</p> <p>-los significados sociales, afectivos, individuales y colectivos de los jóvenes sobre el espacio de encuentro</p> <p>-las valoraciones de la experiencia acontecida en el espacio: relaciones e interacciones entre sus miembros</p>	<p>Investigadora</p> <p>Cinco jóvenes</p> <p>Tres horas, sábado 3 de agosto-2019, parque biblioteca de Belén</p>	<p>Expresiones y significados para cuadro categorial con relación a los objetivos primero y segundo:</p> <p><i>-Caracterizar un espacio de encuentro espontáneo entre jóvenes de una institución educativa pública de Medellín.</i></p> <p><i>-Reconocer los sentidos atribuidos por los jóvenes a ese espacio de encuentro espontáneo</i></p>
<p>Fotopalabra</p> <p>-Cámara fotográfica y cámaras de celulares</p>	<p>Disponer a los jóvenes frente a sus propias imágenes y frente a su propio contexto de experiencia, además, frente a las motivaciones para haber registrado ese tipo de imágenes, que aportaron a la construcción de la matriz de análisis de la información.</p>	<p>Investigadora</p> <p>Cinco jóvenes</p> <p>Los registros fotográficos se realizaron con antelación al trabajo de campo y durante esta última fase se desarrolló la socialización en el Parque biblioteca de Belén</p>	<p>Expresiones y significados relacionadas con la imagen para cuadro categorial con relación a los objetivos primero y segundo:</p> <p><i>-Caracterizar un espacio de encuentro espontáneo entre jóvenes de una institución educativa pública de Medellín.</i></p> <p><i>-Reconocer los sentidos atribuidos por los jóvenes a ese espacio de encuentro espontáneo:</i></p>
<p>Cartografía</p> <p>-Audiograbadora</p> <p>-Cámara fotográfica</p> <p>-Papel, marcadores, colores, pintura</p>	<p>Permitir la expresión de:</p> <p>-la Representación y significación individual de las motivaciones y experiencias del <i>espacio de encuentro espontáneo</i> y en la Institución educativa.</p> <p>-las Representaciones políticas, pedagógicas, emocionales y éticas, entre otras, de las experiencias vividas en el <i>espacio de encuentro espontáneo</i> y en la Institución educativa.</p>	<p>Investigadora</p> <p>Cinco jóvenes</p> <p>Cuatro horas, sábado 10 de agosto-2019, Parque biblioteca de Belén</p>	<p>Selección de palabras relacionadas con la imagen para cuadro categorial con relación al tercer objetivo:</p> <p><i>-Identificar los valores propios del espacio de encuentro que los jóvenes integran en su vida cotidiana como actores sociales.</i></p>
<p>Entrevista conversacional</p>	<p>Relatos y presentaciones de las cartografías:</p>	<p>Investigadora</p> <p>Cinco jóvenes</p>	<p>Selección de expresiones y significados para cuadro categorial con relación al tercer objetivo:</p>

<i>sobre las cartografías</i> -Audiograbadora	Relacionar las representaciones con los significados dados por los jóvenes	Dos horas, sábado 10 de agosto-2019, parque biblioteca de Belén	<i>-Identificar los valores propios del espacio de encuentro que los jóvenes integran en su vida cotidiana como actores sociales.</i>
---	--	---	---

3.4.5. Consideraciones éticas

En el campo de la investigación siempre se ha podido considerar como aspectos fundamentales que deben ser salvaguardados desde el punto de vista ético, aquellos que tienen que ver con: el consentimiento informado, el anonimato en fotos, grabaciones o vídeos que busquen siempre garantizar la confidencialidad, evitando la instrumentalización de quienes intervienen en ella, como es el caso particular con los jóvenes menores de edad de la I.E INEM de Medellín. Por eso hay que hacer énfasis en el aporte de María Eumelia Galeano (2004) cuando argumenta que el hecho de hacer un trabajo investigativo, cualquiera que sea el propósito de este, no constituye licencia para invadir la privacidad de los informantes. En este sentido, el valor de un trabajo de investigación “no puede construirse sobre la afectación física, social o psicológica de los informantes. Los investigadores cualitativos son huéspedes de los espacios privados de sus informantes. Su comportamiento debe ser adecuado y su código ético muy estrictamente observado” (p,75).

Bajo esas consideraciones la investigación se acogió a cuatro exigencias éticas: *la objetividad, el respeto por el otro, el consentimiento informado y la devolución de la información analizada a los actores sociales investigados.*

El *nivel de objetividad* que exigió considerar los relatos de los jóvenes sobre su experiencia en un contexto escolar en su entera fidelidad, y a partir de allí se hicieran los procesos de análisis y de interpretación de la información a la luz de categorías generales y previamente documentadas, como experiencia, juventud y escuela. El nivel de objetividad lo es pues con relación al tratamiento de los datos, pues, de otro modo, la base de la investigación cualitativa son las relaciones intersubjetivas entre investigadores y grupo intervenido, tal y como lo expone María Eumelia Galeano (2004).

la realidad social comporta dimensiones objetivas y subjetivas, algunas de ellas posibles de cuantificar y otras de analizar desde la perspectiva cualitativa (...) permitiendo el establecimiento de una relación ética con los sujetos sociales con los que se interactúa, la relación está fundamentada en el respeto por la diferencia de saberes, opiniones, visiones, patrones de comportamiento (p. 71).

El *respeto a la construcción del otro*, como segunda exigencia, no sólo pasó por transcribir fielmente los relatos de los jóvenes, sino por reconocer la veracidad de sus testimonios, pues, como lo advierte Galeano (2004) “En los proyectos de investigación los dueños de la información son los participantes, quienes voluntaria y conscientemente la comparten o entregan a los investigadores” (p, 71-72). Del mismo modo, en el proceso de la socialización inicial de los propósitos de la investigación, se respetó la disposición y autonomía de aquellos que voluntariamente quisieran participar como grupo focal; en total, cinco jóvenes lo aceptaron, en el sentido que “la investigación se basa en el

consentimiento libre, consciente y reflexivo de aquellos que se estudian o intervienen” (Galeano, p 71-72).

*El consentimiento informado*¹, se suscribió tanto con los jóvenes participantes como con sus padres de familia o acudientes, dada la condición de menores de edad de algunos de ellos. En este documento se acordaron básicamente tres aspectos: *primero*, la información que quedaría registrada en la investigación y los usos académicos de la cual iba a ser objeto, todo ello en consideración a los niveles de objetividad y al respeto por los testimonios de los investigados; *segundo*; la confidencialidad y anonimato de los participantes, para salvaguardar sus derechos a la privacidad, la honra y al buen nombre y que la información generada y empleada en la investigación no vaya en detrimento de su persona. *Tercero*; en este mismo documento se suscribió la cuarta exigencia ética de la investigación, y fue el *retorno o devolución* de la información obtenida, no sólo para mantener informados a los participantes sobre el tratamiento de la información que suministraron, sino de su divulgación en conferencias y publicaciones, además de hacerlos partícipes de premios o reconocimientos a la investigación a que hubiere lugar.

3.4.6 Ruta del Trabajo de campo

La planificación y estructura del trabajo de campo (T.C) se desarrolló con base al trabajo de Robert E. Stake (1999) en *Investigación con estudio de casos*, fundamentalmente en el capítulo IV, *La recogida de datos* (p, 51-66), y con apoyo los capítulos I, *El caso único*, y VII, *la triangulación*, este último de particular importancia para el análisis de datos. La pertinencia de esa elección queda justificada en la investigación que ha optado por el estudio intrínseco de casos que tiene a este autor como uno de sus mentores.

Estas acciones, planificar, estructurar y ejecutar el T.C se construyeron sobre la tabla *Algunas orientaciones para la realización de observación de campo en el estudio de casos* (Stake, 1999, p, 53-55) de la cual fueron considerados algunos pasos de *la anticipación*, que señala el primer momento de contacto con el grupo de participantes como central en el proceso; *la preparación*, que permitió ajustar las técnicas y los instrumentos al grupo intervenido; y *la ejecución* de T.C, para la obtención de la información necesaria de la investigación.

En la siguiente tabla se describe el proceso del T.C incluyendo las fases de *anticipación* y de *preparación*.

1 Ver en anexo Nro 1 el documento de consentimiento informado suscrito con los participantes.

Tabla de registro del trabajo de campo y de sus fases.

Fases	Actividad de la Investigadora	Acciones en el Trabajo de Campo (T.C)
Anticipación	Revisión de propósitos del proyecto con relación al T.C para el estudio del caso (triangulación del proceso)	Se procedió por triangulación entre los propósitos de la investigación, el grupo de jóvenes identificados en la “capilla” y la planeación del T.C.
	Realización de primer contacto de invitación con participantes	El primer contacto se dio en el contexto natural de la escuela (I.E INEM) con los jóvenes-estudiantes, para presentar el proyecto, su objeto, sus propósitos y sus alcances.
	Redacción de acuerdos éticos	Se definió la participación voluntaria de cinco jóvenes de la “capilla” en el proyecto, a los cuales se les presentó más ampliamente el proyecto y se suscribieron los acuerdos éticos respectivos.
	Definición de técnicas e instrumentos acordes con el grupo de participantes	La naturaleza del caso a investigar: jóvenes escolares, orientó la definición de la técnica de la entrevista hacia la forma conversacional y permitió el diseño de las restantes: la fotopalabra y las cartografías, que constituyeron una fase autónoma y creativa de la obtención de la información.
Preparación	Inspección y Selección de lugar de ejecución para el trabajo de campo.	Para garantizar una relación más abierta con los jóvenes se eligió un lugar con esa disposición que no fuera la I.E. El lugar elegido para ello fue el Parque biblioteca de Belén (Medellín), que brindó las condiciones espaciales requeridas para las actividades grupales y para la confidencialidad del proceso con los participantes.
	Elaboración del plan de acción inicial con: acciones a realizar con los participantes (aplicación de técnicas e instrumentos).	Se programaron tres encuentros con acciones delimitadas en cada uno: primero la entrevista conversacional, segundo la fotopalabra y el tercero las cartografías, cada uno con su espacio de socialización
	Preparación de las guías de la entrevista	Las preguntas de la entrevista conversacional se diseñaron desde la no directividad para tener mayor alcance comprensivo del contexto escolar de los jóvenes. La guía se construyó con base a los objetivos específicos y a las categorías de <i>experiencia, escuela y jóvenes</i>
	Preparación del taller las cartografías	El criterio del taller fue la exploración de la experiencia de los jóvenes en la escuela a través de las sensaciones vividas; este criterio se ajustó a relacionar y a distribuir esas sensaciones con y en las diferentes partes del cuerpo sería representado a través de las cartografías.
	Inclusión de la fotopalabra en el proceso	Se planteó en dos fases: la fase en la que los jóvenes tomaron fotografías del espacio de encuentro en la I.E y del grupo, y la fase de exposición y socialización en el Parque Biblioteca de Belén en el segundo encuentro del trabajo de campo. Previamente los jóvenes enviaron las fotografías para la preparación del taller y socialización.

	Diseño del sistema de registro de datos: archivos, cintas, sistema de clasificación; almacenamiento.	Se dispusieron desde el principio los equipos de trabajo y de registro del T.C, consistente en audiograbadora, cámara fotográfica, papel previamente cortado para las cartografías, lápices, marcadores, pinturas, colores, y diario de notas.
	Disponer la atención a los distintos puntos de vista, conceptualizaciones producidas durante la intervención.	Se estableció que era necesario dejar transcurrir los relatos y los dibujos de los jóvenes sin hacer interrupciones, ni pedir explicaciones innecesarias, para valorar y registrar cada una de sus intervenciones y acciones.
Ejecución T.C	Estudio de nuevo las características, los problemas, acontecimientos, el público, que se consideran prioritarios.	Cada uno de los encuentros para el T.C se iniciaron con nuevas motivaciones que evidenciaran la disposición del grupo de participantes y ajustar en el curso las técnicas si fuese necesario.
	Encuentro 1: aplicación de la entrevista.	La aplicación de la entrevista consistió en que se proponí proponían una pregunta tipo tema de conversación, y los participantes sentados la abordaban dando su opinión y relatando las experiencias que ella les suscitaba. Los testimonios fueron registrados con audiograbadora para su posterior transcripción textual y categorización con los objetivos. Al principio de las sesiones de diálogo, los jóvenes fueron menos expresivos, pero en la medida que avanzó el proceso, sus intervenciones fueron más largas, efusivas y detalladas. (<i>ver anexo Nro. 2</i>)
	Encuentro 2: Aplicación y socialización de Fotopalabra	Las fotografías previamente registradas por los jóvenes fueron expuestas una a una por los investigadores, en tanto ellos iban relatando sus imágenes. Este ejercicio de socialización aportó algunos elementos para ser tenidos en cuenta en la matriz de análisis de la información, pero la socialización se concentró más en la experiencia de la fotografía y en menor medida en su vinculación a su experiencia escolar como objeto de investigación (<i>ver anexo Nro. 4</i>)
	Encuentro 3: construcción de las cartografías	Fue una de las actividades más productivas de las realizadas pues los jóvenes alcanzaron un importante nivel de expresividad y de creatividad. En las cartografías de sus cuerpos representados se encontró el material más valioso para la investigación, pues con expresiones muy sintéticas articularon las experiencias vividas en la “capilla” y en la escuela con su vida cotidiana (<i>ver anexo Nro. 3</i>) Este encuentro contó con tres fases: presentación de la actividad con relación a las sensaciones corporales, el sentido de los colores y la posibilidad de ser expresadas en el papel; la realización de las cartografías del cuerpo representado por parte de los jóvenes; y la socialización de esa experiencia y de las historias contadas allí en la representación.
	Registro de las disposiciones y las actividades de investigación.	Cada respuesta y momento del T.C fue grabado en audio y el proceso de construcción de las cartografías fue registrado con cámara fotográfica que se adjuntan en los anexos.
	Organización los datos en sucio; inicio las interpretaciones.	Se procedió por triangulación de la información: objetivos, relatos y categorías de la investigación. Los datos en sucio o “en bruto” fueron leídos línea a línea y se ordenaron según su resonancia con los

		objetivos y las categorías generales de la investigación. Allí se subrayaron las palabras, las expresiones y las ideas de los relatos que orientaron el análisis y la interpretación. Todo se organizó en un cuadro o matriz categorial.
	Selección y categorización de testimonios especiales en matriz analítica e identificación de hallazgos	De los datos “en bruto” se seleccionaron aquellos que: eran reiterativos en cada uno de los relatos, constituyeron especial atención en el o los participantes y la investigadora; y aquellos datos que quedaban sin clasificar, pues representaron novedad o hallazgo para la investigación.

3.5. Proceso de análisis de información:

3.5.1 Elementos y criterios del análisis de la información

En el análisis de la información, se consideraron los elementos que propone Giraldo, Flórez y Cadavid (2012), la cual consiste en iniciar con una lectura múltiple de todos los textos derivados de la transcripción de las entrevistas y narrativas, para agrupar la información “que se sustente entre ella, se contradiga y se relacione o no con la otra” (p.80).

La información transcrita se agrupó a la luz de los objetivos específicos, y cada sección clasificada se consideró como un relato interdependiente con las otras secciones ordenadas para no perder la unidad de toda la información generada. En esa perspectiva, el proceso tuvo en cuenta el *relato como unidad de análisis*, siguiendo a María Teresa Luna (2016), que encuentra en esa estructura la unidad y el sentido de interpretación de la toda la narración.

No obstante, la información obtenida provino de tres estrategias para su producción: la entrevista, la fotopalabra y las cartografías, por lo que fue preciso recurrir a la figura de la triangulación metodológica expuesta por Robert Stake (1999) para trazar las categorías y los significados comunes presentes en cada uno de los resultados, pues, como señala este investigador “El problema que se nos presenta en el estudio de casos es el de establecer un significado” (p, 96), y para la utilización de métodos múltiples para optimizar la interpretación.

3.5.2 Organización de la información

Las Entrevistas: En *primer lugar*, se analizó línea a línea cada entrevista y de cada elemento de las restantes producciones generadas en el proceso, las fotopalabra y las cartografías, *posteriormente* se hizo una lectura comparada entre esas tres estrategias a partir de sus coincidencias, sus conexiones y sus discordancias, siguiendo la vía de la triangulación, y se construyeron categorías aglutinantes para agrupar la información obtenida; y *como tercero*, se seleccionaron las ideas constantes y relevantes de los relatos

y se clasificaron según las categorías construidas y su relación con los objetivos específicos de la investigación. Esta organización se encuadró en una matriz analítica que permitió visualizar el mapa general de la información para, de allí derivar las interpretaciones que dieron lugar tanto a los resultados o hallazgos de la investigación así como a un texto narrativo de los relatos y testimonios de los jóvenes, además de la identificación de elementos no considerados en principio por la investigación y que fueron considerados como *otros hallazgos* y cuya información se relacionó con los tres objetivos específicos de la investigación.

La matriz de organización, análisis e interpretación es la siguiente:

Tabla de Análisis de los relatos a partir de los objetivos específicos y de categorías agrupadoras.

Objetivos específicos	Categorías Agrupadoras de los relatos	Relación de las categorías con los objetivos
<i>Caracterizar un espacio de encuentro espontáneo entre jóvenes de una institución educativa pública de Medellín</i>	<p>El Espacio como Territorio</p> <p>El Aula y Capilla como territorios</p> <p>Capilla: Lugar extensible y portable</p>	<p>Bajo estas categorías se agrupó la información de las tres estrategias cuya referencia fue la caracterización del espacio de encuentro en tanto lugar, como en cuanto a la forma de habitarlo. Esos dos elementos permitieron identificarlo como territorio, cotejando los aportes de Duschatzky (2005).</p> <p>Las referencias no sólo estuvieron orientadas hacia el espacio de encuentro espontáneo, sino a otros territorios institucionales, principalmente de sus aulas de clase.</p> <p>El espacio de encuentro, la “capilla”, también fue caracterizado como “esencia que se porta” a cualquier lugar, es decir, como espacio interior; de allí la categoría agrupadora de esos testimonios como “lugar extensible y portable”.</p>
<i>Reconocer los sentidos atribuidos por los jóvenes a ese espacio de encuentro espontáneo</i>	<p>Reconocimiento e integración</p> <p>Aprendizaje</p> <p>Identidad y pertenencia</p>	<p>La información agrupada bajo estas tres categorías ocupa un lugar muy importante en la orientación del objetivo, debido a que los sentido que atribuyeron los jóvenes a su espacio de encuentro son cruciales para la comprensión de su experiencia en la escuela, en tato lo consideran como un lugar donde se sienten integrados y reconocidos por los otros; un espacio en el que tienen diversos aprendizajes: culturales, sociales y humanos; y en virtud de ello, es un lugar donde han construido identidad y pertenencia.</p>
<i>Identificar los valores del espacio de encuentro que los jóvenes integran a su vida cotidiana como actores sociales.</i>	<p>Inclusión</p> <p>Pluralidad</p>	<p>La “capilla” como fuente de aprendizaje, de integración colectiva y de reconocimiento ha sido fuente de valores que los jóvenes han incorporado a su experiencia personal. Se destacan la inclusión y la pluralidad, en el sentido de una apertura hacia los otros y sus diferencias, no solamente en cuanto a intereses y aficiones, sino en cuanto a carácter y personalidad.</p>

Tabla de Análisis de otros hallazgos a partir de los objetivos específicos y de categorías agrupadoras.

Objetivos específicos	Otros Hallazgos Categorías agrupadoras de los relatos	Relación con los <i>objetivos específicos</i>
<p><i>Caracterizar un espacio de encuentro espontáneo entre jóvenes de una institución educativa pública de Medellín</i></p> <p><i>Reconocer los sentidos atribuidos por los jóvenes a ese espacio de encuentro espontáneo</i></p> <p><i>Identificar los valores del espacio de encuentro que los jóvenes integran a su vida cotidiana como actores sociales.</i></p>	<p>El Aula y la Capilla</p> <p>Aula y Matoneo</p> <p>Subgrupos de la “capilla”</p> <p>Acción Política</p> <p>Códigos</p> <p>Herir el Cuerpo</p>	<p>En las diferentes aplicaciones del trabajo de campo se relataron experiencias que representaron novedades para la investigación; entre ellas se destaca algunas formas de “matoneo” o “violencia” pedagógica y la polarización genera entre al aula y la capilla.</p> <p>Otros aspectos que se destacan aquí son las acciones políticas que han hecho parte del acontecer de los jóvenes en el espacio de encuentro.</p> <p>Además de otros aspectos relevantes, como ciertas formas de agrupación dentro de la capilla, es de singular importancia algunas prácticas de autoagresión o automarca del cuerpo que los jóvenes han testimoniado en su experiencia escolar.</p>

4. Principales hallazgos y consideraciones finales

Los relatos y testimonios de los jóvenes configuraron un material inmejorable para el logro de los objetivos y para alcanzar una comprensión significativa de su experiencia en la escuela en un espacio de encuentro espontáneo: la “capilla”. Como ya se indicó, dichos relatos fueron ordenados según los objetivos específicos para lo cual se precisó de la construcción de categorías aglutinantes que no sólo modularan mejor el análisis y la interpretación, sino que fueran fieles a las respuestas de los jóvenes participantes. Esto, desde luego, generó dificultades en cuanto no es fácil clasificar testimonios de vida y de experiencia en unidades de análisis, sobre todo porque en los relatos de los jóvenes no hay límites categoriales sino una expresión libre; no obstante, la estrategia de triangulación de la información sugerida por Stake (1999), aportó a superar en gran parte esa dificultad. El modo de hacerlo fue considerar la información obtenida por las tres estrategias metodológicas: las respuestas a las preguntas, las cartografías y sus narrativas, y las fotopalabra.

En esa perspectiva, el orden de la escritura de estos hallazgos se presenta conforme a los objetivos específicos, orientando cada uno por las categorías resultantes del análisis y de la interpretación de la información. El primer objetivo, la caracterización del espacio de encuentro de los jóvenes, se desarrolló sobre tres ejes categoriales: las relaciones entre el aula y la capilla; la capilla como esencia extensible y portable, y la capilla como territorio, siendo este último, el eje articulador de la caracterización. Los restantes dos objetivos y sus ejes se presentarán el orden en que van apareciendo en esta exposición.

Es de aclarar, que todo el material analizado e interpretado constituye también los temas, los problemas y los análisis de los restantes productos de esta investigación, consistentes en un ensayo académico, *La escuela interrumpida: las subjetividades juveniles como experiencia pedagógica*, y una narrativa interpretativa de las cartografías: *Cartografías de la Experiencia: Narrativas juveniles sobre su cuerpo representado*.

4.1. La “capilla”: espacio de encuentro espontáneo como territorialidad juvenil

No era como llevar la capilla, sino que era como llevar la esencia

En los relatos asociados al *primer objetivo*, “*Caracterizar un espacio de encuentro espontáneo entre jóvenes de una institución educativa pública de Medellín*” se evidenció cómo la configuración del espacio por parte de los jóvenes trasciende su dimensión física y se sitúa en el campo de la experiencia, es decir, en un espacio de interacción afectiva y de fruición, donde se producen relaciones interpersonales y sensaciones gratificantes, y que adquieren un significado social y afectivo de alta valía para sus ocupantes. Es de observar que esa caracterización no pueda separarse de una experiencia o de una sensación, por lo que *espacio de encuentro* debe ser interpretado como *experiencia del encuentro en ese espacio*, pues, expresiones de los jóvenes² como; “*zona de confort*”, “*parche para estar cómodo y relajarse*”, “*lugar de descanso diferente al aula*”, o “*lugar de permanencia y de pertenencia donde uno sabe que ahí está bien*”; ya presentan la “capilla” como un *espacio ergonómico* con relación a la fruición de los jóvenes, y sobre el que ejercen una especie de apropiación espiritual, tal como puede leerse en este testimonio:

Si pues, yo creo que, pues, como dije antes, que no es como tanto el sitio en el colegio sino cómo se siente en ese lugar, porque pues si es como no estar en el colegio, es como que usted llega ahí y siente que está en otro lugar que no es el colegio aun sabiendo que está en el colegio (J.3)

En esa relación de espacio, de hábitat, y de apropiación atribuida por los jóvenes, se destacan, como se indicó anteriormente, tres ejes de reflexión muy importantes: las diferencias entre el aula y la capilla; la capilla como esencia extensible y portable, y la capilla como territorio, este último muy acorde a la idea de escuela que presenta Duschatzky (2005), en tanto territorio y en tanto nación (p, 79).

En la caracterización de este espacio, surgieron dos elementos muy importantes para su configuración; *primero*, definirlo por oposición al aula de clase que representa para ellos un territorio institucional no apropiado o menos apropiado; y *segundo*; considerar la

² En lo sucesivo, cada uno de los testimonios de los jóvenes serán codificados como J1, J2, J3, J4 y J5 que corresponden a las voces de cada uno de los participantes en el trabajo de campo.

“capilla” más como una experiencia propia del grupo de jóvenes, en la medida que puede ser portado con ellos a cualquier otro lugar, es decir, la capilla” está en ellos, es una esencia que se porta.

Del primer elemento se desprende una fuerte crítica a las experiencias de aula con relación a las que viven por fuera de ella; “es como un contraste muy fuerte –dice uno de los jóvenes-, sabiendo que es en el mismo lugar, en el mismo colegio, pero los sentimientos son totalmente contrarios”; evidenciando una yuxtaposición entre lo que podría denominarse las estáticas cerradas del aula y las dinámicas abiertas de la “capilla”. El siguiente testimonio de otro de los jóvenes (J.1), en ese sentido, es revelador:

Es como habitamos los espacios y también como nos desenvolvemos en cada lugar de manera diferente, por ejemplo, en un espacio estamos encerrados, enclaustrados, alienados y en el otro estamos libres, estamos abiertos, estamos despiertos y creo que uno aprende más allá que en el salón, porque aprende como a relacionarse, a conocer los gustos de los demás, a respetar esos gustos y a respetar esos cuerpos, sobre todo eso, a saber que hay otros cuerpos allí que no son masas en una filita sino que ellos mismos lo rodean a uno.

Esa yuxtaposición de territorios también ha sido representada en las cartografías del cuerpo:

En la capilla despeinado, en el salón peinado, el cerebro, en la capilla, ideas y en el salón: conocimiento, en los ojos: en la capilla veo todo y en el salón soy ciego, el de los cachetes, en el salón siento vergüenza y en la capilla soy feliz, en los oídos: terquedad en la capilla y en el salón, sordo, bueno en la boca: en la capilla amor y en el salón soy silencio en los hombros, estrés en el salón y en la capilla, ánimo, en el corazón amistad y en el salón incertidumbre en el estómago: saciedad en la capilla y en el salón hambre en las manos: en el salón escribir y en la capilla saludar.



Imagen N.º 1: Cartografía titulada como “En la capilla veo y en el salón soy ciego” en la reconstrucción narrativa del taller.

Del segundo elemento, el de considerar la “capilla” como una esencia que se porta, “No era como llevar la capilla, sino que era como llevar la esencia”, dicen; y es, en esa medida, que se comprende la doble función de esa territorialidad juvenil y que no puede ser separada de una misma experiencia vital: la “capilla como aquello que nos pertenece y como aquello a lo que pertenecemos”. En esa dinámica, los encuentros, los lugares, las personas -esto es, lo amigos-, se consagran, como lo advierte Duschatzky (2005, p. 79) en habitantes de un mundo que trasciende los espacios de la escuela. En los siguientes dos testimonios se evidencia esa condición de portabilidad del territorio y del esencialismo de esa experiencia:

En descanso nos parchamos ahí, luego el otro descanso también, a la salida esperamos que todos lleguen ahí también en el mismo lugar y de ahí ya todos nos vamos, nos parchamos en la estación, igual en el metro vamos juntos todos haciendo desorden, también vamos a parchar a “ciudad”, ósea llevábamos “la capilla” a todas partes. (J.5)

Yo creo que las personas son las que hacen el lugar, entonces sí, si vamos todos juntos a la estación vamos a sentirnos igual que como si estuviéramos en capilla [...] Se siente como el mismo ambiente en el lugar a donde estamos saliendo. (J.2)

Una de las vivencias más valiosas es la sensación de intimidad y de confianza que experimentan los jóvenes en sus relaciones territoriales. Es una sensación de intimidad, no como privación sino como apertura al otro, es un algo más que se proporciona en el espacio de encuentro espontáneo “dentro de la escuela”, y que remite según Aguilera (2010) a unas acciones que se desarrollan individual y colectivamente “pero que siempre refieren algún grado de cercanía, confianza o amistad”, siempre con un “carácter informal, no estructurado” (p. 82). Esta sensación, sólo es posible porque además de los agenciamientos escolares, prevalecen sobre todo los agenciamientos afectivos, que permiten no sólo una ergonomía espiritual, pues “allá -en “capilla”- uno siente que ese es como el lugar de uno, se siente súper-cómodo, si, uno sabe que ahí está bien”, sino, un reencuentro consigo mismos y una apropiación innegociable de su propia vida; tal y como lo sentencia una de las jóvenes: “es como cuando estoy acostada en mi cama, y en mi pieza encerrada, uno se siente cómodo... ya sabe que de ahí nadie lo va a quitar, está en su espacio”.

4.2 La “capilla”: experiencia de reconocimiento, de aprendizaje y de identificación

En la casa y con el profesor siento vergüenza, con mis amigos no.

Para el segundo objetivo, *reconocer los sentidos atribuidos por los jóvenes a su espacio de encuentro*, se identificaron tres ejes narrativos a partir de los cuales se estructuraron los relatos y se consolidó la información. El *primero* de ellos fue la experiencia de *reconocimiento* y de *integración socioafectiva* entre los jóvenes; el *segundo*, la

experiencia de *aprendizaje* que les brinda ese espacio; y *el tercero*, la posibilidad de construir colectivamente sus *identidades*. Con estas categorías los jóvenes significan su territorio, pero al mismo tiempo expresan de forma genuina lo que demandan de la escuela y de la escolaridad: “hemos hasta hablado de que el colegio sería perfecto si solamente fuésemos a “capilla” -dicen- si solamente fuéramos al colegio a sentarnos ahí, en capilla”. A continuación, se desarrollan estos tres ejes:

4.2.1. El Reconocimiento del otro

En el *reconocimiento* y en la *integración* se vincularon los testimonios sobre las experiencias de acogida y de cuidado entre los integrantes del grupo y que les ha permitido fortalecer sus lazos de amistad, la misma que puede entenderse al menos en tres sentidos: como cercanía y afectividad que se expresa en el reconocimiento y en la aceptación mutua, muy visible cuando afirman: “*hay una cosa con la capilla y es que uno allá pierde la vergüenza , pierde toda esa culpa que le carga uno toda la semana [...] Y nos queremos mucho. Yo creo que eso me ha marcado demasiado*” (J.4) ; también una amistad solidaria que integra y acoge a los “nuevos” o a los recién llegados: la “capilla” es un lugar para aprender y para crecer con ellos, sostienen, pues, “*ese es el propósito de la capilla, integrar a todo el mundo, ese es el lugar de encuentro de toda la comunidad... lo más importante de ahí son las personas*” (J.1); y finalmente, una amistad que traza una postura ética para el reconocimiento del otro: Los amigos de la “capilla”, dicen:

tienden a ser muy humanos, muy considerados, piensan mucho en el otro, le dan consejos, lo escuchan, tienden a no ser superficiales, casi todo el mundo que está en capilla es así, entonces “capilla” es el espacio, si no fuera por la gente, no sería capilla. (J.2)

Esa dimensión ética del reconocimiento del otro no reside en una racionalidad teórica ni académica, sino en un espíritu de integración orgánica basado en la empatía y en el cuidado. Esta afirmación está basada no sólo en el detalle de los testimonios, sino que es una constante que atraviesa la unidad narrativa de los jóvenes. Lo que se advierte es que no sólo ellos atribuyen de un sentido de acogida a la “capilla”, sino que ese espacio también marca a sus ocupantes con un sentido ético del otro: una preocupación por el otro, un extrañar al otro, una importancia afectiva y efectiva por el otro. Así lo manifiesta uno de los jóvenes:

Yo creo que eso me ha marcado mucho porque ya uno llega y pregunta “¿quién falta? ¿Falta alguien? ¿Nos vamos? ¿lo esperamos? ¿lo llamamos?”; eso nos ha marcado mucho y ha fortalecido mucho la amistad y la confianza que nos tenemos entre todos, yo creo que eso es lo que más nos ha marcado. (J.1)

En este aspecto, adquieren relevancia las palabras de Kantor (2014), ya citadas en los soportes teóricos de esta investigación, y son las que exhortan a los adultos a ofrecer espacios de crecimiento a los jóvenes; solo que, en este caso, esos espacios son abiertos por ellos mismos:

ofrecer y sostener espacios de inscripción en tanto oportunidad de inclusión y experiencia de reconocimiento [...] de marcas que habiliten oportunidades, sobre todo allí donde las condiciones imperantes precarizan los destinos. Cuando mantenemos o renovamos obstinadamente la apuesta por la simbolización y la palabra, hablamos de huellas que actúan y que los impulsa a actuar en sentido contrario a la naturalización de la violencia y la devastación de sus vidas (p. 59).

Otro de los elementos con el que se afirma esa experiencia ética del reconocimiento y, por tanto, de su integración afectiva con el otro, no solo con sus habituales ocupantes sino también con los visitantes itinerantes al lugar, es considerar la “capilla” como “el lugar de encuentro de toda la comunidad -afirman los jóvenes- porque en un momento va llegar alguien y así va empezar a llegar más gente, es como se sientan ahí a esperar a que llegue la primera persona y así se llena”. Porque la “capilla” es la apertura espontánea al diálogo, al intercambio de la palabra y a una comunicación constante y fluida que no siempre está presente en las aulas de clase. Esa espontaneidad propia de un espacio extraescolar, es decir, de aquel que está por fuera de la planificación curricular e institucional y que adquiere una dimensión más simbólica que física. Lo que se valora allí no es tanto el lugar sino la experiencia y la interacción de los jóvenes en él, como lo señala Dayrell (2010) “la escuela aparece, así como un ámbito abierto a una vida no escolar, una comunidad juvenil de reconocimiento interpersonal” (p. 22).

En ocasiones esa apertura es sólo diálogo que implica el intercambio de la voz y la palabra:

Muchos llegamos y contamos historias como sin ser conscientes -dicen los jóvenes de la “capilla”-; es un lugar al que uno llega y sabe que lo van a escuchar; uno llega y les cuenta historias o ellos las cuentan y uno les presta atención, les pregunta, pues se nota la confianza que nos tenemos [...] Y ese es como el ambiente de todos los días, así, todos hablando y mirándonos. (J.3)

En otras ocasiones es tanto diálogo, como estética, expresión y lúdica:

En los descansos -dice uno de los jóvenes (J.4)-, se comunica demasiado con todo el mundo, más que todo ahí, pero ni siquiera hablando, uno viéndolos sabe cuándo menos qué están haciendo esas otras personas; unos están escuchando música, otros están hablando de algo, también hay otros tocando guitarra y se ponen a bailar también, cuando ponen la música en la radio todo el mundo se pone a bailar...

En este punto es propio convocar las palabras de Gadamer cuando afirma que, “Nada queda excluido de esta comunidad de diálogo, ninguna experiencia del mundo” (1998, p 245).

Finalmente, el reconocimiento también pasa por un encuentro íntimo y cercano: La “capilla” es el lugar del desahogo, del consejo y del apoyo moral: “*es una forma de desahogo -dice una de las jóvenes (J.2)- porque también hay personas que mantienen en problemas y allá sienten como el apoyo de los demás, hay personas que en sus casas tienen problemas o algo así, no un momento sino constantemente y usan la capilla como su zona de escape*”; y agrega alguien más: “*es un lugar de acogida, para desahogarse, para comunicarse entre todos, para compartir diversos gustos, para aprender de los demás*”.(J.2)

4.2.2. Aprendizaje

La creación de lazos integradores se ve acompañada por la experiencia de *Aprendizaje* que tiene lugar allí: aprender a vivir, aprender a tocar un instrumento musical, aprender a aceptarse, pero también a transformarse, que permite la concepción de una idea mucho más amplia de la institución educativa, en la medida que aprender y enseñar es una posibilidad de todos los sujetos escolares y en cualquier espacio o situación particular. En la “capilla” se materializa el *deber ser* de la escuela, esto es; permitir la afirmación de cada uno, promover el espíritu solidario de la comunidad y el cuidado por el otro, además de convertirse en memoria en la vida de los jóvenes. Pero ese *deber ser* lo han construido los mismos jóvenes en su espacio de encuentro: sin currículo, sin hoja de ruta, sin epistemes; han logrado configurar la misión y la tarea más definitiva de la escuela. Dice uno de ellos:

Lo que en verdad vamos a recordar no es la clase de matemáticas, sino que va a ser el tiempo que pasé en capilla con mis amigos, [...] son las experiencias que en verdad cuentan y lo que nos ha formado, porque pues lo que son las clases aportan ciertas cosas, pero no de la misma manera de lo que aportan los amigos, las opiniones de ellos, lo que yo hice en mi tiempo libre, lo que no hice y como la huellita que uno intenta dejar en el colegio. (J.2)

En estos encuentros se tejen contactos cómplices “*me empecé a juntar con la muchacha que vendía dulces*” (J.3), pero también experiencias de fino aprendizaje a través de actividades creativas y de creación: ya, la música de la guitarra al compás de la percusión, ya las voces que cantan y los cuerpos que danzan, gestos, partituras que entre todos componen y enseñan. La enseñanza aquí es que *la capilla* funda una nueva escuela dentro de la escuela, *otra* experiencia pedagógica y una manera singular de concebir un currículo, basada en la confianza en el otro: “*capilla crea confianza, uno aprende ahí a confiar en las personas y a querer otras personas sin necesidad de tener un amor, una pasión*” (J.5), dicen los jóvenes; y esta confianza les ha permitido crear espacios de aprendizaje social, emocional, más que campos disciplinares o técnicos; si bien, dicen los jóvenes, “*capilla es un lugar donde se valora mucho la cultura*” (J.4), pues allí aprenden a tocar guitarra, a pintar y a imaginar; lo más valioso es que aprenden sobre todo de la vida, de la propia y de la de los demás.

Dentro de este eje narrativo se destacan esos aprendizajes que hemos ordenado aquí en tres experiencias: aprender a tolerar y a aceptar la diferencia, aprender el amor propio, y aprender a formar el carácter, expresados en las propias palabras de los jóvenes que participaron de la investigación. Experiencia de aprendizaje de la tolerancia de aceptación de la diferencia:

El Inem es como... uno se tiene que relacionar con todo el mundo, porque entonces uno sale de allá, entonces ¿a qué? ..., uno tiene que aprender a manejar todo tipo de gente, pues entonces yo si vi mucho, pues poco... pues, vi como en este sitio me siento bien... a mirar el otro lado como más positivo. (J.4)

Uno allí aprende como a relacionarse, a conocer los gustos de los demás, a respetar esos gustos y a respetar esos cuerpos, sobre todo eso, a saber, que hay otros cuerpos allí que no son masas en una filita, sino que ellos mismos lo rodean a uno. (J.5)

Bueno, la experiencia es ir aprendiendo de las personas, pues el sentido de la vida yo pienso que lo da también las experiencias y las personas porque uno va creciendo junto a ellas, entonces usted se va comunicado [...] eso como que lo ayuda a uno a vivir en sociedad, a saber, que el otro es distinto y que aun así puedo aprender algo de esa persona. (J.4)

Experiencias de aprendizaje de amor propio y formación del carácter:

Yo era muy poco de hablar y todo, y la persona que soy ahora fue porque tuve que enfrentar como todo ese montón de obstáculos y todos esos golpes sociales que me dieron allá y pues, pérdidas de años y todo. Allí conocí diferentes tipos de personas, pues, aprendí a manejar muchas personas, muchos genios, muchas personalidades por así decirlo y de ahí formé mi personalidad [...] uno va como moldeando su manera de ser y ya yo creo que uno sale y ya de ahí adquiere su personalidad. (J.4)

Son interminables los testimonios en esa dirección, que pueden ser consultados en los anexos finales de este informe.

4.2.3. Identidad e Identificación

Uno de los ejes narrativos más valiosos de los relatos vinculados al segundo objetivo, es cómo el espacio de encuentro es un lugar para la construcción de identidades y para crear procesos de identificación colectiva, en el que cada joven va elaborando la narración de su propia vida con relación a la de sus pares, por lo que la identidad no representa una fijación social sino una relación con los otros y con el entorno. Garavito (1999) hace esa advertencia y se refiere a ese proceso como subjetivación o creación de la propia diferencia, dice:

la subjetivación, gracias a su relación con el afuera, es la creación de un nuevo modo de existencia, es concretamente la creación de un nuevo campo de afección y de percepción [...] Todo proceso de subjetivación implica así una irrupción de la diferencia como creación que agrieta la identidad (p. 131).

Del mismo modo se hace visible lo que Duschatzky (2005) también ha llamado subjetivación a partir de las diversas formas de agenciamiento que establecen y crean los jóvenes; similar a Kantor (2015) que considera que la adolescencia es un proceso en devenir y en crecimiento constante. En ese sentido la identidad y la identificación se evidencian más por el autorreconocimiento de los jóvenes como grupo, como socialización concreta: gestual, afectiva y colectiva, que como categorías trascendentes. Esta interpretación encuentra un sustento en Dayrell (2010), cuando indica:

las instancias de socialización no son estructuras reificadas o metafísicas que existen sobre y por encima de los individuos, sino que son constituidas por sujetos en intensa y continua interdependencia entre sí. Más que estructuras que se presionan las unas con las otras, son instancias constituidas por agentes que se influyen mutuamente en el juego simbólico de la socialización (p. 18)

En los testimonios, y bajo este eje, se advierte como, por un lado, la identidad es algo que se forja; pero que también se corporiza; es decir, se expresa en el cuerpo y como cuerpo, y en ese sentido se siente como afección propia. Para que ello sea posible se precisa, por otro lado, que haya un lugar de pertenencia que les permita ser reconocidos e identificados por otros, desde afuera.

Cada una de esas experiencias sensibles están claramente relatadas en las intervenciones de los jóvenes, tanto en las entrevistas como en las cartografías, tal y como se transcriben a continuación:

La identidad es algo que se forja:

Si, las personalidades son muy afines, hay afinidades ahí. Y como uno se forja la personalidad a partir de los demás se deja influenciar en ciertas cosas, pero también se va distanciando en otras. (J.3)

Allá a uno le toca ver muchos cambios en la actitud, en la personalidad. Uno ve cómo van cambiando todos, desde la personalidad hasta el cabello. (J.4)

La identidad se corporiza, se expresa en el cuerpo y como cuerpo:

Porque por ejemplo en la capilla me siento feliz, me da alegría estar ahí [...], en la capilla bailo, voy a capilla rápido pues porque me gusta estar ahí, en capilla descanso [...] en capilla, mis manos las uso como pa' saludar, pa' tocar guitarra, pa' hablar también a veces [...] en capilla uso la cabeza para crear cosas, en capilla es como cuando estoy tocando guitarra, se me han ocurrido improvisaciones, así y todo.

El corazón de la capilla lo hice más grande porque siento más amor que por el resto de los lugares, en especial de los salones



Imagen N.º 2: Cartografía titulada como “Con el cuerpo frío” en la reconstrucción narrativa del taller.

La identidad se siente como afición propia, como encuentro con sí mismo:

Capilla pues como una identidad más social de poder ser uno mismo, ser yo mismo, no aparentar encajar en una vida social. (J.1)

Se parece mucho todo lo que nosotros sentimos, todas las experiencias que se viven allá, es muy parecido para cada persona. (J.1)

La identidad es pertenecer a un lugar:

Yo me sentía solo en el colegio y cuando llegué dije “este es mi lugar”, esta es la esencia del INEM, es a lo que vine, a compartir, a estar parchadito, a no aburrirme; y se afrontaban las cosas más fácil. (J.5)

Muchos se enamoran del colegio mismo por la capilla, hay gente que se enamora en la capilla. Por ejemplo, hay gente que se graduó hace años, se llama Yorman y siguen yendo a la capilla.

Capilla crea una identificación colectiva y se reconoce desde afuera como unidad y como diferencia. (J.5)

Pues todo el mundo es como parecido a su manera. Pues tiene como algo parecido. Así no seas de la capilla reconoces ese espacio, todo el colegio reconoce ese espacio porque es central, la ubicación de la capilla es como el núcleo del colegio. (J.4)

Capilla no es como “creme”, que es una vida como más de “farándula”, más como de apariencias, y que en realidad es como, una capa, como si fuera una cebollita, muchas capas antes de llegar a la verdadera persona que es, la persona que está allá es como muy fantasiosa, por así decirlo Capilla es un espacio reconocido por todos en la institución”, a veces estigmatizado como el lugar de los “raros”, pero siempre considerado como “núcleo del colegio” (J.4)

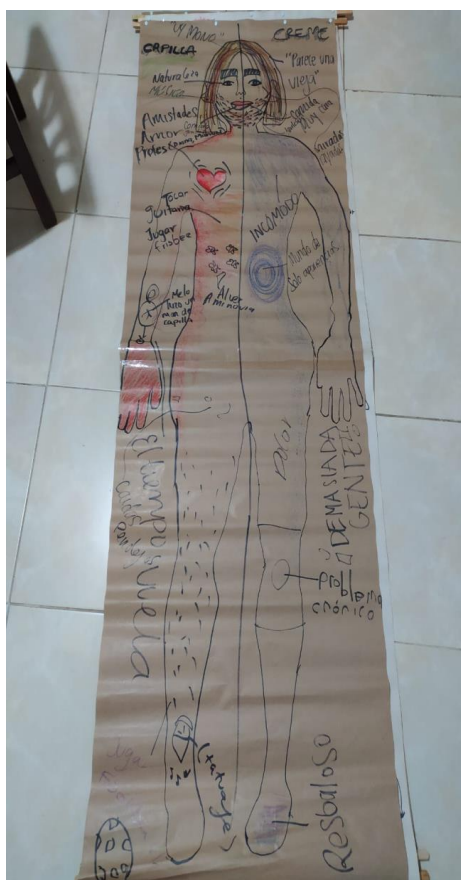


Imagen N.º 3: Cartografía titulada como “La capilla y creme” en la reconstrucción narrativa del taller.

4.3 La “Capilla”, inclusión y pluralidad

Ah, usted es nuevo, si quiere hágase acá

En los hallazgos de los relatos asociados al tercer objetivo, *Identificar los valores propios del espacio de encuentro que los jóvenes integran en su vida cotidiana como actores sociales*, se destaca lo que bien puede denominarse, dos dimensiones de la axiología contemporánea: la *inclusión* y la *pluralidad*. Pero su importancia mayor radica en que, además de caracterizar las relaciones entre los ocupantes de la “capilla”, se

presentan como una extensión de doble vía que atraviesa la vida personal y extraescolar de cada uno de ellos. La expresión “de doble vía” indica que estos valores pueden tener inicio en cualquiera de los dos contextos: la “capilla” o la vida personal, y se extienden perceptiblemente como acciones en ambas direcciones. Los testimonios permiten identificar su huella en la vida personal y en las relaciones del grupo escolar, por eso dicen que *la capilla* es una forma de vida que se lleva a todas partes.

La dimensión axiológica de la Inclusión se evidenció en las acciones de acogida, de integración y de aceptación de los individuos que como habitantes de la “capilla” o como itinerantes, como viejos conocidos o como recién llegados, se asentaban en ese espacio incluso, sin expectativas muy bien definidas. Allí lo extraño se hizo propio y lo lejano se hizo cercano. Todo tipo de personas y de personalidades fueron acogidas.

Estos son algunos de esos testimonios sobre acciones inclusivas y que han resultado aportes muy significativos para que los jóvenes ganen en seguridad y en su autoafirmación:

Cuando yo entré al INEM, pues, era un niño muy ignorado, no hablaba con nadie ni nada, un día llegué y me senté ahí, y la gente que se hacía ahí, pues, que lo reciban a uno todo normal, así como, “Ah usted es nuevo si quiere hágase acá” (J.3)

La capilla fue un punto crucial para mí en el INEM porque pues, llegar y no conocer a nadie, sentarse ahí, que llegue alguien ahí de la nada, que llegue a vender dulces y le diga “¡ey! ¿En qué modalidad esta, está solo? venga párchese con nosotros. (J.3)

Lo que se evidencia, es que la inclusión no resulta de una imposición escolar, sino que se va tejiendo orgánicamente de la misma manera como se ha construido ese espacio; se constituye en una forma colectiva de ser, siempre abierta a la aceptación del otro.

Otros testimonios en ese mismo sentido dicen:

Allá puede llegar cualquier tipo de persona, no solo tiene que ser rarito y allá lo reciben normal. (J.1)

Yo desde que llegué si había escuchado ese comentario de que son de humanidades o de artes, pero la verdad es que allá se hace gente de todas partes. (J.4)

Ahí llegan muchos raritos y yo creo que se sienten cómodos, llegan a capilla y todo el mundo es como, bueno, están ahí, bueno entonces yo creo que se sienten muy cómodos yo creo que es lo primordial, llegan allá porque se sienten cómodos, porque nadie les va a decir nada. (J.4)

Yo pienso que a veces sucede y hay otros que se sientan ahí solos esperando a que lleguen personas, como que ese es el propósito de la capilla, como que integrara a todo el mundo. (J.5)

Pero la inclusión no significa homogenizar personalidades, sino ampliar la posibilidad de la diferencia, no se incluye necesariamente al igual, sino al diferente; ahí radica la dimensión axiológica de la pluralidad, que se afirma en esta voz de alguno de los jóvenes:

Que unos son como, así como todos “rockeritos”, otros son como “metachos” o son gente, así como relajada, es como una comunidad, pero no es una comunidad, como una comunidad unida, que enmarca todo, porque allá lo que yo he visto hay de todo, los “raperos”, les gusta todo. (J.5)

La pluralidad se entiende entonces como riqueza, como variedad de cosas que pueden habitar y compartir un mismo espacio; variedad de temperamentos que se autoafirman, como en el relato de esta joven:

Tengo una personalidad muy “come mierda”, y la gente me quiere así, y de pronto me vuelvo superlambona, como fastidiosa y además yo siento que como para entrar al grupito es difícil, hay gente que llega de la nada, pero súper bien. (J.2)

Pluralidad de temas, de problemas y de búsquedas sin otro orden que el ofrece la espontaneidad de los múltiples encuentros en un mismo lugar: “*La capilla es multifuncional -dice-, puede uno adorar a Dios, hacer fiestas, jajja Es como la tranquilidad en medio de todo porque pasan muchas cosas en simultáneo*”. (J.3)

Pluralidad de vidas, de estilos y de transformaciones:

Yo he visto personas que pasan por tantas etapas de moda, por tantas etapas como de personalidades, ósea he visto personas que son “emos”, y o que son rockeros y al año o al mes ya son dizque raeguetoneros, o punkeros, pues. ósea, son cambios muy drásticos. (J.3)

Cada una de las cartografías también es evidencia de esa experiencia de valor que tiene como centro la afectividad y la aceptación de sí mismos y de los otros.

Las cartografías del cuerpo evidenciaron una caracterización íntima, cercana y jovial de la “capilla”. La forma de corporizarlo dice que la afectividad es el centro de las relaciones y de las interacciones y la desnudez, la confianza y la seguridad que les proporciona ese espacio.

La “capilla” es un lugar para la permanencia, para quedarse allí, siempre, o para portarlo como esencia a cualquier lugar de la ciudad en el que los jóvenes se encuentren.

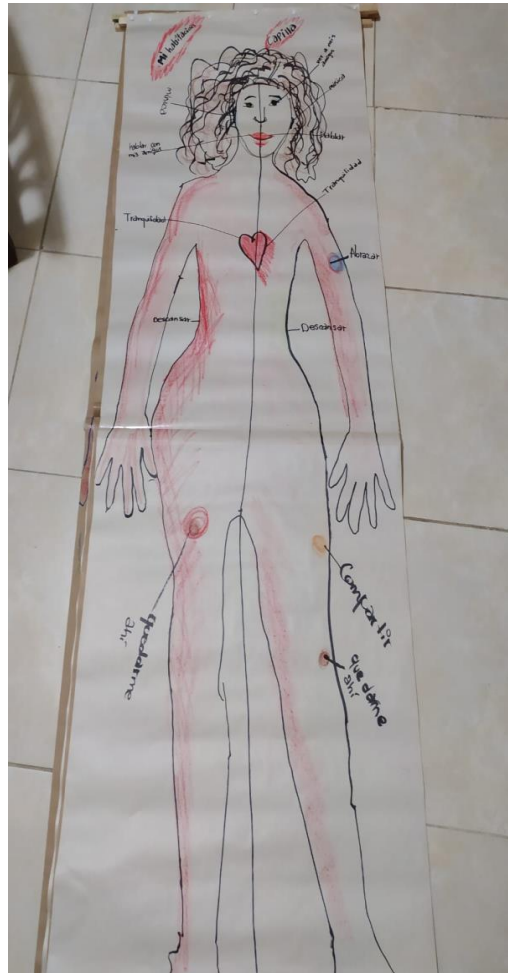


Imagen N.ª 4: Cartografía titulada como “El corazón late en el centro”

4.4 Otros hallazgos: las historias memoradas y los conflictos invisibles

En el salón estoy como muerto ahí en vida

En las estrategias para obtener información en un trabajo de campo, se pueden programar las preguntas, pero no las respuestas, se pueden proponer narraciones, pero no lo narrado, y se pueden diseñar actos creativos, pero no lo creado. Todo ello depende de la compenetración del grupo investigado con la investigación y los investigadores, de la confianza adquirida y de la apertura en los encuentros. Así, estas condiciones permitieron que los jóvenes consideraran en los relatos algunas experiencias no previstas desde el principio por los objetivos, sino que fueron apareciendo en escena al fragor de la conversación y de los trazos cartográficos. Ese material diferente y espontáneo, pero que ha nutrido sustantivamente los resultados de la investigación, se constituyó aquí bajo el título de *otros hallazgos; historias memoradas y conflictos invisibles*.

Los nuevos elementos encontrados se agruparon en estos descriptores: *formas de violencia pedagógica en el aula; existencia de subgrupos; existencia de códigos de identificación propios; formas de agresión del cuerpo, e indicios de acción política*. Aquí su desarrollo.

Formas de violencia pedagógica

El primero de ellos, *formas de violencia pedagógica en el aula*, pone en evidencia no sólo las limitaciones de la institucionalidad para garantizar una pedagogía inclusiva a sus estudiantes, sino los efectos que ciertas prácticas pedagógicas violentas generan en ellos. Entre este material registrado se destacan testimonios sobre algunas de esas formas que no solamente constituyeron una agresión moral para algunos jóvenes sino la polarización entre al aula y la “capilla”, como en este testimonio que aquí se presenta:

En los salones me siento como agotado [...] en el salón no más uso mis manos para escribir [...] también me pasa algo muy raro cuando entro a un salón, [...], en el momento en el que entro todo el cuerpo, pues... como que se me empieza enfriar, se me enfría así horrible y no sé... que los olores que siento son como que de tiza, a guardado, a polvo, y a veces no hablo pues porque no soy capaz, no porque no quiera o porque esté en un salón sino que es como que el sentimiento no me deja ni hablar y veo rigidez, uso la cabeza no más como para pensar en ese momento ahí o pensar hasta en la capilla. A veces, estando en el salón es como, cuanto faltará pues para ir a descanso [...] En cambio en capilla uso la cabeza para crear cosas, en capilla es como cuando estoy tocando guitarra se me han ocurrido improvisaciones, así y todo, mientras que en el salón y en los de música no se me ocurre nada y si... En el salón estoy como... muerto ahí en vida. (J.3)

Pero ese fenómeno se vuelve más explícito y directo en el crudo relato de esta joven:

En el salón, el brazo es la almohada porque casi siempre me quedo dormida... siento miedo porque no entiendo las materias y me da frustración, me da ganas de irme, me da asco la gente con la que estudio, pues los de mi salón, no me agradan para nada... bruta porque así me hace sentir el profesor de filosofía, me lo recuerda todos los días; ehh, me quedo callada porque la verdad me da como miedito hablar; pues como para equivocarme o algo así, ahh, bueno y puse una frase porque el profesor una vez me dijo: “usted no sabe quién soy yo”, como pa’ amenazarme y así se quedó grabadita en mi cabeza. (J.2)

Este hallazgo es sin duda un cuestionamiento para la escuela y sobre algunas formas particulares de entender la formación de los jóvenes, y que incitan recordar el sentido de las palabras de Hannah Arendt expresadas por J. Mélich:

La educación, es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no

ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable (2002, p. 90).

En las cartografías fueron representadas vivamente esas experiencias:

En el salón, el brazo es la almohada porque casi siempre me quedo dormida... miedo porque no entiendo las materias y me da frustración, me da ganas de irme, me da asco la gente con la que estudio, pues los de mi salón, no me agradan para nada... bruta porque así me hace sentir el profesor de filosofía, me lo recuerda todos los días, ehh me quedo callada porque la verdad me da como miedito hablar, pues como para equivocarme o algo así, ah bueno y puse una frase por que el profesor una vez me dijo: "usted no sabe quién soy yo", como pa' amenazarme y así se quedó grabadita en mi cabeza.



Imagen N.º 5: Cartografía titulada como “El aula o la vida” en la reconstrucción narrativa del taller

Formas de agresión del propio cuerpo

Otro elemento de altísima importancia para la ampliar la comprensión del grupo trabajado y de su *experiencia escolar*, son ciertas prácticas *de agresión del sobre el propio cuerpo*, que D. Kantor (2017) también ha puesto en evidencia citando a Frigerio:

La adolescencia como corte duele, y en el caso de muchos adolescentes y jóvenes - señala Graciela Frigerio- las marcas y los cortes en el cuerpo devienen de la necesidad de provocarse un dolor agregado. Tal vez porque resulta más soportable

el dolor en el cuerpo que en el alma. La herida al menos es algo que puede ser mostrado, algo a lo que se le puede poner palabra (p. 4).

En los testimonios:

Eso todavía permanece -dice uno de los jóvenes-, yo creo que ya es normal ver ahí hay alguien que tiene el brazo cortado, es como, uno no dice nada, pero ya uno sabe, va viendo como algo, no debería ser así, pero ya uno lo va viendo como algo normal, ya a uno no le extraña. Sobre todo, porque esas personas son susceptibles a ser influenciadas, por ejemplo, se cortan. (J.5)

Es más, yo ya veo gente con las cicatrices, que antes no, ahora usan puras manillas para cubrirselas -dice otro de los jóvenes- Otra cosa son los “posers”, un pantallista que quiere llamar la atención, se cortaban las venas, en mis tiempos pues, los suicidas, estos se hacían allá en capilla. (J.5)

Esas luchas por hacer visible los conflictos internos, no sólo se manifiestan en el herir el propio cuerpo, sino, además, en herir el cuerpo del otro. Luchas intensas de la sangre, del territorio, de la identidad y del reconocimiento, como se advierte en este relato de la memoria en la “capilla”:

Otra experiencia rara fue la de “las barras”, ¡uf! Eso si fue bravo. Yo no me acuerdo bien, creo que las dos bandas eran “barras” y “creme”, y se encendían a machete por las vegas. En esa época “los capilleros” eran un núcleo distinto, de puros repitentes y todos “darks” se vestían muy “dark”, ahora yo no sé si se vestirán diferente, pero eso va cambiando, cada vez que va llegando gente van metiendo más diversidad, se va ampliando la caracterización de los muchachos - es un reflejo de lo que pasa por fuera y de la identidad de cada uno - en un año “los otakus”, el otro año “los metaleros”, el otro “los punkeros”. Y ahora parece ser una mezcla de todo. (J.5)

La Acción Política

El tercer aspecto relevante en esta información *adicional*, son las *acciones políticas* que han hecho parte del acontecer de los jóvenes en la institución educativa y que han atravesado su experiencia de grupo en la “capilla”: asomos y evidencias de resistencias políticas, de reivindicación de derechos y de participación en algunos sucesos, que dan cuenta de un proceso de formación del pensamiento crítico y de las posibilidades de ejercerlo por parte de los jóvenes.

En mi tiempo se gestó la protesta porque iban a tumbar “la casita de artes” -relató uno de ellos-; se gestó ahí en “la capilla”, eso fue una vuelta porque llegó el personero y dijo “bueno muchachos, ustedes son de artes, que van a hacer”; nos

fuimos y empezamos a tumbar eso, y yo no sabía qué hacer, estaba todo chiquito jajajá. (J.5)

Desde la capilla nos fuimos una recua de gente a tumbar esas cosas de madera - completó otro el relato- llegó la policía, eso fue un mierdero, al personero yo no sé qué le hicieron. Han hecho muchos paros así en el colegio. (J.5)

Acciones políticas de aquellos que se reconocen partícipes de su propia formación y, por tanto, de las decisiones que allí se tomen; por eso asumen esa responsabilidad de decir y de actuar, enfrentando el riesgo para evitar el despojo. Con estas experiencias narradas cobran mucho valor las palabras de Ranciere (2003)

una sociedad de emancipados [...] sería una sociedad de artistas. Tal sociedad rechazaría la división entre los que saben y los que no saben, entre los que poseen y los que no poseen la propiedad de la inteligencia. Dicha sociedad solo conocería espíritus activos: hombres que hacen, que hablan de lo que hacen y que transforman así todas sus obras en modos de significar la humanidad que existe tanto en ellos como en todos. Tales hombres sabrían que nadie nace con más inteligencia que su vecino (p. 41).

Como último testimonio seleccionado de otra acción política, fue su respuesta a la amenaza de cerrar la “capilla” por el riesgo de caída del árbol que lo tutela:

Cuando la cerraron -dicen- que nos sacaron de ahí porque nos dijeron que iban a tumbar ese árbol y nosotros llegamos y rompimos la cinta que había y nos volvimos a hacer ahí; yo creo que ya la gente no pudo hacer nada y nos seguimos haciendo ahí, ¡no nos importa que se nos caiga ese árbol encima! ya no pueden luchar para que nos quitemos de ahí. (J.1)

Subgrupos y códigos propios en la “capilla”

Los dos hallazgos finales, se refieren, el primero, a cierta división de grupos, no excluyentes, que comparten el espacio de la “capilla”; y el segundo, aunque dejándose ver muy levemente, a la existencia de ciertos códigos de pertenencia a esa comunidad de amigos.

La “capilla”, dicen los jóvenes, “*está como dividida por partes. Están como los más chiquitos en una zona, como los de décimo en otra aparte. Ósea, hay como diferentes grupitos en la capilla*”;

y agregan:

Es muy extraño porque en la capilla en estos momentos es como que se divide como un barrio- como por secciones- acá se hacen los otakus a hablar de anime y de juegos, el otro lado los de 8° que se ponen a ver a un man ahí tocar guitarra, en el otro, peladas que bailan con la música que ponen en la radio, en otro “los

metachos”, y nosotros que nos hacemos en el caminito que se supone, son los “fresas” (J.1)

Por otra parte, está lo que pueden llamarse códigos de pertenencia, aunque su leve aparición en los relatos no permitió hacer un análisis más amplio y profundo de los mismos, pero que, de todos modos, dejan entrever una especie de “membresía” cuya rúbrica es la experiencia de ser o de haber sido “capilleros”, como ellos mismos lo indican. Aquí, esos indicios:

Lo mejor en la capilla era desatinar, pues así, cantar, hacer corrillo. Generalmente la capilla sigue como unas reglas, eso es como algo canónico, es algo que todo capillero tiene que hacer, si usted no es capillero no va a las escalas (del metro). (J.5)

La mayoría de mis familiares, así mis primos, mi hermana, han estudiado en el INEM, como tradición, pero no fueron “capilleros” entonces no les fue bien, porque el capillero le va bien dentro de lo que cabe, hace lo que quiere y es como más libre. (J.5)

Una reflexión final

La evidencia de estos hallazgos ha permitido a esta investigación, formular interrogantes a la escuela y a los maestros, entre ellos, cuál es el conocimiento profundo que se tiene de los jóvenes y de sus experiencias múltiples y extraescolares al interior de la escuela. La validez de esta pregunta radica en que, reconociendo esos otros espacios y a sus ocupantes, a sus experiencias y a sus expectativas, la escuela podrá, no sólo, complementar sus procesos formativos, sino, hacer una intervención curricular que incluya una experiencia mucho más amplia y profunda de sus estudiantes.

Las demás reflexiones suscitadas a partir de los resultados de este trabajo se exponen en las conclusiones, a manera de consideraciones finales, que a continuación aparecen.

Consideraciones finales

Este proyecto de investigación surgió de una serie de inquietudes derivadas de la experiencia como maestra de jóvenes de secundaria en una institución educativa pública de la ciudad de Medellín. La inquietud estuvo dirigida a saber un poco más de la vida de los jóvenes en la escuela, más allá del cumplimiento de sus deberes formales y materiales en el marco de un currículo escolar. En lugar de ello, las preguntas inquirían por el sentido que ellos le atribuyen a su estancia en ese lugar de formación; además de comprender y reconocer esas otras formas de relación que establecen entre ellos y por lo que acontece, especialmente en los tiempos de descanso y en los intervalos entre las actividades académicas. Por eso se eligió, para las preguntas esos espacios habitados y configurados por ellos mismos y que sorprenden por su permanencia en el tiempo. Esos espacios en los que cantan conversan e interpretan algunos instrumentos musicales, entre otras actividades, y por años han generado la interrupción de nuestro paso por algunos lugares

de la institución; instantes para saludar –provocados por los mismos jóvenes– o para realizar cortas conversaciones, momentos en los que se ha alimentado la inquietud por el modo en que construyen su experiencia escolar desde allí. Acercarnos a *la capilla*, como espacio de encuentro permanente y espontáneo de los jóvenes del INEM de Medellín, (Maturana, 2019) llevó a afirmar en primera instancia que, “Estar hoy en la escuela es estar expuestos a lo imprevisto y a lo insólito” (Duschatzky 2005).

Y a pesar, pues, que la dirección apuntó a un lugar y a un grupo de jóvenes que lo habitan, el curso de la investigación mostró que finalmente no se trataba solo de un lugar habitado, sino de una experiencia de significación vital, de una manera de construir el mundo y de construirse con él, que más allá de la escuela, y de las jardineras en el patio que bordean la soberanía territorial de *la capilla*, se trataba de una vida habitada, extensible a todo tiempo y lugar, portable como el cuerpo mismo y como el alma.

Estos testimonios de los jóvenes indican que entender la escuela desde esos modos, no es un ideal, pues ellos ya lo han construido en un lugar de la escuela, para ellos ya ha sido posible.

Se evidencia, además, como los procesos de formación, que involucran las enseñanzas y los aprendizajes no dependen de los educadores, sino, de la interacción entre los propios jóvenes; ello representa una forma alternativa de ejercer la pedagogía y una nueva interpelación a la estructura curricular de nuestras instituciones educativas.

Decir que la capilla es “un lugar donde me siento feliz”, y que esa experiencia “*es el ambiente de todos los días, así, todos hablando y mirándonos*”, interroga sobre la función formativa de la escuela y las posibilidades que realmente ofrece para generar felicidad y bienestar a los jóvenes. La sentencia que titula este apartado es una evidencia de cómo el reconocimiento del otro y la experiencia con el otro, “*todos hablando y mirándonos*”, es una práctica habitual y decidida entre los jóvenes, la manera como enfrentan ese “tiempo de fragua” anunciado por Kantor, que puede ser entendido también a la manera de Mélich (2002): “la experiencia es una fuente de aprendizaje, de formación. La experiencia es una verdadera fuente de aprendizaje de la vida humana, una fuente de aprendizaje que no nos permite en absoluto solucionar problemas sino encararlos” (p. 75).

Por tanto, la escuela debe constituirse en un espacio de encuentro, en un lugar para compartir las historias, para escuchar y ser escuchados; un lugar que invite a la permanencia, a quedarse, a vivirlo como una auténtica experiencia formativa de reconocimiento, para que, como se anuncia en Ranciere (2003), forme “hombres que hacen, que hablan de lo que hacen y que transforman así todas sus obras en modos de significar la humanidad que existe tanto en ellos como en todos” (p. 41).

Es preciso enfatizar en esos elementos intrínsecos de la capilla como caso, es decir, como experiencia de vida de los “jóvenes en la escuela”

-La capilla es el lugar de la subjetivación, es decir, de construcción de una idea de sí mismos. No es una experiencia estática sino siempre en devenir, trazando diferencias entre ellos y proponiendo siempre nuevas experiencias que intervienen y modifican la forma de ser, la personalidad, sus expectativas.

-La capilla es una escuela de socialización, de maduración de grupo y de vida comunitaria. Pero no se define desde el gregarismo sino por el respeto a la individualidad. Este es un elemento muy valioso dentro de los hallazgos del grupo: “*el lugar transmite lo mismo para todos, pero la experiencia que uno recibe del lugar es distinta para cada persona*”, dicen los jóvenes.

-Además que, la formación y los criterios de diálogo no se determinan jerárquicamente sino entre los pares del grupo. Una experiencia pedagógica entre iguales, en la que se disuelve el temor, el miedo a equivocarse, la vergüenza culpable frente a algún agente represor; por eso afirman con voz descansada y lúdica, “*en la casa y con el profesor siento vergüenza y con mis amigos no*”.

La escuela y el aula tiene que replantearse muchas cosas que se evidencian en este trabajo y que se problematizan en el artículo resultado de la investigación, *La escuela interrumpida. Las subjetividades juveniles como experiencia pedagógica*, que integra los presupuestos conceptuales de la investigación con los hallazgos empíricos de la misma. Estructuralmente parte de una perspectiva crítica sobre la escuela tradicional para adentrarse en la descripción de prácticas pedagógicas alternativas desarrolladas por los jóvenes al interior de la propia escuela.

Así mismo, la *Propuesta educativa Creciendo con los (las) Jóvenes*, con que se pretende una aplicación y desarrollo pedagógico de la investigación.

Algunas dificultades de la investigación

Una de las dificultades de esa agrupación, es que los relatos siempre son expresiones de una experiencia de los jóvenes que no siempre resisten al criterio de agrupación. De allí que haya mucha similitud entre las clasificaciones por categorías agrupadoras a pesar de corresponder técnicamente a objetivos específicos diferentes.

No obstante, fue necesario pasar de la dimensión diacrónica del relato a una desestructuración temática y categorial para optimizar la apropiación de la narrativa en su conjunto como unidad de análisis.

Otra dificultad, fue cómo determinar el momento de cierre con relación a la comprensión del caso intrínseco, pues frente a una investigación de este tipo, los objetivos específicos siempre quedarán a medio camino para una comprensión más amplia.

Dentro de las técnicas empleadas durante el trabajo de campo, deben destacarse la entrevista conversacional y las cartografías como las estrategias de mayor rendimiento en cuanto a generar una información cuantitativa y cualitativamente más cercana a los objetivos de la Investigación. La fotopalabra, si bien aportó algunos elementos complementarios no logró trascender el ejercicio fotográfico de los jóvenes involucrados. No obstante, fue una actividad valiosa en cuanto contribuyó a aumentar la confianza y la jovialidad del grupo en el proceso.

Referencias bibliográficas

- Aguilera, O. (Abril de 2010). Acción colectiva juvenil: de movidas y finalidades de adscripción. *Nómadas*(32), 81-98.
- Crego, M. (2014). La experiencia escolar mas allá de la escuela: notas sobre un estudio de caso acerca de jóvenes y experiencia escolar. *Questión*, 1(43), 254, 270.
- Dayrell, J. (2010). Juventud, socialización y escuela. *Archivos en ciencias de la educación*, 4(4), 15-34. Obtenido de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4769/pr.4769.pdf
- De Santiago Cuervós, L. (2011). *Textos Gadamer, G. (1998) Verdad y Método: La Autopresentación, Replica a la hermenéutica y ¿Hasta qué punto el lenguaje preforma el pensamiento? Volumen II. Salaman* (Vol. II). Málaga: Ediciones Sígueme.
- Duschatsky, S. (Octubre de 2005). Hilos artesanales de composición social. Notas sobre experiencias juveniles en la escuela. *Nómadas*(23), 76-84.
- Dussel, I. (2013). Prólogo . En P. Nuñez, *La política en la escuela: jóvenes, justicia y derechos en el espacio escolar*. Buenos Aires: La Crujía.
- Fabri, S. C. (2013). Habitando espacios. Distintas formas de socialización de jóvenes viedmenses. En M. P. Barilá, *Las subjetividades juveniles en los entramados culturales contemporáneos* (págs. 355-382). Rio negro, Argentina: Departamento de publicaciones Pilquen. Obtenido de <https://issuu.com/coneicc/docs/subjetividades>
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo editorial Universidad Eafit.
- Garavito, E. (1999). *Escritos Escogidos*. Medellín: UNAL de Colombia.
- Giraldo, E. F. (2012). Enfoques curriculares: orientaciones y perspectivas en las propuestas de formación de maestras/os. *Educación y Pedagogía*(64), 80.
- Greco, B. F. (2006). *Subjetivación, Jóvenes, Escuela*. Recuperado el febrero de 2008, de XIII Jornadas de investigación y Segundo encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur: <https://www.aacademica.org/000-039/298>

- Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. . Grupo editorial Norma.
- Guerrero, M. (2000). La escuela como espacio de vida juvenil. Dimensiones de un espacio de formación, participación y expresión de los jóvenes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5(10), 205-242.
- Habermas, J. (1998). *La lógica de las ciencias sociales*. Editorial Tecnos.
- Kantor. (2015). *Tiempo de fragua, la responsabilidad de educar adolescentes y jóvenes*. Argentina: Fundación La Endija.
- Kantor, D. (2017). La educación como proyecto de transmisión. *Conferencia: la educación como proyecto de transmisión*. Entre Ríos. Recuperado el 2020, de https://www.fc.edu.uner.edu.ar/wp-content/uploads/2017/11/doc_ovo_kantor.pdf
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. Mexico: Estudios sobre literatura y formación.
- Larrosa, J. A. (2008). *Déjame que te cuente: ensayos sobre Narrativa y Educación*. . Buenos Aires: Laertes.
- Luna, M. (2016). La subjetividad infantil en contextos de conflicto armado aproximaciones a su comprensión desde la relación cuerpo-género. *Argumentos*, 29(81), 39-60.
- Mardones, J. (1982). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. . Fontamara.
- Maturana, H. (29 de junio de 2019). Al conversar generamos mundo. (J. Abasolo, Entrevistador)
- Melich, J. (2002). *Filosofía de la Finitud*. . Barcelona: Herder S.A.
- Núñez, P. (2013). *La política en la escuela: jóvenes, justicia y derechos en el espacio escolar*. Buenos Aires: La Crujía.
- Ranciere, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.
- Serres, M. (2011). *Variaciones sobre el cuerpo*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica S:A.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

6. Anexos

1. Consentimiento informado
2. Guía del trabajo de campo
3. Guía de la Entrevista
4. Taller de Cartografías
5. Mosaico de Fotopalabra
6. Tabla de agrupación de hallazgos

Anexo # 1: Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA SER FIRMADO POR MADRE, O PADRE O ACUDIENTE

DOCUMENTO

Presentación del Proyecto de Investigación: JÓVENES EN LA ESCUELA

Es grato comunicarle que su hijo(a) _____ quien usted representa como estudiante de I.E Inem José Félix de Restrepo, ha sido seleccionado(a) para participar en la investigación: “JÓVENES EN LA ESCUELA”. Además, para la Universidad de Manizales, en convenio con CINDE (CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO), es muy importante contar con su consentimiento y el de su hijo(a) para las actividades que se realizarán durante procesos de investigación, así como para el desarrollo de diferentes actividades posteriores a la ejecución del mismo.

Se espera de este modo aportar al cambio de percepciones frente a la convivencia juvenil presente en la institución.

El objetivo General de la investigación es: Comprender cómo acontece la construcción de un escenario de encuentro espontáneo entre jóvenes en la I.E. INEM José Félix de Restrepo de Medellín y sus objetivos específicos son:

- Caracterizar un espacio de encuentro espontáneo entre jóvenes de la I.E. INEM José Félix de Restrepo
- Reconocer (Analizar) los sentidos atribuidos por los jóvenes a ese espacio de encuentro espontáneo.
- Hacer visibles algunas reflexiones acerca del papel que cumplen estos espacios en el devenir de la vida de algunos jóvenes, durante su paso por la escuela.

El proyecto “JÓVENES EN LA ESCUELA” es de pleno conocimiento de las directivas de la institución educativa; por lo tanto, los estudiantes cuentan con todo el apoyo de la misma para su vinculación.

La investigación hace uso de varias estrategias de investigación cualitativa buscando dar respuesta a tres preguntas alrededor de las cuales surge este proyecto de investigación:

Primero: ¿Cómo se configuran esos espacios de encuentro –cuyo atributo es la espontaneidad– entre jóvenes en la escuela?

Segundo: ¿A qué obedecen los contrastes –que observamos– en la disposición de los jóvenes –en relación con su cuerpo y su palabra– cuando habitan el aula y los espacios de encuentro construidos por ellos/as? Como hemos enunciado, nos referimos a espacios elegidos y/o construidos por ellos. Desde nuestro lugar de “extranjeros” a los mismos, nos atrevemos a plantear –basados exclusivamente en nuestras observaciones y las hipótesis de ahí derivadas– que allí, algunos/as jóvenes que por ejemplo tienden a ser silenciosos o serios al interior del aula, despliegan palabras y risas con fluidez.

Tercero: ¿Cómo (se) transforman los espacios que los jóvenes habitan en la escuela? Esta pregunta expresa los efectos que tiene para quien observa, la presencia-ausencia de los jóvenes en los espacios que habitan, y los modos en que lo hacen. Es como si se tratara de lugares distintos, según ellos los ocupen o no.

La investigación se llevará a cabo en días y horarios acordados previamente con los estudiantes seleccionados.

Se da a conocer que la participación de su hijo(a) o estudiante representado en el proyecto es voluntaria, gracias a una selección realizada por los Docentes: Diana Stella Henao Sierra y Juan Carlos

Muriel Figueroa, investigadores del presente proyecto, contando con la autorización del señor Rector del Inem José Félix de Restrepo: René Alejandro Londoño Cano

- Las intervenciones de los estudiantes en este estudio podrán ser fotografiados y/o grabadas, solo con el objetivo de recaudar material que servirá para el logro de los objetivos de la investigación.
- Los resultados de la investigación serán comunicados en forma oral y se usarán exclusivamente para fines académicos.
- Se garantizará la confidencialidad de la información obtenida en la realización de los talleres, entrevistas personales y/o grupales.
- Se da a conocer que la participación de los estudiantes no es contraria a la moral y las buenas costumbres, no constituye injerencia arbitraria en la vida privada, no afecta la honra, el buen nombre, ni afecta la integridad moral, física o síquica de los jóvenes.
- Igualmente, la participación de los estudiantes en esta investigación no reporta ningún gasto de tipo material o económico, ni se adquiere ninguna relación contractual.

Doy fe de que, para el presente consentimiento informado, como padre-acudiente, se me explicó con claridad y precisión lo relacionado con dicho trabajo de investigación, sus alcances y sus posibles límites. Dado lo anterior, como estudiante Inemita, manifiesto que estoy satisfecho con la información recibida y que comprendo el alcance de la investigación, mis aportes, derechos y responsabilidades al querer participar de ella.

Autorizo a mi hijo(a): _____ para que participe en el proyecto de investigación “Jóvenes en la escuela” y otorgo el permiso para que sea incluido(a) en el material audiovisual o fotográfico previsto en dicho proyecto.

Firma:

Padre-Acudiente:

Estudiante:

Otorgado en Medellín a los ____ días del mes de agosto de 2019

Anexo # 2: Guía del Trabajo de campo

Técnicas	Lugar	Sesiones	Resultados
Entrevista Conversacional	Parque biblioteca Belén	Dos	Relatos y narrativas de los jóvenes
Fotopalabra	La Capilla (INEM)	Una	Fotografías registradas por los jóvenes
	Parque biblioteca Belén	Una	Narración de Fotografías
Taller de Cartografías	Parque biblioteca Belén	Una	Cartografías del cuerpo de los jóvenes
Encuentro de Devolución	La Capilla (INEM)	Una	Socialización del trabajo con los jóvenes

Anexo # 3: Guía de la Entrevista Conversacional

Entrevista conversacional		Lugar: Parque biblioteca de Belén	Dos sesiones
Objetivos	1. <i>Caracterizar un espacio de encuentro espontáneo entre jóvenes de una institución educativa pública de Medellín.</i>	2. <i>Reconocer los sentidos atribuidos por los jóvenes a ese espacio de encuentro espontáneo</i>	3. <i>Identificar los los valores propios del espacio de encuentro que los jóvenes integran en su vida cotidiana como actores sociales.</i>
Apertura	Investigadores: bueno les voy a leer tres cosas y vamos a hablar de cada una de ellas. Primero les voy a leer la pregunta ¿Cómo se configuran, como aparecen esos espacios de encuentro cuyo atributo es la espontaneidad?, de lo que hablamos ahorita. Esa es la pregunta inicial, es lo que vamos a tratar de descubrir cuando terminemos todo esto, y además hay otro aspecto importante que es fundamental y es otra pregunta ¿A que obedecen los contrastes en la disposición de las y		

	<p>los jóvenes con relación al cuerpo y la palabra (que observo yo, como extrajera, de lo que pasa, justamente por eso acudo a ustedes, ustedes son los que saben yo no tengo idea de lo que pasa; solamente hay observaciones que a través de lo visual digo, aquí pasa esto, y los observo a ustedes diferentes en el salón a cuando me los encuentro allí pero es que se ve un contraste. Porque la disposición corporal es distinta, es ver como con el cuerpo puedo decir algo, inclusive no solamente están mediados por la palabra sino simplemente por el cuerpo o por el silencio, se ha visto muchachos y muchachas que simplemente se sientan ahí a mirar, como de pronto al principio les toco a ustedes. Entonces quiero que me hablen un poquito de eso. aun sin proponérmelo, entonces la disposición del cuerpo está diciendo cosas que uno después con la palabra complementa- lo que estamos haciendo ahora- pues con la palabra yo me empiezo a hacer una idea de todo lo que pasa ahí. Cuando habitan el aula y los espacios de encuentro que a ustedes más los construye y el por el silencio, se ha visto muchachos y muchachas que simplemente se sientan ahí a mirar, como de pronto al principio les toco a ustedes. Entonces quiero que me hablen un poquito de eso. El despliegue por ejemplo de los gestos, de la música, de las palabras, de las historias y también de los silencios, porque al pasar se encuentra gente que está en silencio, entonces hablamos un poquito de eso. De lo que ahí pasa en relación con el aula y de lo que ahí pasa en relación con lo que tiene que ver con el cuerpo y con la palabra, todos esos gestos que ocurren allí que inclusive no solamente están mediados por la palabra sino simplemente por el cuerpo o por el silencio, se ha visto muchachos y muchachas que simplemente se sientan ahí a mirar, como de pronto al principio les toco a ustedes. Entonces quiero que me hablen un poquito de eso.</p>
Cierre	<p>Investigadores: Este trabajo tiene una particularidad, es una experiencia escolar porque ocurre en la escuela, pero no es una experiencia escolar que esté sujeta a la escuela, ustedes confirman en parte eso porque dicen, esto que ocurre aquí también puede ocurrir en ciudad del río, en el metro. Estamos hablando de la experiencia específica, esto es un estudio de caso, un estudio incluso que investiga específicamente que pasa ahí. Esto puede servir a muchos otros autores que dicen que los cruces de descanso deben ser más largos, por esta razón, este trabajo tiene su trasfondo en eso, que es lo que más pesa en la escuela, que es lo que más forma como en todos los espacios de la escuela. Una de las consideraciones de este trabajo es la confidencialidad, no se va saber nada que de pronto ustedes no quieren que se sepa, porque hay unas cosas que van a estar grabadas y usted si quiere me dice “profe, que eso no quede” no hay ningún problema eso no queda, no lo considero ni siquiera al momento de sacar toda la información, de transcribir la entrevista. Lo más importante es generar confianza, quiero que la confianza este aquí porque aquí, no se está haciendo nada al escondido de nadie, tampoco se está forzando a nadie, es lo que ustedes quieran contar, lo que ustedes quieran compartir del espacio. Yo les dije al principio que este trabajo de grado apunta a hacer una defensa de la escuela, y cuando yo digo la escuela no es la curricular, no es lo que ocurre desde lo académico, cuando yo defiendo la escuela defiendo todo lo que pasa allí y pienso en esta inquietud de investigación, porque cuando la gente decide que sus familiares estudien bajo las modalidades que son virtuales yo siento un dolor muy grande, una desesperanza, porque es como se está privando de la relación con el otro que es lo que a uno lo forma, entonces, de hablar con el otro, de construir con el otro porque en últimas eso es la vida, la vida es estar con otros, amar a otros, crecer con otros, odiar a otros porque en últimas esos contrastes también son la vida pues porque si el odio no existiera no reconoceríamos el valor del amor, si la muerte no existiera tampoco valoraríamos la vida, en fin. Ese asunto de los opuestos son parte fundamental de la vida.</p> <p>Termino entonces dejando el asunto de la confidencialidad.</p>

Anexo # 4: Taller de Cartografías:

Título:	Cartografías de la Experiencia: Narrativas juveniles sobre su cuerpo representado	Lugar: Parque biblioteca de Belén
Objetivo	Representar los significados, las experiencias y los valores de la capilla sobre la superficie del cuerpo trazado en la cartografía	
Resultados	Relatos de las cartografías por los jóvenes	
	Escrito narrativo de los investigadores: Cartografías de la Experiencia: Narrativas juveniles sobre su cuerpo representado	

Cartografías con los títulos del escrito narrativo:

La Capilla y Creme



El corazón late en el centro



En la capilla veo y en el salón soy ciego



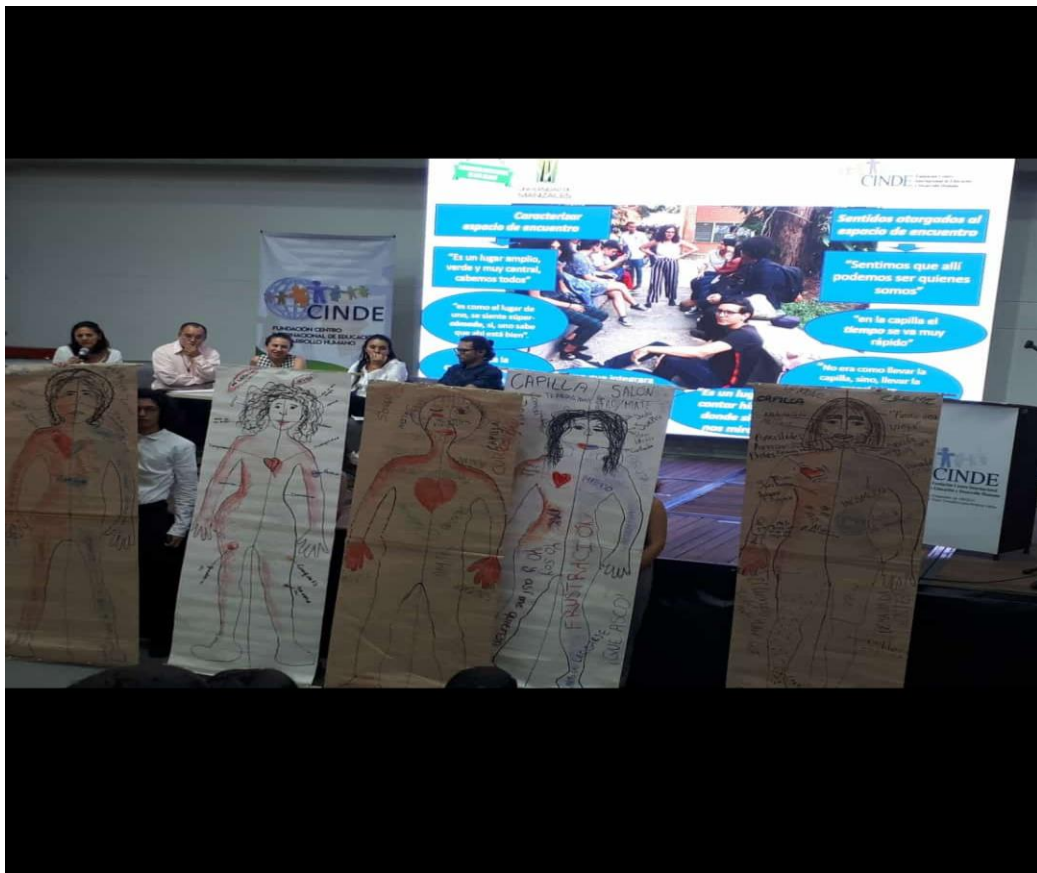
Con el cuerpo frío



El aula o la vida



Socialización del Proceso



Anexo # 5: *Imagen, jóvenes de la capilla (Imagen del poster para la presentación)*



Mosaico de registros fotográficos para la fotopalabra



Anexo #6: Tabla de agrupación de hallazgos

Objetivos	Categorías descriptivas	Organización de los relatos	Fuente de la información
<i>1. Caracterizar un espacio de encuentro espontáneo entre jóvenes de una institución educativa pública de Medellín</i>	El Espacio como Territorio		Entrevista Cartografía
	El Aula y Capilla		Entrevista Cartografía
	Capilla: Lugar extensible y portable		Entrevista
<i>2. Reconocer los sentidos atribuidos por los jóvenes a ese espacio de encuentro espontáneo</i>	Reconocimiento e integración		Entrevista
	Aprendizaje		Entrevista Cartografía Fotopalabra
	Identidad		Entrevista Cartografía
<i>3. Identificar los valores propios del espacio de encuentro que los jóvenes integran en su vida cotidiana como actores sociales.</i>	Inclusión		Entrevista Cartografía Fotopalabra
	Pluralidad		Entrevista Cartografía

Otros Hallazgos y Categorías descriptivas	Información obtenida de los relatos	Fuente
Formas de violencia pedagógica en el aula		Entrevista Cartografía
Existencia de Subgrupos de la “capilla”		Entrevista Fotopalabra
Códigos propios		Cartografía Fotopalabra Entrevista
Formas de herir el propio Cuerpo		Entrevista Cartografía
Acción Política		Entrevista

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y FUNDACIÓN CENTRO
INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO - CINDE-

JÓVENES EN LA ESCUELA
UNA EXPERIENCIA DE ENCUENTRO ESPONTÁNEO

2. ARTÍCULO DE RESULTADOS:
Cartografías de la experiencia. Narrativas juveniles sobre su cuerpo
representado

Por

Diana Stella Henao Sierra

UMZ28

Tutora

Yicel Nayrobis Giraldo Giraldo

Docente e investigadora

Medellín

Mayo 2020

Cartografías de la Experiencia

Narrativas juveniles sobre su cuerpo representado

Resumen:

Este trabajo expone una de las fases más importantes de la investigación *Jóvenes en la escuela, una experiencia de encuentro espontáneo*, pues recoge la participación de los jóvenes estudiantes de secundaria, que, durante el trabajo de campo, representaron su vida en la escuela a través de una serie de cartografías en las que trazaron su propio cuerpo y expusieron con frases y palabras sus sensaciones y percepciones sobre esa experiencia. Por esa dinámica creativa del proceso, la escritura de este artículo se hace de manera narrativa, ya que esa forma permite recoger mejor la experiencia estética y vital de la actividad. No obstante, la descripción y análisis narrativo de cada una de las cartografías, está contrastada con los objetivos e interrogantes de la investigación, y mantiene un diálogo con los presupuestos teóricos orientadores.

Introducción

1. El taller: cartografía, cuerpo y narración

La cartografía como arte y como ciencia no solo traza las formas físicas de un territorio, sino que describe los acontecimientos sociales, políticos y culturales que allí se suceden y que por tanto pueden ser dichos y significados. En esa medida, toda cartografía además de ser una forma, es, sobre todo, una narrativa.

La “capilla” ha sido el objeto de investigación, pero ella es mucho más que un territorio que pueda ser descrito

desde la extensión. Sin dejar de serlo: territorio, espacio físico habitado, es también territorialidad, pertenencia, forma de relación y de interacción afectiva entre los jóvenes que la habitan, la constituyen y le dan sentido. Y este aspecto es uno de los más relevantes en este proceso de descubrimiento: La “capilla” del IMEM no es un lugar, es una vida, o mejor, una multiplicidad de vidas encontradas día a día para reconocerse, para identificarse, para tener una referencia de sí mismos a partir del contacto con los otros. En esa perspectiva la “capilla” es también cuerpo, palabra, emocionalidad, afecto, devenir, crítica, y entre muchas otras formas: refugio.



Ello explica por qué los jóvenes, sus nativos naturales, afirman que llevan la “capilla” a todas partes, ella está donde ellos estén: en la calle, en la estación del metro, en *ciudad del río*, en sus propias casas, y desde luego, en la escuela.

Es sobre este sentido amplio, intensivo y nómada que el equipo de trabajo propuso al grupo focal de cinco de los jóvenes de la “capilla” trazar una cartografía de su cuerpo, en la cual representarían el sentido y el lugar que ocupa en él su propia vida, y, por otro lado, la experiencia que tienen de la escuela.

En esas cinco cartografías los jóvenes trazaron dos hemisferios con los que escindían su experiencia, cuatro de ellas yuxtaponiendo críticamente dos *universos*, uno que representa su vida extraescolar del lado de la “capilla” y otro la experiencia escolar al interior del aula. Una cartografía más trazó la convergencia de dos experiencias análogas: la “capilla” y la vida privada de su habitación.

El resultado del taller constituye toda una estética sentipensante de emociones, de sensaciones, de percepciones, de críticas y denuncias, en fin, de la forma como los jóvenes representan su experiencia en la relación “capilla-escuela” como un acontecimiento corporal que es capaz de hablar, de narrar y en el cual se escribe su propia vida.

Muy cercana a esta pretensión cartográfica, Sofía Fuentes (2018) relata su trabajo:

Plantear el cuerpo como un espacio que puede ser cartografiado es entenderlo como tiempo, como lugar y como metáfora [...] Tener cuerpo implica experimentar sensaciones, percepciones, sentimientos, ritos de interacción como la seducción, entrenamiento físico, sufrimiento y dolor; somos un reflejo de las significaciones y los simbolismos que dan sentido y forma a nuestra existencia colectiva. ¿Pero podemos hacer consciente esta experiencia y convertirla en un experimento que nos ayude a entendernos mejor, a construirnos como un nuevo tipo de sujeto y a generar nuevas formas de relación social?

¿Qué nuevos sentidos podremos lograr que nuestro cuerpo emane?

En respuesta a ello, los jóvenes han convertido sus cuerpos representados en superficies de expresión, para esbozar las experiencias en su transitar por la escuela y sus aspiraciones como personas. Lo narrado tiene una intención no solo estética sino formativa: comprenderse como sujetos, como grupo; ampliar la conciencia reflexiva y crítica sobre sí mismos y sobre sus entornos. Las cartografías no constituyen empero, las escenificaciones de un *performance* en tanto sus trazos permanecen fijados como materialidad del dibujo y de la escritura, pero, en cuanto a su pretensión comprensiva y educativa, su experiencia bien puede recordar el propósito de *las madres de la plaza de mayo* y el valor político y moral atribuido a la memoria por sus desaparecidos y sus muertos, tal y como lo reivindica Diana Taylor en “El espectáculo de la Memoria” (2011)

Un grupo de madres de edad madura usando pañuelos blancos y sosteniendo o vistiendo fotografías de sus hijos perdidos, caminando lentamente [...] Usan sus cuerpos en un movimiento metódico y lento, para demostrar su acusación de no-violencia. A través de su cuerpo, logran hacer visible la ausencia/presencia de todos aquellos que habían desaparecido sin dejar rastro, sin dejar un cuerpo. Han convertido sus cuerpos en archivos 'vivos', así preservando y exhibiendo las imágenes que habían sido el blanco de la supresión militar. Usando las imágenes, como una segunda piel, crearon una estrategia 'epidérmica,' una que

incorpora el parentesco quebrantado por la violencia criminal. Portándolos (como posters) o vistiéndolos (como prendas), resaltan la relación filial que los militares trataron de aniquilar

Finalmente, la voz que resuena en el fondo de cada imagen, ha sido enunciada por las marcas de vida de estos jóvenes, por las condiciones sociales y afectivas que lentamente han construido su subjetividad. Es la voz de una vida que los envuelve, que habla a través de sus bocas y escribe a través de sus manos.

Adrián Cangi, presta sus palabras a esta afirmación en la introducción a un texto de M. Serres (2011 p, 25):

Cierto es que la grieta no se elige, se lleva adentro. Serres cree que la grieta escribe en uno: por allí pasa el infierno y el amor por el acontecimiento y el mundo. La escritura es un paso de vida porque pone el cuerpo en estado de flexibilidad sensible, en conexión perceptiva y efectiva con lo viviente, mientras cultiva lo inacabado en vecindad con aquello que nos excede.

2. Metodología de este ensayo

Las cartografías que se exponen a continuación, y como ya se indicó, son el resultado de un trabajo colectivo entre los investigadores y los jóvenes de la “capilla”, que se llevó a cabo en el parque biblioteca de Belén durante dos sesiones y con los objetivos de reconocer algunos sentidos que los jóvenes le atribuyen a su estar en la “capilla”, y el segundo es visibilizar las reflexiones del papel que cumple este lugar en sus vidas.

Metodológicamente esta presentación se desarrolla considerando cada una de las cartografías por separado como ordenadoras de las ideas, del análisis y de las conclusiones, y en perspectiva comparativa con las categorías resultantes de la aplicación de los otros instrumentos de la investigación, como la fotopalabra y la entrevista semiestructurada.

De cada una de las cartografías se hace un tratamiento narrativo siguiendo elementos generales de la fotonarrativa como técnica, y que no incluirá ni una analítica de los conceptos ni miradas psicologizantes de las representaciones, pero se respetarán cada una de las expresiones, de los trazos y los colores que los jóvenes marcaron en sus cartografías.

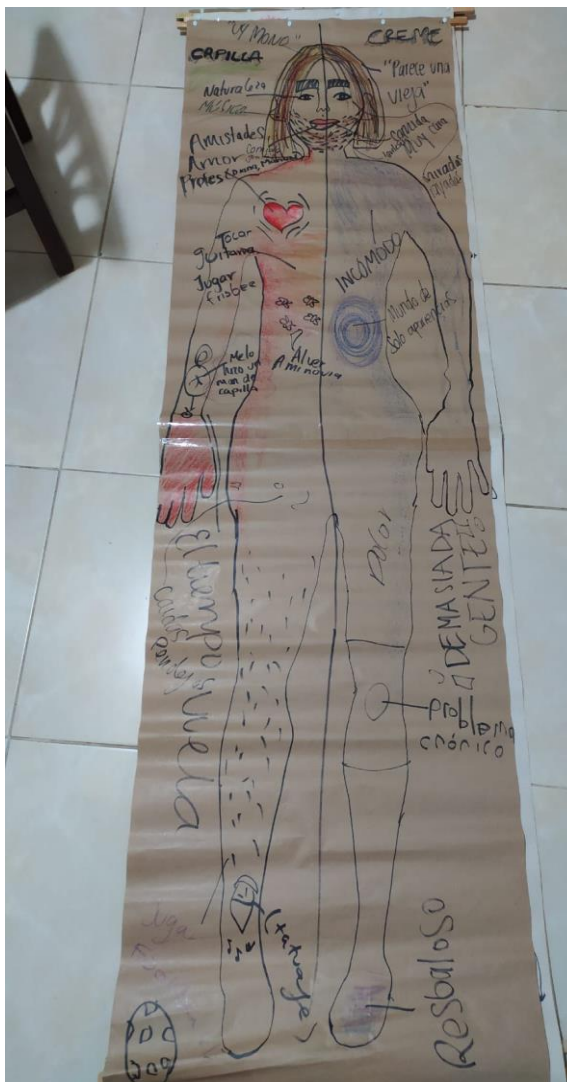
La construcción narrativa de los investigadores, se hace en diálogo con los relatos y testimonios de los jóvenes, obtenidas de las entrevistas semiestructuradas que se llevaron a cabo en un momento previo a la realización del taller cartográfico; así mismo con la voz de otros autores que se consideraron pertinentes para esta construcción, algunos de ellos trabajados durante todo el proceso investigativo, y otros recién invitados a esta narrativa de tipo comprensivo.

Como es de esperar, muchos de los aspectos sentidos y expresados por los jóvenes quedarán en la sombra, pues a pesar del intento de esta narrativa por abarcar todos los trazos y los decires de las cartografías, estas siempre, como expresiones de una realidad amplia, profunda e íntima, supera con creces las pretensiones de cualquier palabra escrita por aprehenderlas. No obstante, este ejercicio narrativo procura ser lo más cercano posible a la intencionalidad y

sentido de las representaciones juveniles, y en esa medida, se desarrolla con delicado tacto y respeto por el trabajo expresivo de los jóvenes.

1. La Capilla y Creme

desde adentro de todos cada historia sucede en todas partes [...] no hay nacimiento ajeno ni amor deshabitado. Olga Orozco (Desdoblamiento en máscara de todos)



Como fondo y horizonte, y del hemisferio derecho del cuerpo, el color rojo delata los afectos cercanos y la forma como la piel y los sentidos devienen con la vida. Todo allí es

relación, composición y encuentro: ojo/naturaleza; oído/música; boca/amistad; corazón (del lado derecho)/profesora-Diana; pecho/guitarra y frisbee; estómago/mariposas/amor; mano/tiempo; pie/tatuaje.

En esta cartografía, el nativo de la “capilla” no solo representa su subjetividad más íntima, sino que afirma una posición ética y política frente a los otros.

¿Esto a qué hace referencia?

Como fondo y horizonte, y en el hemisferio izquierdo del cuerpo, el azul difuminado delata su crítica a la frivolidad y a la vida de manada. Se trata de “creme”, otro mundo extraescolar, de la escuela, con quien se funda rivalidad y diferencia. Allí, en ese hemisferio, el cabello es solo costumbre: su pelo “parece de vieja” –le dicen, y los ojos solo sirven para “mirar rayado” y sus bocas solo “comen caro”. Señalan allí un mundo solo de “apariencia” que se dibuja desde el pecho vacío y sin corazón hasta el abdomen, y un tumulto de gente que se multiplica en los dedos de las manos. El mundo “creme” es inhabitable para los miembros de la capilla; allí hay dolor, dice el mapa de tono azul, y sus pies en lugar de sostener son “resbalosos” propios de la debilidad “crónica” de las rodillas.

Un cuerpo representado que es una vida propia y ajena, una apropiación y una distancia, al mismo tiempo cercanía y lejanía.

En esta cartografía, la *caracterización del espacio de encuentro* trazada en el primer objetivo, alcanza una dimensión experiencial ya validada por los jóvenes en la entrevista previa: de la “capilla” han dicho, es *pertenencia*, es *territorio*,

es *permanencia y reconocimiento*; que más que categorías son propiedades y maneras de afirmarse en el mundo. Por eso, su cuerpo representado no puede ser más que un testimonio de ello. Ahora como lo advierte J. C. Mélich (2010 p, 100), “Que los seres humanos seamos corpóreos no significa que todo se reduzca al cuerpo, sino que todo lo que pensamos, hacemos o sentimos, «pasa» por el cuerpo”. Por eso esta representación cartográfica del cuerpo, mucho más que un mapa, es experiencia vivida, autoconciencia, que se valida nuevamente en Mélich cuando dice que “La voluntad, es la experiencia de la propia corporeidad (...) Desde la perspectiva del cuerpo el mundo es voluntad” (198).

2. El corazón late en el centro

El cuerpo construye sus desvíos al equilibrio por coraje o por corazón. M. Serres (Variaciones sobre el cuerpo)



En la entrevista semiestructurada, los jóvenes dieron cuenta del porqué la “capilla” es un espacio extensible y portable: porque no sólo es un lugar sino ante todo una experiencia que se extiende y transita con ellos; que se adhiere a ellos como una rúbrica epidérmica y por tanto, de pies a cabeza la “habitación” y la “capilla” componen una unidad refrescante y orgánica de *tranquilidad*, de *diálogo*, de *descanso* y de *permanencia*³. Esa composición se representa en la cartografía con un

3 Categorías dadas por los jóvenes para describir sus sensaciones en la “capilla”; todas

relacionadas en los cuadros y anexos del informe técnico de la investigación.

corazón que late en el centro, tal vez como parodiando al título de la Lafontaine, “El corazón late a la izquierda” (2000), pero mucho más que eso, como una reformulación de la pregunta de Castoriadis en las *Figuras de lo pensable* (2006), “¿De qué manera puede pensarse el hecho de que dos partes del mismo cuerpo puedan caminar con ritmos diferentes?”, por una cartografía que representa las sensaciones y los afectos a los dos lados de la experiencia, caminando al unísono con el ritmo y el canto de un mismo corazón.

Ese canto sostenido e inaudito se eleva del cuerpo, presa del movimiento ritmado, corazón, aliento y regularidad, parece salir de los receptores de los músculos y de las articulaciones, en suma, del sentido de los gestos y el movimiento, para invadir el cuerpo, primero, luego el entorno, de una armonía que celebra su grandeza y se adapta el cuerpo mismo que lo emite y luego rebosa de él, colmado (M. Serres 2011, p 36).

El cuerpo representado adquiere la dimensión de hábitat colectivo, de casa común y de crisol de experiencias. Estando allí, trazado, perfumado con el rosa de una piel que sugiere juventud, se extiende como un mito fundador de todos los lugares donde habitan los hombres y sus afectos sin distancias. Es un cuerpo uno que convoca desde su quietud el ritmo de *la música*, la fuerza del *abrazo* y la *voz de los amigos*: “cuerpo/habitación/capilla” y puerta donde la humanidad se asoma y se reúne. Con Tura Pedemonte se puede comprender esa relación:

lo que es lejano en el espacio puede convertirse en próximo por el corazón cuando la totalidad de los hombres aparece formando la gran familia que es la humanidad [...] la obertura al otro ha de atravesar el umbral de las relaciones grupales, para introducirse en las realidades sociales y universales (2017 p, 237)

Al interrogar el tercer objetivo del proyecto, es decir, por el papel que cumple la “capilla” en el devenir de la vida de los jóvenes durante su paso por la escuela, se advierte, a manera de rito de paso, el tránsito entre lo individual y lo colectivo en el que las afecciones propias se debitan de las afecciones del grupo hasta ir esculpiendo personalidades integradas y experiencias solidarias del y con el otro. Expresiones estas que hacen parte del acervo afectivo de los jóvenes de la “capilla” compartidas y narradas durante el proceso de la investigación.

La sensación que deja en particular esta segunda cartografía es de total cercanía entre los espacios, el tiempo y las personas que se encuentran y se funden en la “capilla” como un centro donde simbólica y vitalmente palpita un corazón. Vale recoger nuevamente algunas palabras de Pedemonte:

hay que hacer nacer en el corazón del pequeño grupo el interés por el mundo global. Sentir que los humanos, alejados en el espacio y el tiempo, pueden convertirse en próximos si los consideramos con el corazón (p, 242).

3. En la capilla veo y en el salón soy ciego

Un día abrí los ojos: he venido. Luis Cernuda (He venido para ver)



De nuevo un corazón en el centro, pero ya no convocando la unidad y la cercanía sino delatando la distancia y la ruptura. Entre la “capilla” y el aula, o el “salón” como la nombran los jóvenes parece haber una brecha insalvable pues fundados universos de sensación, de identificación y de acción.

La cartografía asocia al “salón” con la desazón de la vida y a la “capilla” con la jovialidad y la satisfacción. Para entender esto, a continuación, se transcribe la experiencia narrada de uno

de los jóvenes durante las entrevistas de la investigación, y que ha quedado consignada en los hallazgos de la misma. Dice el joven de la “capilla”.

en la capilla despeinado, en el salón peinado,

el cerebro: en la capilla, ideas y en el salón: conocimiento,

en los ojos: en la capilla veo todo y en el salón soy ciego,

en los cachetes: en el salón siento vergüenza y en la capilla soy feliz,

en los oídos: terquedad en la capilla y en el salón, sordo,

bueno en la boca: en la capilla amor y en el salón soy silencio

en los hombros, estrés en el salón y en la capilla, ánimo,

en el corazón: amistad en la capilla y en el salón incertidumbre

en el estómago: saciedad en la capilla y en el salón hambre

en las manos: en el salón escribir y en la capilla saludar

Cada una de estas sensaciones y experiencias está asociada a diversas partes del cuerpo, que ya no es solo uno representado sino un cuerpo vivido, experimentado en un devenir escolar escindido entre el tedio y el ánimo.

Si se consideran solo las sensaciones que se atribuyen a la “capilla” en la cartografía, habría que concluir que en eso precisamente debería consistir la escuela: en un lugar para la creación de ideas, para ver la luz, para ser insistente, para no sentir vergüenza, y que, de otro modo, debería significar la lucha contra la ceguera, contra la sordera y contra la incertidumbre. No obstante, en la representación se evidencia que la escuela significa una inversión de esos valores.

Por eso, tanto aula como “capilla” son mucho más que lugares físicos, son,

sobre todo, experiencias de identificación, códigos de relación y de crecimiento; sin embargo, esas nociones de lugar y de territorio, de uno que confina y acalla, y de otro que emancipa y convoca no desaparece, sino que por el contrario se convierten también en referentes de un tipo de valoración a partir de los cuales los jóvenes van construyendo el sentido de su vida. Oscar Aguilera (2010), presta una idea a esta afirmación; dice:

Sostengo aquí que la creación de la presencia juvenil está por ahora acotada, en términos generales, al desarrollo de una política de lugares, es decir, de orientaciones subjetivas y derivadas de localizaciones territoriales en las que tanto individuos como comunidades desarrollan profundos sentimientos de apego a través de sus experiencias y memorias (p 85).

Como se advirtió en la introducción de este análisis, la perspectiva que se ha construido aquí de la escuela es a partir de las experiencias que los jóvenes han tenido y expresado de ella y que incita una reflexión crítica por parte de docentes e institutores, no para atribularla, sino para contribuir a su transformación hacia una dimensión más amplia, más dinámica y más creadora, donde sea posible pensar lo que hacemos como escuela y lo que aún no hemos podido hacer, dando significado a las propuestas pedagógicas y sentido a la escuela, proponiendo prácticas más humanas y solidarias que fortalezcan las prácticas relacionales.

4. Con el cuerpo frío

*Alguien está preso
aquí, en este frío
lúcido recinto*
Jaime Torres Bodet (Dédalo)



El verso de César Vallejo: *¡de puro calor tengo frío!*, expresa la yuxtaposición de un estado del alma cuya frontera, en esta cartografía, es un corazón partido. De un lado, el tedio que ofrece su experiencia de aula y que tiene su relato en uno de los testimonios dados por un integrante de la “capilla”:

me pasa algo muy raro cuando entro a un salón, [...], en el

momento en el que entro todo el cuerpo, pues... como que se me empieza enfriar, se me enfría así horrible y no sé (...)

Tal sensación de frío se acrecienta y se nutre de olores, que “*son como de tiza, [olor] a guardado, a polvo (...)*”, continúa el relato en el que conecta lo sensible con lo existencial cuando expresa:

y a veces no hablo pues porque no soy capaz, no porque no quiera o porque esté en un salón sino que es como que el sentimiento no me deja ni hablar y veo rigidez.

Esa constante trazada desde el relato a la cartografía no puede ser mirada con *ligereza juvenil*, pues en ella se evidencia una estética cruel que puede sintetizarse en esta frase completa: *al entrar al salón el cuerpo se me enfría horrible.*

Toda esa intensidad recorre ese lado *rígido* de la experiencia: el lado del cansancio, de la ansiedad, de la pérdida del nombre propio grabada en el pecho con un “*no soy yo*”.

Del otro lado de la grieta, la calidez ocupa el lugar donde antes moraba el frío; del paisaje gélido y mustio, la mirada ahora anuncia *libertad* y se respira *aire puro*. La “capilla” es, por yuxtaposición al aula el momento de la creación; continua allí el relato del joven que también ha trazado en su cartografía:

en capilla uso la cabeza para crear cosas, en capilla es como cuando estoy tocando guitarra se me han ocurrido

improvisaciones así y todo mientras que en el salón y en los de música no se me ocurre nada (...)

Este doble agenciamiento finalmente queda integrado en un mismo cuerpo que revela en sus trazos una dialéctica sin síntesis: cuerpo frío/cálido; cuerpo guitarra/silencio; cuerpo capilla/aula, que se debate en una lucha cuerpo a cuerpo hasta proclamar desde el relato su propio vencedor:

en un espacio estamos encerrados, enclaustrados, alienados y en el otro estamos libres, estamos abiertos, estamos despiertos y creo que uno aprende más allá que en el salón porque aprende como a relacionarse, a conocer los gustos de los demás, a respetar esos gustos y a respetar esos cuerpos, sobre todo eso, a saber, que hay otros cuerpos allí que no son masas en una filita, sino que ellos mismos lo rodean a uno⁴

4 Esta cita es tomada de los testimonios de los jóvenes con los que se llevó a cabo el trabajo de campo. También está referenciada en

el artículo “*La escuela interrumpida: las subjetividades juveniles como experiencia pedagógica*”, que forma parte de los productos de esta investigación.

5. El aula o la vida

La jaula se ha vuelto pájaro. A. Pizarnik(Despertar)



Frustración se escribe grande, muy grande, con color rojo y con letras mayúsculas sobre un espacio coloreado de violeta, un tono frío y lejano que se esparce a lo largo del espacio representado, describiendo mucho más que una sensación o un estado, cuenta una historia común a las formas en que en muchas ocasiones la escuela talla en los jóvenes: una frustración enmarcada por el asco, por el miedo y por unas ganas de huir, de no ser y de no estar.

Ese hemisferio de la cartografía nos narra una herida que procede del arma

letal que puede llegar a ser el discurso y la actitud de los maestros. Este es un testimonio recogido durante la conversación con uno de los jóvenes:

en el salón, el brazo es la almohada porque casi siempre me quedo dormida... miedo porque no entiendo las materias y me da frustración, me da ganas de irme, me da asco la gente con la que estudio, pues los de mi salón, no me agradan para nada... bruta porque así me hace sentir el profesor de filosofía, me lo recuerda todos los días, ehh me quedo callada porque la verdad me da como miedito hablar, pues como para equivocarme o algo así, ah bueno y puse una frase por que el profesor una vez me dijo: "usted no sabe quién soy yo", como pa' amenazarme y así se quedó grabadita en mi cabeza.

¿Qué puede decirse cuando es mejor dormir por miedo a no entender y a ser tratada de bruta? Antonin Artaud en *El teatro y su doble* (2002) aproxima una reflexión que lo ilustra:

Es duro cuando todo nos impulsa a dormir, mirando con ojos pegados y conscientes, a despertarnos y mirar como en sueños, con ojos que ya no saben para qué sirven, y cuya mirada está vuelta hacia adentro (p, 9).

La boca callada es síntoma del miedo y de la frustración, "en el salón si estoy como... muerto ahí en vida", dice la voz de uno de los jóvenes.

Por eso, y ante el silencio temeroso en el aula, la cartografía grita, la imagen habla por sí misma, y así lo entiende Corbin citando a Fumaroli

“Las artes de la imagen silenciosa hablan [son] la sonoridad de las palabras no pronunciadas” (2019 p 59). Y una comprensión similar ofrecen Arruda y Ulup cuando afirman que el dibujo es una expresión más espontánea que el habla (2007, p. 165).

Y eso lo saben bien los jóvenes de la “capilla”, que entre ellos además de voces y palabras hay silencios que reparan, “porque [allá] se sienten cómodos”, dice uno de los relatos, “porque nadie les va decir nada”, como si el silencio fuera su aliado y su alianza, tal y como lo enseña Corbin citando a Ch. Péguy cuando escribe sobre los amigos:

gustan del placer de callar juntos, de callar uno al lado de otro, de andar durante mucho, mucho tiempo, de avanzar, de caminar silenciosamente [...] Dichosos aquellos dos amigos que se aman lo bastante para [saber] callar juntos (p. 77).

Por eso la cartografía vira al hemisferio refrescante de los amigos, de la identidad, “*Yo soy Yo y así me quieren*”, escribe a lo largo de su cuerpo, refiere además a esas zonas de tranquilidad, de confort y de aceptación, señaladas en algunos espacios por el color rojo, cálido y espontáneo, un abdomen que está lleno de vida, lleno de *Paz*, como lo escribe con letra resaltada, imagen en la que cada meridiano del cuerpo es trazado con la jovialidad de quien ha huido de la fatiga y de la muerte. En la “capilla” se encarna el verso de la Pizarnik, “la jaula se ha vuelto pájaro”.

A manera de conclusión, nos queda pensar y repensar la escuela como un espacio de encuentro que reúne muchos cuerpos y muchas presencias, además preguntarnos ¿qué se pone en juego en

esos encuentros?: soñar todo aquello que vincule todas las cosas que allí pasan; además repensar críticamente las acciones que privilegian el autoritarismo en la escuela, actitud que no nos deja saber quiénes son los jóvenes, que nos mantiene lejos de ellos y nos impide apreciar sus vidas, experiencias y aprendizajes. Con respecto a los profesores, usando las palabras de Kantor (2015), “(...) esperan que los respeten, (...), que les expliquen bien y que les respeten” (p. 128)

La escuela, dice Duschatzky (1999), es el lugar privilegiado para aprender, enseñar y socializarse, más allá de esta definición habla de la escuela vividas y subjetivadas por grupos sociales y no por personas, esta mirada nos brinda la posibilidad de detenernos, más que en la función de la escuela, en las experiencias de formación que allí se dan. Continúa Duschatzky:

Entre las continuidades y las rupturas entre la vida cotidiana y la vida de la escuela es donde se anclan los significados de la experiencia escolar. Uno de los núcleos de continuidad está en el modo en que los jóvenes se apropian de los espacios que habitan (...) el lugar no es un simple territorio sino aquello que construye reconocimiento, historia e identidades compartidas, ocupar un lugar es dejar marcas y ser marcados por él (p. 29)

Esta tarde, por medio de una video llamada, se hace la devolución de este proceso a los jóvenes; conversamos del confinamiento, de cómo la estaban viviendo la situación y qué tanta falta les hacia la escuela en estos tiempos. Ellos expresan que extrañan sus ratos de descanso, estar con los amigos, de conversar, y hacen algunas sugerencias

al sistema escolar a su regreso que tiene que ver con la cercanía de los profesores, la manera como deben entender que ellos son diferentes unos de otros y que algunos “tenemos dificultades y no nos da”, que los profes o las directivas sean más amables y cercanos.

Escuchan con atención los escritos de sus cartografías y expresan que su pensar y su experiencia están puestas allí; se sintieron muy cómodos de ver sus cartografías en el trabajo, hablan de que los sentidos que tiene su paso por la escuela es una de las mejores oportunidades que esta les brinda, que es

el espacio de socialización como lo afirma Kantor, “la escuela es, básicamente, el lugar de la socialidad, de la relación con los compañeros (...) los amigos resultan claves para querer ir a la escuela, para aguantarla (...) son los que dan sentido a la permanencia y al esfuerzo cotidiano”(P. 127).

Con este encuentro de devolución y retroalimentación, *las cartografías de la experiencia escolar narradas por los jóvenes sobre su cuerpo representado*, confirman la dimensión de testimonio vivo en esta investigación.

Referencias bibliográficas

Aguilera Ruiz, Óscar (2010) Acción colectiva juvenil: de movidas y finalidades de adscripción,

Nómadas (Col), núm. 32, abril, pp. 81-98 Universidad Central Bogotá, Colombia

Arruda, Ángela y Ulup, Lilian (2007) La mirada propia: cartografías imaginarias en Brasil. En

Espacios Imaginarios y representaciones sociales. Ángela Arruda y Martha de Alba (Coords.). Barcelona, Anthropos Editorial, 370 p

Artaud, Antonin. El Teatro y su Doble Transcripción octubre 2002

<http://www.teatroelcuervo.com.ar/assets/antonin-artaud-el-teatro-y-su-doble.pdf>

Cangi, Adrián (2011) Escribir el cuerpo: indicios, querellas y variaciones. En Serres Michel.

Variaciones sobre el cuerpo (pp. 926) Buenos Aires (Argentina): Fondo de cultura económica.

Castoriadis, Cornelius (2006) *Figuras de lo pensable*, México DF (México): Fondo de Cultura

Económica, p 5

Corbin, Alain (2019). *Historia del silencio del renacimiento a nuestros días*. Barcelona (España):

Acantilado, 115 p.

Duschatzky, Silvia (1999) *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de*

jóvenes de sectores populares. Buenos Aires: Paidós, cuestiones de educación.

Fuentes Rodríguez, Sofía (2018) Cartografía del cuerpo. Publicación Ichan Tecolotl, editada por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social
Recuperado de: <https://ichan.ciesas.edu.mx/puntos-de-encuentro-antteriores/cartografia-del-cuerpo/>.

Kantor, Débora (2015) Tiempo de Fragua. La responsabilidad de educar adolescentes y jóvenes.
Editorial Fundación la hendidja. Entre Ríos (Argentina)

Lafontaine, Oscar. (2000) El corazón late a la izquierda. Buenos Aires (Argentina): Paidós.

Melich, J. C. (2010) Ética de la compasión. Barcelona (España): Herder p, 100.

Pedemonte Feu, Tura (2017) Fundamentos filosóficos de una pedagogía personalista -
Revista de Fomento Social N° 286, pp 203–253.
<https://www.revistadefomentosocial.es/rfs/issue/archive>

Serres, Michel (2011) Variaciones sobre el cuerpo. Buenos Aires (Argentina): Fondo de cultura económica.

Taylor, Diana (2011) El espectáculo de la memoria: trauma, performance y política. Publicado
en: Hemispheric Institute of Performance and Politics. Recuperado de <http://hemisphericinstitute.org/hemi/es/personal/diana-taylor>. Estudios avanzados de performance, escrito conjuntamente con Marcela Fuentes y traducido por Ricardo Rubio y otros. México: Fondo de Cultura Económica.

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y FUNDACIÓN CENTRO
INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO -
CINDE-**

**JÓVENES EN LA ESCUELA
UNA EXPERIENCIA DE ENCUENTRO ESPONTÁNEO**

**3. ARTÍCULO DE REFLEXIÓN CONCEPTUAL:
LA ESCUELA INTERRUMPIDA**

Por

Diana Stella Henao Sierra

UMZ28

Tutora

Yicel Nayrobis Giraldo

Docente investigadora

Medellín

Mayo 2020

LA ESCUELA INTERRUMPIDA.

LAS SUBJETIVIDADES JUVENILES COMO EXPERIENCIA PEDAGÓGICA *

Diana Stella Henao Sierra **

Resumen:

La escuela representa la continuidad de procesos disciplinares e instruccionales, no solo con respecto al propio currículo, sino con respecto al sistema social del cual hace parte. Pero, en sus dinámicas cotidianas suele verse interrumpida por una serie de experiencias que son las que finalmente la atribuyen de un sentido formativo como escenario pedagógico. El presente artículo pretende visibilizar reflexivamente esas experiencias disruptivas de la escuela, cuyo centro son las relaciones y los encuentros de los jóvenes que, a partir de sus intereses y expectativas, crean espacios singulares que interpelan, modifican y enriquecen la experiencia pedagógica de la institución. Uno de los propósitos es reconocer esos espacios de encuentro de los jóvenes como una experiencia social indispensable para la comprensión de las subjetividades y como un llamado a la institución educativa para ampliar el horizonte pedagógico de su proyecto de formación. El artículo parte de la condición sistémica, continuista y lineal de la escuela como institución, para abrir paso, luego, a los espacios de encuentro que los estudiantes van fundando por irrupción, espontaneidad y no linealidad en su interior. Esos espacios constituyen el valor agregado de la experiencia escolar como una forma emergente de aprendizaje y de subjetivación.

Palabras Clave: Escuela, Experiencia, Subjetividad, Jóvenes, Pedagogía

□ El presente artículo es un producto derivado del proyecto de investigación “Jóvenes en la Escuela” desarrollado durante los estudios de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales – CINDE Sabaneta-Antioquia 2019.

□ □ Maestra en artes Plásticas y Licenciada en educación artes plásticas, de la Universidad de Antioquia. Docente de artes Inem José Félix de Restrepo y docente de cátedra Universidad de Antioquia, Medellín Colombia. Correo electrónico: diana.henaosierra@inemjose.edu.co y dstella.henao@udea.edu.co

La continuidad-lineal de la escuela

La escuela representa la continuidad y la secuencialidad de procesos disciplinares e institucionales, no solo con respecto a su proyecto curricular, sino con respecto al sistema social del cual hace parte. En el primer caso, es un organismo central para la vida social en tanto formaliza la instrucción pública, tal como la define Eduardo Crespillo (2010), al decir que “podemos entender como escuela la comunidad educativa específica que como órgano se encarga de la educación institucionalizada y como el lugar donde se realiza la educación, donde se cumple la educación, donde se ordena la educación” (p. 257)

En un segundo aspecto, y como justificación del primero, la institución educativa, se deriva, articuladamente, de un sistema social que le asigna unas funciones específicas que está obligada a desempeñar. En ese sentido, la escuela es un subsistema que garantiza la continuidad del orden normativo, axiológico e institucional del sistema social. En otras palabras, representa la continuidad y la reproducción del sistema. Gracias a esa función pueden preservarse sociedades estables, que, sobre la base de una planificación controlada, contribuye al desarrollo y logro de los fines del sistema. Siguiendo a Parsons (1987), la educación es un subsistema articulado al subsistema de socialización, para que, junto a los restantes, el económico, el comunitario y el político pueda garantizar la estabilidad, la continuidad y el funcionamiento de todo el organismo social. En esa perspectiva, los actores sociales, ya como individuos, como grupos o como sectores, quedan integrados a esa dinámica normativa, axiológica e institucional en el marco de una planificación racional de los fines de la producción social.

En esta línea y teniendo en cuenta la participación de la escuela en los desarrollos sociales Crespillo (2010), propone que:

la escuela siempre va a ser un órgano dependiente de la sociedad en la que se inserta, de la que forma parte. Es, por tanto, una institución social destinada, dentro del área específica de la educación, a administrar la educación sistemática y que condiciona la formación y organización de grupos representados por educadores y educandos (p. 257).

Más allá de las complejidades que puedan derivarse de esa planificación, ya sea de los órdenes económico, sociológico o disciplinar, para efectos de este análisis bastaría con resaltar una de ellas, y es la concerniente a la función de la escuela en la construcción de la identidad pública de los individuos, o, dicho de otra forma, en la formación de las subjetividades sociales, pues tal apuesta, en el marco de lo axiológico, o de lo ético-político, además de estandarizar las conductas institucionalmente necesarias para garantizar la continuidad y la estabilidad del sistema, implica dejar en las márgenes las singularidades y las experiencias de los individuos que no siempre se definen y se construyen al interior de la escuela, sino que forman parte de una vida social, personal y grupal mucho más vasta, en las que la construcción de la subjetividad está atravesada por unos intereses no siempre considerados valiosos o pertinentes para la institución educativa.

Lo que articula el subsistema escolar al sistema social, es decir, lo que garantiza la continuidad de uno en otro, es el currículo, que es la forma concreta de esa planificación controlada y racional de todos los procesos al interior de la escuela, y que precisa, entre otras condiciones, integrar disciplinariamente los sujetos a sus dinámicas normativas e institucionales. Desde una mirada crítica puede afirmarse que la función de social de la escuela es garantizar la continuidad del sistema social a través del currículo.

Llegados a este punto, se entiende por currículo,

el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional (MEN, 2019, p, 1).

De un modo más detallado, y poniendo el énfasis en el carácter complejo del currículo, Osorio Villegas (2017) menciona cinco perspectivas del mismo; la didáctica, la socio/pedagógica, la mediación cultural, la estructuración educativa, y la representación social, siendo esta última una de las más relevantes, pues vincula el currículo a todo un sistema de relaciones que exigen comprenderlo como reproductor de

las necesidades, los símbolos y los sistemas de valoración y de organización social (p 148). Esa reproducción del sistema, también la advierte en la tercera perspectiva: *la mediación cultural*. Allí señala que una función del currículo es “el proceso de selección, organización y transmisión de la cultura en el ámbito de la escuela [...] De alguna forma, el currículo refleja el conflicto entre los diferentes intereses dentro de una sociedad y los valores dominantes que rigen a los procesos pedagógicos y educativos” (p 147); función que integra lo que indica Echavarría Grajales en *La escuela un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral* (2003) “la escuela es una entrada a la cultura y no sólo un escenario en el que se prepara para ella” (p 6).

Pero sin duda, la concepción de currículo de Tadeu (1999), aludiendo a Franklin Bobbit (1918), arroja una dimensión mucho más significativa del mismo, pues definitivamente queda articulado a un sistema de producción social capaz de garantizar la continuidad estructural del sistema. Al respecto, dice Tadeu (1999), citando a Bobbit (1918):

Aquí, el currículo es visto como un proceso de racionalización de resultados educacionales, cuidadosa y rigurosamente especificados y medidos. El modelo institucional de esa concepción de currículo es la fábrica. Su inspiración “teórica” es la “administración científica” de Taylor. En el modelo de currículo de Bobbit los estudiantes deben ser procesados como un producto fabril. En el discurso de Bobbit, el currículo es supuestamente eso: la especificación precisa de objetivos, procedimientos y métodos para la obtención de resultados que puedan ser medidos precisamente [...] El efecto final, de una forma u otra, es que el currículo se vuelve un proceso industrial y administrativo (p. 4).

Partir de esas funciones generales de la escuela, esto es, primero, como institución para la instrucción de saberes; segundo, como órgano reproductor del orden social; y tercero, como proyecto formativo que se corresponde un sistema de valores establecido, implica considerarla pues como un (sub)sistema de la forma norma//currículo//función que garantiza la continuidad de un sistema mayor, continuidad epistémica/disciplinaria, continuidad política/económica y continuidad social/axiológica. No obstante, y a pesar de estas formas continuistas y sistémicas, en ella también tienen lugar las experiencias singulares de sus integrantes –maestros y estudiantes-, encarnados por sujetos sociales

con una vida propia y con unas expectativas que no siempre encuentran una respuesta en la institucionalidad. Esta singularidad humana que coexiste con la regularidad normativa de la escuela, constituye una suerte de discontinuidad o de interrupción extraescolar del currículo, evidenciada en una serie de acontecimientos, de encuentros, de voces y de narrativas que atribuyen de un significado vital, genuino y profundo la estada de los jóvenes en la escuela.

En el trabajo de campo de la investigación, realizado con un grupo de estudiantes de la I.E José Félix de Restrepo, que forman parte de *la capilla*⁵, uno de ellos contrasta la condición lineal de la escuela con relación a la coexistencia de un espacio de encuentro abierto en “ese lugar”, y dice:

[...] en un espacio estamos encerrados, enclaustrados, alienados y en el otro estamos libres, estamos abiertos, estamos despiertos y creo que uno aprende más allá que en el salón porque aprende como a relacionarse, a conocer los gustos de los demás, a respetar esos gustos y a respetar esos cuerpos, sobre todo eso, a saber, que hay otros cuerpos allí que no son masas en una filita, sino que ellos mismos lo rodean a uno [...]⁶

Sobre esa experiencia singular y extraescolar de los jóvenes en sus encuentros en *la capilla*, que además de *interrumpir* la continuidad curricular de escuela, la atribuye de un sentido existencial y experiencial más auténtico y enriquecido, versarán las líneas siguientes, en la perspectiva de comprender dicho fenómeno colectivo de subjetivación juvenil, desde algunos de referentes teóricos y metodológicos de la investigación.

La experiencia extraescolar dentro de la escuela: *la capilla*

5 La capilla es un espacio abierto, destinado al tiempo del descanso y tiempo libre de los jóvenes, que toma ese nombre por estar ubicado en los alrededores de la capilla de la institución educativa. Este lugar es la zona de encuentro de los jóvenes, motivo de esta investigación.

6 Algunas de las citas de este artículo son tomadas de las entrevistas que se realizaron en el trabajo de campo a un grupo de estudiantes de la I.E. INEM José Félix de Restrepo de la ciudad de Medellín. Como es de entender, los nombres propios de los entrevistados no son de conocimiento público, esto en el marco de las responsabilidades éticas de la investigación, en tanto los contenidos de la entrevista que se exponen selectivamente para efectos de la articulación del texto, están amparadas por el consentimiento informado que previamente se pactó con el grupo de trabajo.

A diferencia de las continuidades que supone la escolaridad, cuyo propósito, entre otros, es la resolución de problemas tanto disciplinares como formativos por vía de la instrucción, la experiencia es siempre interrupción de ese proceso en tanto opera, primero, como encuentro abierto y siempre nuevo, y segundo, y a consecuencia del primero, como interpelación y como aprendizaje. Al respecto de la experiencia, Mélich (2002) asegura que:

(...) es una fuente de aprendizaje, de formación. La experiencia es una verdadera fuente de aprendizaje de la vida humana, una fuente de aprendizaje que no nos permite en absoluto solucionar problemas sino encararlos (p. 75).

En el mismo sentido, uno de los jóvenes entrevistados vincula su relación en *la capilla* indicando que:

(...) la experiencia es ir aprendiendo de las personas, [...] el sentido de la vida [...] lo da también las experiencias y las personas porque uno va creciendo junto a personas, entonces usted se va comunicado [...].

La experiencia a la que nos referimos no es al modo de la experimentación que pasa por la planeación y adecuación de todos los eventos con medios instrumentales y con el control de los procesos y de los resultados; ni tampoco a una experiencia de aula que igualmente deviene de una planificación previa servida de unos medios y de unos objetivos. En este caso puntual, la experiencia es tanto encuentro como apertura hacia lo nuevo; no hay un plan previo que la soporte, ni unos medios conscientes que la ejecuten, ni mucho menos un propósito último es, por encima de todo, un encuentro espontáneo que, así como se inaugura como discontinuidad dentro de un orden continuo y establecido, pero que no se disuelve, sino que se proyecta en otros lugares habitados por los jóvenes, siempre dándose como “novedad”, como si siempre fuera otro lugar, como lo advierte otro de los jóvenes:

[*la capilla*] no es como tanto el sitio en el colegio sino cómo se siente en ese lugar, porque pues si es como no estar en el colegio, es como que usted llega ahí y siente que está en otro lugar que no es el colegio aun sabiendo que está en el colegio [...]

En esa perspectiva, el lugar de encuentro en la escuela, *la capilla*, es más una experiencia, un sentirse, que propiamente un “lugar”. En ese mismo sentido de discontinuidad, novedad y sensación, apunta otro de los jóvenes:

estar ahí es como “parchar” en algún lugar pues yo me hago ahí me siento como si estuviera en “deseos”, en “la villa”, en “ciudad del río” ahí con los amigos, pues es como un momento ahí como sentirse fuera del colegio [...].

Crego (2014) advierte la necesidad de superar el desarrollo lineal de la escolaridad a través de “sistematizar la categoría de experiencia escolar”, para que emerja la experiencia “como una construcción relacional entre distintos actores y discursos” (p. 255), en la que ruptura y discontinuidad constituyen las formas de los procesos, considerando, que por ruptura no se indica violación alguna de la formación, sino apertura a la dialéctica que proponen los encuentros, y de ese modo, señalar como “la experiencia escolar se construye en los intersticios de una y otra, sus encuentros y contradicciones” (Crego, 2014, p. 260).

Por otro lado, siguiendo a Larrosa (2006, 28), la experiencia debe diferenciarse de la vivencia, que es experiencia interior del sujeto, un caminar hacia adentro de sí; en tanto, en la experiencia se hace evidente la necesidad del otro, pues, en la intersubjetividad el mundo se ensancha en perspectivas, se abre, es un caminar hacia afuera. La vivencia no se descarta, pero, sin duda, es un segundo momento tras la experiencia intersubjetiva, de grupo. Esa relación entre vivencia y experiencia queda claramente retratada en la siguiente voz estudiantil:

hay otros que se sientan ahí solos esperando a que lleguen personas, como ese es el propósito de la capilla como que integrara a todo el mundo, ese es el lugar de encuentro de toda esa comunidad [...] es como se sientan ahí a esperar a que llegue la primera persona y así se llena [...]

En esa perspectiva, la experiencia tiene al menos tres valores constitutivos. Primero, es algo exterior puesto que no surge sin la aparición de un acontecimiento; es un movimiento de ida –que supone una salida de sí– y vuelta –porque afecta al sujeto que la vive–, es un pasaje que, en tanto “fuente de aprendizaje”, deja huella. Segundo, “es el

acontecimiento de la pluralidad” (Larrosa 2006, p. 99), es irreplicable, siempre singular. Impredecible, pertenece al tiempo de la apertura y no al tiempo lineal, la incertidumbre hace parte de ella, el encarar siempre una novedad. Tercero, es una relación, en tanto exterior, no puede darse sino ante la presencia del otro o de lo otro; del otro como interlocutor y de lo otro como acontecimiento. La experiencia así es lo que nos forma, lo que nos interroga, lo que nos abre un lugar concreto en el mundo, lo que nos enseña algo. Por tanto, se puede decir con Mélich (2002) que, “entenderé, en general, por experiencia el aprendizaje que se ha adquirido con la práctica. Habrá, por tanto, un nexo inseparable entre experiencia y aprendizaje” (p. 75); que se valida con estas palabras: “lo veo también como un lugar para aprender de los demás, las cosas buenas y las cosas malas que le pueden aportar a uno”, acota uno de los jóvenes de *la capilla*.

La experiencia, en tanto relacional, afirma Aguilera (2010, p. 82), resulta en una suerte de conspiración, pues, “cons-pirar, respirar juntos”, es propio de los encuentros y las acciones, denominadas “movidas” entre los colectivos de jóvenes. Según Aguilera (2010), esta expresión:

Remite a un conjunto de acciones que se desarrollan individual o colectivamente, pero que siempre refieren algún grado de cercanía, confianza o amistad. Llevado al plano colectivo, lo que distingue a las movidas de otros tipos de acción juvenil es su carácter informal, no estructurado o con escasa participación de grupos organizados (p. 82).

Y agrega:

Por lo tanto, el término movidas remite a las acciones colectivas que los jóvenes deciden emprender en conjunto, y que muchas veces son producto de una serie de procesos individuales y colectivos que nos hacen mover y nos facilitan los marcos y motivaciones posibles para la acción (p. 82).

En este punto, es preciso matizar la experiencia con aquello que realmente la constituye como ruptura de las continuidades, y al mismo tiempo la funda como apertura, y es que está integrada al aprendizaje y a la narración, es decir, toda experiencia deviene en aprendizaje, y como experiencia humana acaecida es susceptible de ser narrada, para que, entre otras cosas, la experiencia se convierta en aprendizaje común.

Como ya se ha indicado, la experiencia es el nacimiento de nuevos aprendizajes en el ser humano y contribuye a una forma de saber que permite, más que solucionar problemas, conocerlos y afrontarlos, y de esta forma poder abrirnos a nuevas experiencias y a nuevos aprendizajes. En este sentido, Mélich (2002) afirma, además, que toda experiencia está sujeta al espacio y al tiempo (p. 12) y que nos remite a otras anteriores, y la manera cómo lo acontecido nos hace diferentes a lo que fuimos, nos enseña.

Pero la experiencia para ser viva, tiene que poder ser transmitida, continúa Mélich (2002) y para ello, necesita ser contada, pues su narración permite actualizarla y compartirla como testimonio vivo de un sujeto que se desobjetiviza en cuanto la transmite, por lo que:

Dar testimonio de la propia experiencia también supone siempre dar testimonio de otro, de un ausente, porque siempre hay otros en las experiencias humanas, otros que padecen juntamente con nosotros nuestras experiencias. No hay vida humana en soledad (p. 107).

Eso también queda expresado en las palabras de este estudiante:

muchos llegamos y contamos historias como sin ser conscientes, [*la capilla*] es un lugar en el que uno llega y sabe que lo van a escuchar, uno llega y les cuenta historias o ellos cuentan y uno les presta atención, les pregunta, pues se nota la confianza que nos tenemos [...].

De ese modo entendemos, que la experiencia se vuelve aprendizaje en tanto es narrada, y es un aprendizaje de lo concreto, de lo real vivido porque se produce en un contexto, en un espacio y tiempo determinados y en presencia de los otros como correlatos de la experiencia, porque “no hay un sujeto humano sustancial que se realiza en la historia, sino que todo lo que podemos afirmar de la condición humana tiene lugar en una historia, en un tiempo narrado y, por tanto, en un tejido de interpretaciones” (Mélich 2002, p. 43). La palabra compartida, las voces de quienes se cruzan en los intervalos de la institucionalidad, delatan, más allá de la instrucción pública, la vida profunda y singular de los miembros de la “movida”, del encuentro. Con frecuencia es la palabra, el relato, lo

que nos muestra que todo lo que hacemos, lo hacemos en un contexto, en un tiempo y en un espacio.

Subjetividad y subjetivación

Como se indicó en el primer apartado de este estudio, la escuela representa la continuidad no solo de un sistema político y económico, sino del discurso social y axiológico que los articula y cuya función última es la construcción de las identidades individuales y colectivas de una sociedad. Es decir, los fines del discurso axiológico e identitario de la escuela son la sujeción del individuo a un sistema de normas y de valores correspondiente a un esquema de funciones sociales. No obstante, en el segundo apartado se expuso, tanto desde un sustento teórico, como desde algunas acciones de campo⁷, la interrupción de la continuidad curricular al interior de la institución educativa que representan las experiencias singulares de los estudiantes, lo que exige preguntarse si los jóvenes escolares, además de tener de una identidad pública y normativa dada por la institución, pueden gozar de una subjetividad singular y ejercerla al interior de la misma. Aquí se quiere poner en evidencia ese lugar de las subjetividades juveniles entendidas:

[...] como todas las acciones, enunciaciones, discursos de reconfiguración y autoafirmación de la idea de sí mismo que producen los y las jóvenes; es decir, de los anclajes identitarios que se evidencian en sus expresiones, a partir de los cuales se construye el sentido de la vida (López, 2011, p. 17).

Lo primero que debe señalarse, siguiendo a Foucault, es que la subjetividad es una construcción desde afuera sobre el sujeto, es decir, lo que denominamos habitualmente identidad del sujeto o subjetividad es una construcción que se hace desde los discursos culturales, morales, políticos, médicos, etc., que se producen en esos campos, representados por las instituciones y los establecimientos. En esa medida, la escuela es un establecimiento cuya función es contribuir a la construcción de la subjetividad de sus estudiantes, a fijarles una identidad.

⁷ Referencia a la entrevista con grupo focal de *la capilla* de la I.E. INEM José Félix de Restrepo, el cual seguiremos documentando en las páginas que siguen.

Pero, lo que se ha visto señalando aquí, es que además de la construcción o fijación de la subjetividad que ejercen los discursos —y la escuela— sobre los jóvenes, estos también habitan y experimentan otras formas de subjetividad que se tejen en la periferia de los discursos institucionales, o si acaso, en la marginalidad. Un ejemplo de ello son las experiencias de grupo, de pares, que, aún dados en el centro físico del establecimiento escolar, constituyen más una interrupción de la subjetividad que la institución ejerce, para dar lugar a formas de intervención propia, de autoaprendizaje y de autoconstrucción, que les permite además ampliar el horizonte de comprensión de sí mismos, hacia dimensiones que la fijación proveniente desde afuera no le ofrece.

Pero hay un elemento más en esta experiencia de subjetividad al interior del grupo de pares, y es que no existe la pretensión de una fijación identitaria y definitiva del sujeto, sino, de otro modo, de comprenderse en un devenir, esto es, en la posibilidad de asumir una diversidad de perspectivas, de expectativas, de relaciones y de aspiraciones que hacen de la construcción de sí mismos siempre un proceso, un ir, un buscar, y no siempre un llegar o un concluir, por lo que puede darse la interrupción del proceso de subjetividad institucional en un proceso de subjetivación marginal, más oculto, pero más natural, más honesto si se quiere. Una subjetivación como práctica de sí para “escapar del saber-poder defectuoso recibido pedagógicamente [...] para decir-verdad afrontando las consecuencias para sí y para otros, así sea la muerte [...] renunciar al propio yo para tener una proximidad feliz a la muerte” (Garavito, 1999, p. 131).

Pero esta “cercanía feliz con la muerte”, si bien Foucault (1994) la desprende de las prácticas ascéticas cristianas, en la experiencia de los jóvenes puede operar como una metáfora de la vida al límite, es decir, como una cercanía a la posibilidad de morir, de la finitud. En uno de los apartados del trabajo de campo con los jóvenes de *la capilla*, alguno de ellos indica que:

Todo, la personalidad de uno y de las cosas que lo hacen sentir cómodo porque por ejemplo alguien de capilla que llegue y se parche en otro lado se va sentir, así como incómodo, como que le pesa algo, que no pertenece [...] y otra cosa son los “posers”, un pantallista que quiere llamar la atención, se cortaban las venas, en mis tiempos pues, los suicidas, estos se hacían allá en capilla [...]

De un modo más detallado Garavito (1999) relata la subjetivación como proceso de, *primero*, la “creación de la diferencia: la subjetivación”, por la relación que tiene con el afuera, creando una nueva manera de existir, y de igual manera una nueva manera de percibir y afectarse. Así, los procesos de subjetivación implican una “irrupción de la diferencia como creación que agrieta la identidad” (p. 131).

Segundo, “la autonomía de la subjetivación con relación al saber y al poder” (p. 132); y *tercero*, la contingencia de la subjetivación, que propone que podemos ser “asaltados por un proceso de subjetivación”, pero esto no nos pone en el lugar de asumirlo como “una exigencia necesaria [...] o *liberacionista*” (p. 133), más bien nos abre posibilidades.

Estas condiciones de creación, autonomía y posibilidad arrojan la experiencia de los jóvenes de *la capilla* siempre a una experiencia de la novedad, de aquello que inicia a cualquier hora y en cualquier lugar, y de igual modo declina, para iniciar nuevamente después, pero de otro modo. Es la historia del individuo en el grupo y del grupo en el individuo, un antes y un después subjetivado que fragmenta la identidad fija y soberana de la sujeción. El siguiente relato de uno de los jóvenes de *la capilla*, nos abre a esa comprensión:

(...) creo que las dos bandas eran “barras” y “creme” y se encendían a machete por Las Vegas. En esa época “los capilleros” eran un núcleo distinto, de puros repitentes y todos “darks” se vestían muy “dark” ahora yo no sé si se vestirán diferente, pero eso va cambiando cada vez que va llegando gente van metiendo más diversidad, se va ampliando la caracterización de los muchachos -es un reflejo de lo que pasa por fuera y de la identidad de cada uno - en un año “los otakus”, el otro año “los metaleros”, el otro “los punkeros”. Y ahora parece ser una mezcla de todo [...].

La relación dicotómica entre estos dos procesos, subjetividad/subjetivación, si bien se define como tensión, no puede objetarse que la experiencia del joven en la escuela es un continuo transcurrir entre un proceso y otro, esto es, entre el discurso soberano construido desde afuera y la experiencia de búsqueda y de encuentro producida desde adentro. Sin el primero, la experiencia de grupo de los jóvenes ya no sería tan interesante pues dejaría de ser interrupción para convertirse en una continuidad azarosa; y sin el

segundo, no habría posibilidad de pensar una alternativa política, afectiva y estética de estar en el mundo, sino que todo dependería de la rígida continuidad de los discursos disciplinares que determinan el currículo escolar.

En la entrevista con los jóvenes de *la capilla*, encontramos dos momentos en los que la tensión entre estas dos formas de ser encuentra sentido:

(...) o sea, es como más que todo, no nos ponemos a hablar como de adultos pues si como de cosas que hablaría un adulto, no. Sino que es como, si se trata un tema de adulto es como para algo que le paso a uno con un adulto, pero de resto ya, quedan por fuera, no se tocan ninguno de esos temas [...].

(...) es que hay una cosa con la capilla y es que uno pierde la vergüenza allá, pierde toda esa culpa que le carga uno toda la semana, [y dicen] “no, perdí esta materia, que pereza” “no hermano, vos puedes” en cambio uno llega la casa “mami, perdí una materia” la regañada que se le viene a uno encima. Bueno y esa disposición, bueno en la casa y con el profesor siento vergüenza y con mis amigos no [...]

Por eso es tan valioso el reconocimiento de la experiencia de subjetivación de los jóvenes en los intersticios de la escolaridad, no solamente porque ellos mismos contribuyen a su propia formación, sino porque dinamizan la escuela, y si esta no se resiste, encontrará en esa experiencia extraescolar de los jóvenes -dentro de la escuela-, una oportunidad para ampliar la perspectiva pedagógica sobre la educación y sobre los estudiantes. Pero es imperioso que la escuela proceda por ese reconocimiento de las subjetividades marginales, que dé lugar a esos espacios en los que los jóvenes cara a cara se enrostran y comparten sus desdenes, sus silencios y sus intimidades. Dice Mélich (2002) al respecto que:

Para que un sujeto tenga identidad es necesario que posea una cara oculta, una intimidad. Pero la lógica del castillo (como toda lógica totalitaria) no tolera esta intimidad. El sujeto que Kafka nos describe no es un sujeto solitario sino vigilado. En este sentido tiene toda la razón Milán Kundera al considerar que K. es el

modelo del ciudadano que vive en un sistema totalitario, pues éste exige una transparencia extrema a sus ciudadanos (p. 136).

Esta posibilidad de encontrar en el grupo, el escenario propicio para un “desenmascaramiento”, lo relata así uno de los integrantes de *la capilla*:

ahí llegan muchos raritos y yo creo que se sienten cómodos, porque digamos que si se van para el socio allá se hacen “los neas” “las grillas” entonces ellos llegan allá y se van a sentir raros, incómodos y los van a mirar raro mientras que llegan a capilla y todo el mundo es como, bueno, están ahí, bueno entonces yo creo que se sienten muy cómodos yo creo que es lo primordial llegan allá porque se sienten cómodos, porque nadie les va decir nada [...]

Como se indicó en unas líneas anteriores, la tensión y coexistencia entre estas dos formas de la vida escolar: la lineal y concéntrica del currículo, y la línea interrumpida por la experiencia extraescolar de los jóvenes, más que considerarse como un obstáculo para la formación de los jóvenes, debe considerarse como una posibilidad para que la escuela experimente una reformulación curricular, no tanto en el sentido de intervenir desde afuera los procesos de subjetivación que ocurren en sus márgenes, como en el caso de *la capilla*, sino en permitir mayores espacios de autoconstrucción, de creación y de reconocimiento para los jóvenes y por los jóvenes mismos. De esta propuesta de apertura pedagógica versará el siguiente apartado.

La apertura pedagógica.

Si partimos de la tensión necesaria entre la continuidad escolar y las posibilidades de una experiencia educativa de autoconstrucción por parte de los jóvenes, entonces, como lo indica Juárez Dayrell (2010) citando a Danilo Martuccelli, “la escuela deja de ser modelada por los criterios únicos de la sociabilidad adulta y ve penetrar aquellos de la sociabilidad juvenil, operando con lógicas y criterios propios, como los de justicia y autoridad, que pueden entrar en conflicto con los existentes en la escuela” (p 22). En ese sentido, lo propio de la institución educativa no sería evitar ese conflicto entre sus concepciones y la de los de los jóvenes, sino, por el contrario, el de reconocer la diversidad de esas formas e integrarlas como insumos de la formación, tanto en el debate y en la discrepancia, como en la formulación de alternativas de solución, las cuales casi

nunca están en los manuales de convivencia, ni en los libros de texto, sino en las dinámicas incluyentes que debe atravesar toda propuesta pedagógica de formación de jóvenes y de las nuevas generaciones. Es por ello que la escuela “aparece, así como un ámbito abierto a una vida no escolar, una comunidad juvenil de reconocimiento interpersonal”, acota Dayrell (p, 22).

La pregunta de Greco y otros (2006) en este aspecto es si “¿es la escuela capaz, frente a las nuevas subjetividades y frente al contexto actual de crisis institucional, de instaurar algún tipo de marca en los sujetos que la habitan?” (p. 262). El gran paso sería en términos de una apertura pedagógica, esto es, en asumir la construcción relacional e intersubjetiva, a través del reconocimiento de las singularidades y su articulación con los objetivos institucionales, lo que otorga sentido a la experiencia escolar. Así, para las preguntas, ¿qué experiencias dan sentido a la presencia de los jóvenes en la escuela? O, de otro modo: ¿cuáles son algunos de los sentidos que ellos viven y construyen en su paso por la escuela? Habría de convenirse que los jóvenes, además de tener una experiencia escolar dentro de la escuela, también tienen una experiencia extraescolar, entonces el problema del sentido debe ser representado en las maneras como ellos proponen e integran unos modos de ser cuyo contenido es una vida más amplia que la escolar, pues involucra su existencia social, sus preguntas y sus convicciones, sus historias de vida, es decir, los modos como van construyendo su subjetividad.

La tensión subjetividad-subjetivación en sí misma, suele resultar más del orden teórico, o en un sentido similar, en la perspectiva de los estudios sobre los discursos determinantes de las identidades y sobre las posibilidades de autodeterminación de las personas. Pero en la dimensión de la experiencia social, histórica, e incluso institucional, la tensión es más un devenir entre las dos vías, pues solo en esa tensión es posible el surgimiento de las preguntas, del pensamiento crítico y de los posicionamientos éticos y políticos. Por tanto, construir la subjetividad o asumir un proceso de autoconstrucción como subjetivación significa un estar en el medio de la tensión, del conflicto, y, de ese modo, ni la una puede entenderse como un modelado aislado de la identidad del otro, ni la segunda como un aislamiento solipsista del joven, sino que siempre se precisa de la experiencia con los otros, con los grupos, con los miembros de una comunidad. Subjetividad y subjetivación son construcciones colectivas, o mejor decir, colectivizaciones intersubjetivas. En esa medida, la experiencia tanto escolar con

extraescolar constituye un escenario de colectivización o de construcción de intersubjetividad, capaz de articular la tensión entre las formas establecidas del currículo, con las expresiones singulares de los jóvenes. Esa experiencia, como señala Dubet (2014):

es una construcción relacional y condicionada estructuralmente que los jóvenes desarrollan combinando distintas lógicas de acción que colaboran en estructurar la escuela. Esta construcción acontece a partir de los sentidos que le atribuyen a la escuela y a las distintas experiencias que tienen lugar en ella. (Citado por Greco, 2014, p.255).

En esa misma dirección, y retomando la expresión con la que se titula este artículo, “la escuela interrumpida”, significa plenamente la necesidad de hacerse permeable en sus límites para que pueda integrar las experiencias extraescolares de los jóvenes que, como en el caso de *La capilla*, tienen lugar al interior del espacio físico de la misma escuela. Esta interrupción espacial, curricular, pero también ética y política, del mismo modo, puede ser enunciada en términos de lo que Fayad Sierra (1997) prevé como necesidad de abrir “las fronteras de la escuela”. Abrirlas, pasa por reconocer y comprender la experiencia de los estudiantes como individuos y como actores sociales. De hecho, la única manera en que los estudiantes se apropien de los saberes “impartidos”, es cuando la institución integre la vida y los saberes extraescolares de los jóvenes como objeto y problema del saber escolar. Como se puede apreciar “en la enseñanza de las ciencias algunas interpretaciones de los estudiantes no son precisamente equivocadas, señala Fayad por Wittgenstein, sino que corresponden a otro juego del lenguaje y no al científico” (1997, p. 374), y a propósito de esta apropiación del aprendizaje desde la experiencia de vida:

Estos intentos por articular conocimiento escolar y conocimiento extraescolar permiten, [...] dar un paso de una pregunta extraescolar a un problema escolar y procurar que el alumno busque sus explicaciones, ya no en una gama más o menos limitada de respuestas extraescolares, sino dentro de la gama de respuestas escolares admisibles; una y otra gama remite a cierto "repertorio" de significados, de modos de expresión y de argumentación y a un cierto acervo de procederes, experiencias y evidencias (p. 372).

Ahora no sólo se trataría de que los estudiantes encuentren explicaciones en la escuela para la comprensión de su propia vida, sino que la escuela encuentre explicaciones en la vida de los estudiantes para comprender su propia experiencia escolar. Esta reciprocidad se funda en la experiencia de la integración y del reconocimiento: sin la vida de los “otros”, de los jóvenes, la escuela carecería de insumos, de problemas y de motivos para la formación.

Se precisa, no obstante, hacer claridad sobre lo que significa o abarca una “experiencia extraescolar”. Podríamos decir que se trata, sin duda, de la vida de los jóvenes como sujetos sociales, es decir, que su vida no se reduce a la que se concibe y se planifica en la escuela. En esa medida es que no puede hablarse de la construcción de una identidad fija y soberana, en tanto, los jóvenes están atravesados por voces diferentes en cada uno de los escenarios en los que tiene lugar su proceso de subjetivación: la calle, la familia, los grupos de amigos. Bien lo amplía así Juárez (2010), cuando afirma que:

en la sociedad contemporánea los actores sociales están expuestos a universos sociales diferenciados, a lazos fragmentados, a espacios de socializaciones múltiples, heterogéneos y coexistentes. En fin, el individuo atraviesa instituciones, grupos, campos de fuerza y de luchas diferentes, por lo tanto, es un producto complejo de múltiples procesos de socialización. En otras palabras, el joven puede pertenecer, simultáneamente, en el curso de su trayectoria de socialización a universos sociales variados, ampliando sus referencias (p. 18).

Y son precisamente esos “campos de fuerza” los que van constituyendo el sentido de relación de los jóvenes; de allí que cobra vital importancia su experiencia en *la capilla*: experiencia extraescolar con una incidencia radical en su subjetividad; aquello que los atraviesa y les asigna un lugar especial entre los discursos institucionalizados. Uno de los miembros de este grupo afirma:

no era como llevar la capilla sino era como llevar la esencia [...] nosotros salimos de allá y pues normal, en descanso nos parchamos ahí, luego el otro descanso también, a la salida esperamos que todos lleguen ahí también en el mismo lugar y de ahí ya todos nos vamos, si no parchamos en la estación es porque todos

“estamos muertos”, estamos súper-cansados, igual en el metro vamos juntos todos haciendo desorden, también vamos a parchar a “ciudad”.

La escuela debe considerar entonces que el joven no es un ser desarraigado, que aparece y desaparece al iniciar o al culminar la jornada escolar, sino, que, de modo más complejo, es alguien que tiene una vida atravesada por experiencias y discursos diversos, de los cuales no puede desprenderse para asumir un rol escolar. Es, en ese sentido, que debe ser incorporado en los procesos de formación, no como un estudiante estrictamente, sino como un actor social.

En esa medida, complementa Fayad (1997) en *Las fronteras de la escuela*, al decir que: hacer más permeable la escuela a la cultura extraescolar y a la elaboración de la propia experiencia, lo cual implica debilitar las fronteras de la escuela abriéndola a los distintos juegos de lenguaje que circulan en la comunidad extraescolar a la vez que permite formas de comunicación y de conocimiento que han estado vedadas hasta ahora en la llamada cultura escolar (p. 367).

Para que ello ocurra, la escuela debe interrumpirse; interrumpir la continuidad-lineal burocrática del currículo, interrumpir la continuidad institucional de los saberes y de las disciplinas, e interrumpir la reproducción aquiescente del sistema social. Porque interrumpir es reconocer, abrir, integrar la experiencia de los jóvenes, para que su experiencia extraescolar al interior de la escuela no pase inadvertida, ni mucho menos sea condenada a la marginalidad, sino que sea considerada de manera decidida en un motivo y en una apuesta pedagógica. Por eso en el proyecto “Jóvenes en la escuela” nos proponemos la creación de espacios alternos de encuentro donde sean los mismos jóvenes quienes construyan discursos sobre sí mismos y sus temas (cuerpo, violencia, ritmos musicales) buscando formas singulares de subjetividad reelaboradas en formas narrativas diversas, en tanto, retomando a Dayrell (2010), al afirmar que:

las instancias de socialización no son estructuras redificadas o metafísicas que existen sobre y por encima de los individuos, sino que son constituidas por sujetos en intensa y continua interdependencia entre sí. Más que estructuras que se presionan las unas con las otras, son instancias constituidas por agentes que se influyen mutuamente en el juego simbólico de la socialización (p. 18)

La ampliación de la escuela pasa pues por su capacidad para objetivar las expresiones y las preconcepciones de los estudiantes y articularlas a la red de significados destinados a la formación de los individuos (Fayad, 1997, p. 372). Y, si la formación destinada no solo constituye una habilitación moral y productiva, sino una comprensión y reconfiguración de una imagen del mundo, entonces ésta no debe derivarse de un modelo preestablecido, sino que debe inspirarse en la experiencia misma de los jóvenes y de sus contextos experienciales; por eso es preciso aportarle los elementos y las herramientas para que se hagan cargo también de esa construcción. De que sea fundamental apelar a las nociones que ellos han construido y van construyendo sobre la vida, las relaciones, la justicia, el porvenir, la autoridad, la política, etc. El modelo para ello no puede ser un contenido ni un dogma, sino un procedimiento, un utillaje.

Siguiendo a Serrés en ese aspecto (2011, p. 75), es preciso preguntarse si la educación consiste en mostrar un modelo para que los otros lo imiten, o si, de modo diferente, consiste en motivar la creación, la relación y la interrogación para comprender y producir los modelos. En la perspectiva de *la capilla*, esto es, como experiencia disruptiva y extraescolar dentro de la escuela, habría que puntualizar que: primero, solo la discontinuidad de la experiencia de los jóvenes dentro de la escuela garantiza la pertinencia de la educación, en tanto exige interrumpir la continuidad lineal del currículo para nutrirlo con las demandas de realidad que atraviesan a los jóvenes; segundo, que esa consideración de la escuela, además de restituirle su genuino papel formativo, la validaría como un estamento no sólo capaz de transformar la vida de otros sino de transformarse a sí misma; tercero, que la escuela, sin abandonar sus funciones orgánicas dentro de una sociedad, pueda trascender la reproducción de los modelos para constituirse en un espacio de creación, para lo cual, en la dinámica del esfuerzo, no requiere ir más allá de la fuerza creativa de los jóvenes y de sus apuestas performativas de la vida. Finalmente, que la escuela entienda que si trabaja con jóvenes no puede trabajar sin ellos y, en atención a ese sentido, que sus niños y jóvenes estudiantes no son abstracciones curriculares sino existencia viva, sin los cuales no sería posible narrar una historia ni aspirar a un porvenir.

Referencias bibliográficas

- Agulera Ruiz, O. (2010). Acción colectiva juvenil: de movidas y finalidades de adscripción. *Nómadas*(32), 81-98. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1051/105114733006>
- Crego, M. (2014). La experiencia escolar mas allá de la escuela: notas sobre un estudio de caso acerca de jóvenes y experiencia escolar. *Questión*, 1(43), 254, 270.
- Crespillo Alvarez, E. (2010). La escuela como institución educativa. *Pedagogía Magna*(51), 257-261.
- Dayrell, J. (2010). Juventud, socialización y escuela. *Archivos en ciencias de la educación*, 4(4), 15-34. Obtenido de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4769/pr.4769.pdf
- Educación Nacional, M. d. (2014). *MEN*. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-342767_recurso_3.pdf
- Fayad Sierra, J. (1997). Las fronteras de la escuela: sus límites y medidas como supuestos discursivos. *Revista Educación y pedagogía*, 12(13), 368-381.
- Foucault, M. (1994). *La hermenéutica del sujeto*. Madrid: La Piqueta: (Ed).
- Garavito, E. (1999). *Escritos Escogidos*. Medellín: UNAL de Colombia sede Medellín.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. Mexico: Estudios sobre literatura y formación.
- Lopez G, M. (2011). Producción y expresión de la subjetividad en la juventud contemporánea. *Revista de la facultad de Trabajo social UPB*(27), 12-21.
- Melich, J. (2002). *Filosofía de la Finitud*. Barcelona: Herder S.A.
- Osorio, V. (2017). Cinco perspectivas sobre el currículo. *Zona próxima*(26), 147-148. Obtenido de : <http://dx.doi.org/10.14482/zp.26.10205>
- Serres, M. (2011). *Variaciones sobre el cuerpo*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica S:A.
- Tadeu de Silva, T. (1999). *Documentos de identidad, una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte: Auténtica Editorial.